



universitaria

La gestión de incidentes críticos en la universidad



Carles **MONEREO**,
Manuel **MONTE**
y Paola **ANDREUCCI**

narcea

La gestión de incidentes críticos en la universidad

Carles Monereo
Manuel Monte
Paola Andreucci

Prólogo de:
Francisco Michavila

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

*A mis hijos que son parte de mí, Carles y Silvia
A mis otras hijas, que son parte de ti, Judit y Berta
A nuestros nietos que son el corazón
de nuestra comunidad, Gemma y Joan
Ya los que están por llegar, que son
nuestra brizna de eternidad.*
Carles Monereo

A Montse, Júlia e Iris. Absolutamente.
Manuel Monte

*A todos(as) y cada uno(a) de mis colegas con los(as)
que comparto sueños, pensamientos y afectos.
A ti, por estar y permanecer...*
Paola Andreucci

Índice

PRÓLOGO. Cuando las visiones se contraponen. *Francisco Michavila*

INTRODUCCIÓN. Los incidentes críticos y su gestión. *Carles Monereo*

Una universidad en crisis. Cambios en la carrera académica universitaria. Re-construir la identidad profesional, una asignatura pendiente en la formación del profesorado universitario. Estructura de esta obra. Cómo utilizar este libro para la formación docente. Referencias. Bibliografía comentada (aunque no toda recomendada).

1. EL PRIMER DÍA DE CLASE

Cómo coordinarse con los compañeros de asignatura

2. EL TIBURÓN

Cómo sufrir el plagio y mantenerse incólume

3. SIOUX

Cómo ejercer justicia en un tribunal de tesis doctoral

4. DISCONTINUIDADES

Cómo enseñar en el lugar equivocado

5. POST-IT GRADUADOS

Cómo sobrevivir a la emigración académica

6. METÁSTASIS

Cómo denunciar a un mediático corrupto

7. ACADÉMICOS A LA BOLOÑESA

Cómo soportar las presiones para que gane un candidato

8. EL UNIVERSITARIO PROMOTOR

Cómo resistirse a la mercantilización de la universidad

9. A PRIMERA SANGRE

Cómo publicar cuando tu adversario es el director

10. NEGARÍA EL SANTO SACRAMENTO EN EL MISMO MOMENTO QUE ELLA ME LO MANDE

Cómo gestionar el chantaje emocional de tu becaria

11. DI-VULGA-CIÓN

Cómo no caer en la vulgarización de la Ciencia

12. EL EX

Cómo volver a tu departamento, tras formar parte del equipo rectoral

13. DE LA MISMA PIEL

Cómo aceptar ser criticado en público por tu mejor alumna

14. HASTA LUEGO COCODRILO, NO PASASTE DE CAIMÁN

Cómo plantear la última conferencia, el día de tu jubilación

15. *PRE-MORTEM*

Cómo organizar un congreso sobre tu obra, poco antes de tu muerte

Prólogo.

Cuando las visiones se contraponen

Caracteriza a nuestro tiempo la dualidad que existe entre la percepción que tienen los ciudadanos de la realidad y la interpretación que hacen, con frecuencia, los poderes públicos de la misma. Suelen ser posiciones contrapuestas. También, dos lenguajes no coincidentes que responden a dos maneras de expresar lo que ocurre, según el modo en que les afecta. Unos afirman que la crisis económica y financiera está quedando atrás mientras otros se lamentan y ocupan casi su tiempo en la búsqueda de un trabajo que les resulta remoto. En sus discursos, los que mandan hacen interpretaciones de las denominadas magnitudes macroeconómicas que poco o nada tienen que ver con los agobios que una gran parte de los ciudadanos soportan a duras penas. Macroeconomía y microeconomía, enfrentadas. Como lo están los intereses de los que más tienen con los que pasan estrecheces. Conviene leer lo que dice Thomas Piketty en cuanto a la acumulación de la riqueza.

Hay descreimiento. Falta credibilidad ante lo que el poder político afirma. La lista de las urgencias de los que gozan del poder apenas tiene algo en común con la lista de los problemas inmediatos de la gente más humilde. Muchos se sienten desprotegidos, sobre todo los jóvenes. Ese doble rasero y esa visión dual de lo que ocurre alcanza a casi todas las esferas sociales. También a los cambios universitarios, en una enconada dialéctica entre la retórica y la vida cotidiana en los campus universitarios.

Ello ha acontecido, y acontece, de manera paradigmática desde hace ya varios años en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. El proceso de Bolonia, como coloquialmente suele denominarse, ha estado trufado de bellas palabras, de declaraciones solemnes, de invocaciones al sueño europeo que tantos han y hemos compartido. Lo cual no está mal. Pero lo que, sin embargo, no está bien es limitarse a proclamas huecas y no entrar en el fondo real de los

problemas. Cómo mejorar el día a día docente. Cómo sustituir metodologías de enseñanza obsoletas por otras que ayuden auténticamente a que la educación sea activa (que beban, junto de otras fuentes, de Giner o de Cossío). Cómo conseguir que el proyecto universitario renovado sea auténticamente europeo. Cómo poner en pie proyectos científicos europeos de impacto mundial, a semejanza de Airbus. Muchos anhelos sin respuesta. ¿Se sentirían satisfechos con los magros logros tangibles actuales Brian o Saint-Simon? ¿Sería el modo de proceder que hubiesen seguido Delors o Monnet? ¿Aceptarían éstos que el impacto real de los cambios fuese el que es?

Pocos textos se encuentran más llenos de afirmaciones grandilocuentes, vacías o solo relevantes por su estética, que los que se han ido generando en el proceso de construcción de la universidad europea. A la vez, escasas en soluciones concretas y en remedios aplicables para superar los obstáculos que perviven en nuestros campus desde hace decenios. Hay razones sobradas para que desde las filas europeístas se oigan críticas con los logros conseguidos. ¿Se puede acusar de miopía, o de miras estrechas, a quienes urgen para que se ataquen los problemas verdaderos, de dimensión humana? No, al contrario, tales pasos son de verdad los pasos de gigante.

Este libro de Carles Monereo, Manuel Monte y Paola Andreucci, es especialmente relevante porque está escrito pensando en las personas, sus problemas cotidianos, sus inquietudes, sus ansias de superación. Las experiencias relatadas resultarán próximas al lector, vividas en primera persona o acaso ocurridas a colegas y amigos próximos. De bellos discursos ya tenemos demasiados. Son aquellos que, tras leerlos, el curioso se plantea: bueno, ¿y ahora qué? ¿Cómo convertir en acción el noble deseo así formulado? Sin embargo, hay pocas obras como esta que, con un lenguaje ágil y una estructura original, se ocupen de lo que les ocurre a personas concretas. Casi ninguna.

Permítame, querido lector, abundar en el razonamiento anterior y que contraponga la grandilocuencia en las declaraciones a las palabras concretas. En las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo que tuvo lugar en Lisboa el año 2000 se afirmaba como un objetivo estratégico en la década que iba desde entonces hasta el año 2010, el propósito de convertir a la Unión Europea *en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*. Nada más y nada menos. Pero era un sueño tan arrebatador que hasta los que éramos europeístas, y lo seguimos siendo, lo aceptamos como nuestro *leitmotiv*.

¿Quién no podía estar de acuerdo? Una buena razón que amparaba nuestras expectativas académicas, si las vinculábamos con el compromiso formulado en la Declaración de Bolonia del año anterior a favor de *la coordinación de las políticas de los países de la Unión para culminar con éxito en ese mismo periodo de tiempo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior*. O con los deseos que recogía, un año antes, la Declaración de la Sorbona cuando proponía —y acaso sea uno de sus enunciados más concretos— que *el apoyo creciente a la Unión Europea, en lo que a la movilidad de estudiantes y profesores concierne, debería aprovecharse al máximo y animar a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo en universidades ubicadas fuera de sus países*.

Las anteriores hermosas palabras y los nobles deseos se encontraban por doquier en los tres textos citados. No es nada difícil comprobar que, también, los comunicados publicados tras los encuentros bienales de los ministros de educación superior, habidos para el seguimiento de la implantación del Proceso, fueron por la misma senda. Tres ejemplos para no alargar el argumento en demasía. En el comunicado tras el encuentro de Berlín, el 19 de septiembre de 2003, los ministros señalaban la necesidad de que existan las *condiciones apropiadas de estudio y vida de los estudiantes, para que puedan completar sus estudios satisfactoriamente en un periodo de tiempo apropiado, sin que sus condiciones económicas supongan un obstáculo*. En el correspondiente a la cumbre de los ministros de Londres, el 18 de mayo de 2007, aseguraban la creación de *un Espacio Europeo de Educación Superior basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, lo que facilitará la movilidad, aumentará la empleabilidad y fortalecerá el atractivo y la competitividad de Europa*. Finalmente, en el comunicado que publicaron tras la reunión de Lovaina, los días 28 y 29 de abril de 2009, proclamaron que *el aprendizaje centrado en el estudiante y la movilidad ayudarán a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan en un mercado laboral cambiante y les permitirán ser ciudadanos activos y responsables*.

A estas visiones tan etéreas cabe contraponer, a modo de dualidad apuntada, muchas de las inquietudes concretas sobre las que la obra que tiene el lector entre sus manos propone para que sean motivo de reflexión. *¿Qué orientaciones les gustaría a los profesores recibir sobre cómo liderar o en qué manera participar en los cambios propuestos en el proceso enseñanza-aprendizaje para la educación universitaria? ¿Qué formación metodológica reciben los*

jóvenes que se inician en la docencia antes de su primer día de clase? ¿Cómo los cambios que se anuncian vinculan más directamente la docencia con la investigación? ¿Cuáles son las obligaciones que adquieren las universidades que participan en los intercambios de alumnos, estimulados por los programas europeos de movilidad estudiantil? ¿Son útiles las actuales encuestas de evaluación docente y tienen en cuenta los asuntos fundamentales del proceso de enseñanza? ¿Cabe replantear la actividad docente mediante la conformación de equipos de trabajo académico? ¿Hay contradicción entre los sistemas de evaluación continua y las demandas laborales que pretenden reflejar un mundo altamente competitivo?

Parecen dos mundos diferentes: he ahí el problema. Dos lenguajes distintos, como indicaba al comienzo. Pensados por personas con inquietudes diferentes y razones independientes. Sin embargo unos y otros hablan de la universidad, son universitarios interesados en cambiar la universidad, en mejorarla y hacerla evolucionar superando sus problemas crónicos.

El ciudadano, el profesor, el estudiante, se considerarán mucho más cercanos de este segundo horizonte. Lo viven día a día. El primero debería procurar las soluciones para los problemas del segundo. Otra vez la separación entre lo que se entiende por macro y lo que se entiende por micro. De ahí al desencanto, al rechazo o a la negación de su valor hay una escasa separación. ¿Es esto así? ¿Es justa la reacción en contra, más generalizada de lo que podría ser admisible?

Lo cierto es que en los textos citados, y en los numerosos documentos publicados por la Comisión Europea sobre la modernización de las universidades en años recientes, no se encuentran soluciones que valgan directamente para abordar los problemas concretos. Ante preguntas precisas como las mencionadas anteriormente, u otras análogas que se plantean al final de cada uno de los capítulos y apartados del libro, no es posible hallar una fuente de inspiración útil en la literatura generada durante el decenio y medio largo de vida que tiene el proceso de Bolonia.

Se ha quedado «en lo macro», se ha regodeado en la belleza de las palabras sin preocuparse por los actores que son de carne y hueso, que surgen conflictos entre ellos, que los recursos son escasos y que una enfermedad nueva y peligrosamente contagiosa se extiende por los campus: la burocracia en forma de formularios que rellenar y trámites nuevos que cumplir. Si se añade el agravante del devastador efecto que ha tenido la crisis económica y financiera de los últimos años de la implantación del proceso de Bolonia, el sueño europeo se ha

debilitado más allá de lo soportable.

Si un universitario persiste, con la tozudez que muchos académicos tienen en sus genes, en su afán de buscar contestaciones a las preguntas anteriores debe acudir a otros referentes. Uno de ellos, citado a modo de ejemplo, puede ser la extensa obra que Ernest Pascarella y Patrick Terenzini publicaron con el título *How College Affects Students*. Un texto que los mismos autores calificaron — con rotundidad— como «una tarea intelectual equivalente a pintar el puente Golden Gate de un extremo a otro». Ambos autores concluyen que *la calidad institucional tiene un impacto menor en resultados de aprendizaje o desarrollo cognitivo que en resultados de tipo socioeconómico, como el éxito educativo, el estatus o los ingresos*.

Hay una sensación bastante extendida entre muchos profesores que se han sentido atraídos o implicados en el Proceso de Bolonia. La de encontrarse todavía en «tierra de nadie», de negación del tiempo pasado por obsoleto, a la vez que la anunciada universidad europea del futuro aún no es una realidad tangible. Algo similar a una visión relatada por Marguerite Yourcenar en las *Memorias de Adriano* y muy aplicable al caso de estos universitarios que nos ocupan. Contaba la novelista belga que, en la preparación de su libro sobre el ilustre emperador, encontró una carta de Flaubert en la que decía que «los dioses no estaban ya y Cristo no estaba todavía, y de Cicerón a Marco Antonio hubo un momento único en que el hombre estuvo solo».

¿El posible fracaso de los cambios introducidos por el Proceso de Bolonia — caso de que así deba calificarse total o parcialmente su balance— es de nuestra incumbencia? Sí, no tengo ninguna duda. No solo nos afecta sino que es más: es nuestro proyecto. La armonización de las universidades europeas se erige en uno de los basamentos esenciales sobre los que asentar la unión política de los europeos. No tenemos otra vía para el progreso de nuestras sociedades que la constituida por la integración en esa patria común, soñada durante tanto tiempo y por tantas generaciones de ciudadanos, que es Europa.

Cuando nos emocionamos con la música de Beethoven o leyendo la *Divina Comedia* de Dante, cuando profundizamos en el pensamiento a través de las obras de Kant o de las ideas universales de Voltaire, cuando paseamos por Palermo o por París, percibimos, o intuimos, lo que significa el europeísmo; sentimos que nuestro proyecto de convivencia se llama Europa, y que el futuro ha de basarse en los valores —comúnmente denominados europeos— del humanismo y la racionalidad. Para que esto sea así, la Europa unida, o la Unión

Europea si así debemos llamarla, urge sustentarla mediante un espacio común universitario.

Un espacio de educación superior e investigación que vaya más allá de las apariencias y se interese por la formación de los europeos y el avance del conocimiento. Eso sí, ambos tan vinculados con el desarrollo tecnológico y económico como con capacidad de responder ágilmente a las expectativas ciudadanas. No hay otra opción, no la ha habido en los últimos doscientos años, al menos. Las espantosas guerras entre europeos en los dos últimos siglos hacen más loables los esfuerzos integradores de los últimos decenios.

Hay mucho trabajo por hacer. El listado de cuestiones concretas que tratar es enorme. Junto al uso y abuso de los enunciados retóricos, también hay algunas buenas prácticas de las que sentirse satisfechos. Tal es el caso del programa Erasmus, un extraordinario ejemplo de cómo actuaciones precisas, sencillas y bien planteadas pueden convertirse en un profundo revulsivo universitario. Pocas iniciativas han ayudado más a la construcción europea que el programa Erasmus. Aunque tampoco esta causa noble ha quedado exenta de detractores o de muestras de incompreensión. Incomprensiones, como la del ministro Wert cuando aludía a la diversión y la juerga como una de las razones principales que impulsaban a bastantes jóvenes para que se apuntasen a este tipo de intercambios, y así explicaba que Italia fuese uno de los destinos preferidos de los estudiantes españoles. Incomprensión también la suya al recortar los ya de por sí menguados fondos destinados a esta iniciativa, a pesar de su elevada rentabilidad educativa y social.

Hay modificaciones esperadas desde hace largo tiempo. Algunas rigideces resisten el paso del tiempo, como si gozasen de la condición de inevitables. Recuerdo una reunión hace veinte años en Dublín sobre asuntos de educación superior, convocada durante la presidencia irlandesa de la Unión, a la que acudí representando al Gobierno español, en la que se habló de la rigidez de los programas de los estudios superiores, de la elevada demanda por parte de los estudiantes de titulaciones con escasas expectativas laborales, de la implantación de «filiales» de universidades de un país en otro, etcétera. Todos los cambios que se proponían chocaban con las escasas competencias supranacionales europeas en asuntos educativos, debido a lo celosos que se manifestaban los Estados en la protección de su soberanía competencial. Aquellos problemas subsisten en su mayoría, no fueron abordados con el desarrollo del Espacio Europeo de la Educación Superior, limitado a cuestiones estrictamente académicas.

Europa va despacio y dando trompicones, y cuanto más despacio va menos hablan los responsables políticos de los temas educativos. Hay que elevar la voz y denunciar que esto ocurre. No hay que renunciar a la esperanza, pero tampoco tener los ojos cerrados.

El libro que el lector tiene entre sus manos está muy bien escrito, es ágil y ameno. Así estimula en quien lo lee su capacidad para interesarse por los problemas que plantea. Relatos breves, directos. El profesor Monereo y sus colaboradores nos transportan, con naturalidad, a situaciones reales a la vez que complejas. Constituyen en su conjunto una obra coral sobre la universidad cotidiana. Tienen el valor de no quedarse en el enunciado de los posibles problemas sino que se atreven y avanzan por la noble, a la par que comprometida, senda de la búsqueda de las soluciones. La obra constituye, de un modo sintético, una panorámica de la convivencia de seres con intereses diferentes y en situaciones distintas que, en definitiva, representan la vida universitaria.

Europa es nuestra. No podemos ni callarnos ni bajar la cabeza ante los dictados de los burócratas, de aquellos que piensan que están por encima de los demás, a los que quieren imponer sus normas. Nuestra Europa es la Europa de los ciudadanos, la de los pueblos. La Europa de la educación y de las universidades.

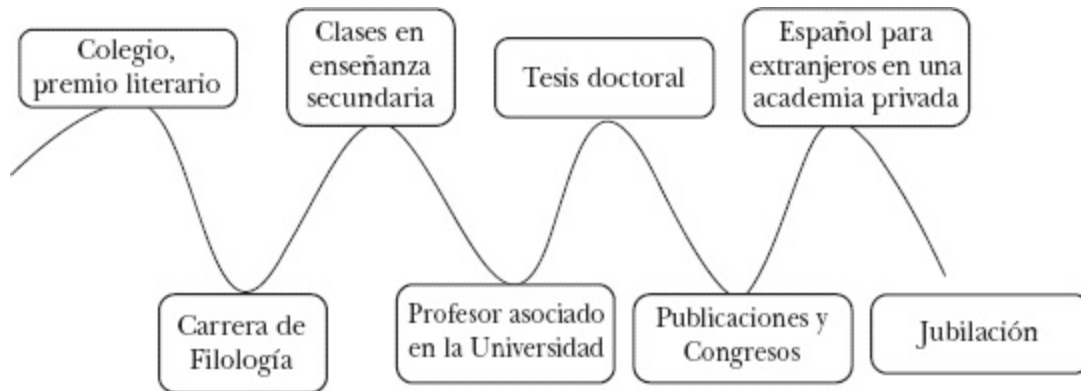
Tenemos derecho a esperar que sus instituciones de educación superior sean excelentes, progresen en los rankings, ayuden a resolver los problemas de los ciudadanos, reduzcan las desigualdades entre los europeos. Pero además de tener derecho, tenemos la obligación de luchar para que esto sea realidad. Esa aspiración de tantas generaciones, más allá de las fluctuaciones del valor de la prima de riesgo de cada uno de sus países o de los egoísmos nacionales, está hoy más próxima que ayer. A nosotros nos compete comprometernos con los enunciados que subyacían en las declaraciones de la Sorbona y de Bolonia, pero no quedarnos ahí sin profundizar. Para el día a día universitario, exijamos de los que son responsables políticos, aquí y allá, en Bruselas, en Madrid o en Barcelona, o en Valencia, que se interesen también por las soluciones concretas.

FRANCISCO MICHAVILA
Catedrático de Matemática Aplicada
Director de la Cátedra UNESCO
de Gestión y Política Universitaria
de la Universidad Politécnica de Madrid

Rector Honorario de la Universitat Jaume I

Introducción.

Los incidentes críticos y su gestión



El gráfico anterior representa el recorrido bio-profesional seguido por C.G. desde su niñez hasta su jubilación. Si leemos únicamente las etiquetas quizás podríamos concluir que ha sido una vida profesional plena, con bastantes cambios y, a buen seguro, muchas y ricas experiencias que contar a los nietos. Pero, en realidad, si conociésemos los motivos que propiciaron esos cambios muy posiblemente esa percepción superficial variaría.

CG apuntaba maneras y vocación de escritor desde pequeño. Al finalizar la primaria se presentó a un premio literario que ofrecía una conocida marca de bebidas carbonatadas y lo ganó. Parecía predestinado a estudiar Filología española y así lo hizo, consiguiendo un excelente expediente académico. Ya durante la carrera y después, recién finalizada, envió algunas novelas y ensayos a diferentes editoriales y premios literarios, sin suerte. A pesar de pertenecer a diferentes asociaciones y círculos literarios y de mantener una buena relación con dos de sus profesores de la universidad, tras un año sin trabajo, tuvo que aceptar incorporarse a la plantilla de un instituto de secundaria dando clases de Lengua y Literatura. Ahí descubrió su ínfima vocación docente y, lo que había sido una solución alimenticia, pronto se convirtió en un insoportable infierno.

Tratando de huir de aquellos adolescentes que consideraba absolutamente negados para apreciar la sensibilidad, la sutileza y los matices de una obra literaria, aceptó sin titubear una propuesta de uno de sus profesores en la universidad; daría un par de asignaturas optativas de Filología española en la

que fue su «alma mater», ¡su propia universidad! Muy pronto la euforia inicial dio paso a cierto escepticismo. A pesar de que ahora sus estudiantes habían elegido voluntariamente esas materias, tampoco encontraba en ellos una especial motivación; no lograba conectar con ellos y transmitirles la pasión que sentía por las obras que diseccionaban en clase.

De todos modos prefería mil veces a esos estudiantes disciplinados y educados que a los salvajes que poblaban sus clases en el instituto. Decidió que la mejor opción era iniciar una carrera académica en la universidad y el primer escollo que debía salvar era realizar una tesis doctoral. Seis años, prórrogas incluidas, y mucha sangre, sudor y más de una lágrima le costó presentar su tesis. En el ínterin tuvo que soportar la constante presión de su director, aquel que le dio entrada en la universidad, muchas discusiones y desavenencias.

Para él su trabajo nunca era suficientemente bueno, claro, actualizado, preciso. Harto, venciendo la oposición de su director, llamó a todas las puertas para poder finalmente presentar su tesis. El coste fue elevado y su ex-director y su ex-equipo de investigación le retiraron el apoyo y, en muchos casos, la palabra. Ahora estaba solo y tenía que, primero acreditarse, y después lograr que saliese una plaza para la que tendría que competir con algunos colegas, hasta no hace mucho, amigos. Lo intentó; a trancas y barrancas, perdiendo horas de sueño, sin apenas preparar sus clases, pagando las traducciones al inglés, costeándose los viajes, escribió un par de artículos, asistió a algún congreso internacional en el que hizo algunas relaciones y finalmente envió sus trabajos a revistas de calidad e impacto internacionales.

Siempre pensó, desde luego sin ninguna prueba fehaciente, que alguna mano negra obró para que todos sus textos fuesen rechazados de plano, con unas críticas feroces, en algunos párrafos insultantes. Eso afectó a su ánimo, a la de por sí ya baja motivación para impartir sus clases y, en consecuencia, también incidió en el ánimo de sus alumnos. Un grupo de sus estudiantes en la universidad llegó a enviar una carta de protesta a la decana poniendo en duda, no solo su competencia docente, también sus conocimientos disciplinares. Cuando fue citado por su ilustrísima decana, prefirió no pasar por la vergüenza y dejó la universidad y, de paso, el instituto de secundaria. Dos años después, al borde del desahucio y la indigencia, un encuentro casual con un ex compañero de la universidad le proporcionó unas horas de clase, mal pagadas, en una academia privada, para enseñar español a extranjeros, en su mayoría emigrantes.

Ahora tiene una mínima pensión como jubilado. No se casó, ni tuvo pareja estable ni hijos. Ningún nieto al que contar sus vicisitudes. Quizás mejor así.

En cada cambio de dirección, representado en el gráfico por las curvas, se produjo un suceso, un acontecimiento emocionalmente impactante que modificó la trayectoria profesional y personal de C.G. Sin esos incidentes sería imposible comprender su recorrido, su biografía y su identidad.

Un *incidente* es un suceso que se produce de manera inesperada y sorprendente. Cuando además causa en quien lo recibe una alteración emocional intensa, capaz de bloquearlo, violentarlo, desestabilizarlo, en definitiva de hacerle perder el control sobre sus pensamientos y/o acciones, hablamos de *incidente crítico*. Dos son las *características* que definen esas situaciones.

- En primer lugar son subjetivas y por consiguiente lo que puede resultar crítico para una persona puede no serlo para otra.
- En segundo lugar pueden valorarse como acontecimientos positivos (el premio literario) o negativos (el rechazo de unos artículos), en cualquier caso, como su nombre indica, abren una «crisis» en quien los recibe, es decir existe un antes y un después de lo ocurrido, de tal modo que promueven un cambio significativo, rotundo, radical en quien los experimenta.

En contextos educativos, dichos incidentes, cuando afectan a las clases y a los alumnos, suelen responder a siete variables. Problemas que están relacionados con la falta de motivación del alumnado, con la claridad en la transmisión de los

contenidos, con la coherencia y ecuanimidad de los procesos de evaluación, con la dificultad para gestionar los recursos, con el cumplimiento de las normas de disciplina y convivencia, con los conflictos interpersonales y con los métodos didácticos que emplea el profesor.

En la universidad, contrariamente a lo que ocurre en otros niveles educativos, la mayor fuente de incidentes protagonizados por los alumnos se refieren a la evaluación, aspecto que también preocupa mucho al profesorado. La objetividad en la corrección de las pruebas y en las puntuaciones, la coherencia entre el nivel explicado en clase y el exigido en los exámenes, la naturaleza y representatividad de lo evaluado, la ecuanimidad en la distribución de calificaciones. En menor medida tienen incidencia otros apartados como el sentido último de lo que se enseña (motivación), la forma en que se seleccionan los contenidos y el modo y claridad con que se explican, o temas como el plagio en los textos escritos o la regulación del tiempo disponible para efectuar las tareas o para estudiar el material impartido¹.

Sin embargo, con tener su importancia, no son éstas las principales contingencias que están convirtiendo el trabajo en la universidad en una profesión de riesgo psicológico; como hemos visto en el caso de C.G., la multiplicidad de tareas que deben realizarse y la falta de tiempo para hacerlo; la rivalidad con los compañeros, la presión por acreditarse y la necesidad de publicar a toda costa, son los ingredientes que finalmente pueden truncar muchas vocaciones.

Seguidamente nos referiremos a esos ingredientes, los auténticos generadores de incidentes críticos, al hablar de la crisis de la universidad como institución, los cambios en la carrera profesional de los docentes universitarios y algunas nuevas exigencias y demandas sociales que el siglo XXI ha agregado.

Una universidad en crisis

No hace tantos años, un amigo, docente universitario, solía afirmar que solo existían dos profesiones mejores que la de profesor universitario²: novelista de éxito y evaluador de la guía Michelin. Horarios civilizados, vacaciones escolares, viajes a congresos donde actualizarse y conocer a gente interesante, aulas con un número manejable de alumnos que habían elegido esos estudios y se mostraban ávidos por absorber lo enseñado, libertad de cátedra para decidir,

casi al cien por cien, lo que enseñar, cómo hacerlo y en qué momento impartirlo, prestigio social y presencia en los medios para pontificar en calidad de súperespecialista de algo, etc.

Ese mismo amigo alegaba, y con razón, que el hecho de que a uno le pagasen para exponer sus opciones epistemológicas, sus investigaciones empíricas y, en definitiva, sus puntos de vista sobre la disciplina y la ciencia particular de su área (y si le apetecía sobre el mundo y la vida en general), era un privilegio difícilmente comparable o asumible por cualquier otro trabajo.

Coincidiendo con, o debido a la llamada declaración de Bolonia, primero, y con la crisis económica después, el panorama parece haber dado un giro de ciento ochenta grados y para muchos ilustres académicos la universidad ha dejado de ser eso, la UNIVERSIDAD con mayúsculas, para pasar a ser, según los casos, un instituto o un centro de formación profesional para formar técnicos, una factoría de títulos con la que mantener el *status quo* de la burguesía, un refugio para incompetentes y analfabetos, un depósito de parados que no computan como tales, un baluarte para indignados y vagos, una franquicia de algunas empresas multinacionales, y la lista podría seguir y seguir.

Recientemente, la nostalgia de aquellos tiempos dorados ha venido inundando las librerías de publicaciones; libros enmarcados en el espíritu de *cualquier-tiempo-pasado-fue-mejor* escritos, mayoritariamente, por profesores jubilados y algunos desertores que han decidido tirar la toalla, abandonar las clases (en ocasiones siguiendo en «activo») y dedicarse a sus *blogs*, sus *twitters* o sus espacios mediáticos en columnas periodísticas o en tertulias de «opinólogos».

Guste o no, es irrefutable que la declaración o Plan Bolonia ha sido la reforma de la enseñanza superior más importante acometida por Europa desde su creación como mercado común, y un claro intento de construir, como rezaban sus eslóganes, una nueva Universidad para un nuevo ciudadano en una nueva Europa en el seno de un nuevo siglo. Sin embargo, con más o menos matices, también es poco discutible que esa reforma ha fracasado³.

En algunos apartados este fracaso es claramente imputable al momento de recesión económica que ha padecido, y sigue padeciendo en estos momentos Europa. Por ejemplo, las posibilidades de movilidad e intercambio entre países o el trabajo con grupos más reducidos y tutorías más personalizadas o la introducción masiva de tecnologías para la enseñanza, en todas las aulas, ha quedado en parte truncada por la falta de financiación.

Sin embargo, y en eso se centra este libro, el fracaso más evidente y eludible,

por no estar tan sujeto a los vaivenes económicos, ha sido el relativo al esperado cambio en las concepciones y prácticas educativas. La enseñanza sigue centrada en los contenidos y en los profesores; la metodología estrella continua siendo la clase magistral; para la promoción de los profesores investigar bien sigue resultando más rentable que enseñar bien; durante las clases los conceptos y el conocimiento que puede declararse, sigue teniendo prioridad sobre el conocimiento que pueda emplearse para resolver problemas y situaciones reales; las tutorías se continúan restringiendo a mensajes por Internet; la «motivación» de los alumnos por asistir a las clases se sigue centrando en las posibilidades de superar el curso; los exámenes continúan siendo mayoritariamente «pruebas objetivas», ahora quizás, por aquello de la evaluación continua, con tres pruebas durante el curso en lugar de un solo examen final; los programas se repiten cada año, con idéntica factura (eso sí, son públicos y deben caber exactamente en unos «*templates*» para ser digitalizados), y un largo etcétera.

Afortunadamente también existen los que, en efecto, ya tenían a los estudiantes en el centro de sus actividades, ya empleaban metodologías activas y participativas y ya realizaban evaluaciones auténticas y en base a competencias, antes de la declaración. Para estos últimos es, quizás, para los únicos que ha servido realmente el proceso de Bolonia, es decir para cargarse de razones con las que justificar por qué hacen lo que hacen y callar de ese modo algunas bocas en su departamento que les tachan de ocurrentes, iluminados o «pedagógicos», eufemismo malintencionado, comúnmente empleado para designar una enseñanza sin una base de contenidos sólida y rigurosa.

En definitiva Bolonia ha cambiado, en profundidad, muy pocas cosas. Nos ha dejado un cambio en la estructura de los estudios y la proliferación de una enorme cantidad y variedad de estudios de postgrado que suelen ser una continuidad de los estudios de grado, sin mucho más valor añadido (a excepción de aquellos que son un requisito obligado para ejercer determinadas profesiones). Su evolución responde sin duda a aquella vieja máxima castellana: Entre todos la mataron y ella sola se murió. Primero los intereses nacionales, luego los corporativos y al final la crisis económica terminaron con una gran oportunidad.

Cambios en la carrera académica universitaria

Indiscutiblemente uno de los cambios más drásticos que ha sufrido la

universidad en lo que llevamos de Siglo son los criterios por los cuales se accede y promociona en la carrera académica. Si bien siempre se ha privilegiado el perfil investigador por encima del docente o del gestor, previamente a la crisis económica se produjeron intentos para lograr cierta equiparación entre esas tres funciones esenciales, promoviendo la docencia y gestión de calidad a partir de incentivos económicos y laborales (p.e. la posibilidad de gozar de cursos sabáticos). También se crearon en muchas universidades centros, servicios y/o unidades especiales diseñadas para ofrecer formación, apoyo y recursos a los docentes, en especial a los principiantes (Fernández y Márquez, 2014).

Unas y otras iniciativas han sido las primeras en sucumbir, siendo mermadas o directamente eliminadas en muchas instituciones de educación superior, dejando prácticamente como único camino para progresar en la carrera profesional, la actividad investigadora, o como puntualizaba Cristina Sánchez Miret⁴, su publicación selectiva:

«Nos castigan al aula. Sí, cuanto más nos preocupamos para hacer bien las clases, para que la docencia sea provechosa para nuestros estudiantes, más horas de clase nos tocan. No es un premio, de hecho es un demérito porque la única cosa que el sistema universitario contempla del currículum de los profesores es la investigación; bien ya ni eso, principalmente las publicaciones en determinadas revistas científicas. Y no es fácil tener tiempo para todo. Se debe priorizar (...) Publicar o enseñar es una dicotomía que no debería ser incompatible o al menos no debería establecerse como una relación contrapuesta y perversa».

Publicar o enseñar no solo no deberían ser ideas contrapuestas, sino absolutamente complementarias y en un doble sentido, enseñando en clase lo que se investiga y publica, pero también investigando sobre el modo en que se enseña y se publica para que revierta en una docencia, investigación y difusión científica de mayor calidad.

Son diversos los males que esta nueva situación, consistente en publicar a cualquier precio en determinadas revistas, ha introducido en nuestra vida académica. Randy Schekman, premio Nobel de medicina en 2013, denunciaba que el famoso factor o índice de impacto de las publicaciones científicas⁵ creaba burbujas con respecto a determinados temas que tenían mejor visibilidad en la comunidad científica, despreciando aquellos otros que podían ser más decisivos para el común de los humanos. Asimismo, el hecho de que la promoción laboral de muchos académicos dependa, casi en exclusividad, de sus publicaciones de

impacto o que la financiación de muchos departamentos se base, en gran medida, en la producción de su profesorado, medida por este tipo de publicaciones, ha ocasionado una indigerible avalancha de textos.

Y, de manera colateral, también ha propiciado la presión y los conflictos entre académicos. El aparente «guante blanco» que el imaginario popular atribuye al trabajo en la universidad, no concuerda en absoluto con la realidad actual. Así lo ha corroborado, por ejemplo, Henry Rosovsky (1991; 2010), Decano de la Facultad de Artes y Ciencias de la prestigiosa Universidad de Harvard:

Los factores de riesgo psicosocial como la rivalidad, la competitividad, las camarillas de poder o las guerras intestinas son frecuentes en el ámbito universitario y minan poco a poco la resistencia del profesor.

En un sentido parecido se expresa el psicólogo y profesor de Recursos Humanos de la Universidad de Alcalá, Iñaki Piñuel:

El trabajo del profesor universitario es uno de los más tóxicos (...) Se valora poco porque se cree que el trabajo del sector educativo es de guante blanco; pero contrariamente a ello, el entorno del profesor universitario produce niveles de estrés superior a otros y quiebra la capacidad laboral de muchos profesores a una edad más temprana⁶.

Carles Ramió (2014:34) hablando de la actualidad de las universidades españolas, apuntilla:

El *mobbing* ocasionado por los propios compañeros, según algunos estudios, alcanza hasta casi a la mitad de los profesores. La creciente competencia provoca que las zancadillas sean cada vez más frecuentes: quien no acata las reglas se convierte en un chivo expiatorio y es perseguido.

Obviamente, estas tensiones no están generadas únicamente por la necesidad-obligatoriedad de publicar; otros factores convergen en la generación de conflictos. A partir de diversas fuentes consultadas (Day y Gu, 2012; McAlpine, 2013; Monereo y Pozo, 2003), parece existir consenso en considerar al menos cinco focos de problemas que pasamos a revisar a continuación.

- a) **Los modelos de gestión universitaria resultan a menudo confusos e incoherentes, si consideramos las expectativas y necesidades sociales del siglo XXI**

Dejando al margen casos singulares y extremos como algunas universidades privadas de corte absolutamente neoliberal, con un funcionamiento puramente empresarial, o universidades alternativas que reniegan de los avances científicos, considerados propios del pensamiento occidental, y propugnan la inclusión de otro tipo de epistemologías (p.e. universidades indígenas en algunos países latinoamericanos), buena parte de las universidades europeas conservan formas de actuación y decisión inconexas, que van desde el puro asambleísmo (reuniones improvisadas en las que todas las opiniones valen por igual y el que articula un discurso más demagógico puede «llevarse el gato al agua»), pasando por procedimientos estrictamente administrativos (concesión automática de tramos docentes en base únicamente a los años de antigüedad), hasta formas de actuación propias, como subraya Piñuel (2008b), de la época feudal: «no te presentes a esta plaza porque ya está adjudicada» o «tú no puedes publicar en esta revista hasta que yo lo haga».

Por otra parte, han aumentado de forma exponencial los mecanismos de control y la burocracia en todas las fases de la docencia y solicitud de proyectos de innovación o de investigación. Es cierto que lo anterior era insostenible. Muchos profesores mantenían una total opacidad sobre su programa de clase, los contenidos a tratar o la forma de evaluar. Sin embargo la respuesta ha sido exageradamente opuesta —obedeciendo a la famosa ley del péndulo—, llegando al extremo de especificar la sintaxis exacta que deben respetar los objetivos «por competencias» o el número de evidencias mínimo y máximo que debe tener la evaluación de todas las asignaturas.

Pero además, en bastantes universidades, han permanecido prácticas totalmente incoherentes, como el derecho de todo estudiante a un examen o a una re-evaluación final (¿pero no era continua la evaluación?), o la presencia de una semana sin clases, entre semestre y semestre, para realizar exámenes (repetimos, ¿pero no era evaluación continua?).

Los responsables han sido algunos equipos rectores que han confundido una mayor transparencia en la actividad profesional, con un mayor número de formularios, plantillas y protocolos que difícilmente han evitado la indolencia, el amiguismo y otras corruptelas. La «luz y taquígrafos» se logra introduciendo sistemas de observación y seguimiento *in situ*, centrados en cómo realmente se preparan y desarrollan las clases, las tutorías, las evaluaciones, la corrección de las pruebas. Pero eso, además de suponer una organización más costosa y polémica, es visto como intrusivo —y peligroso— por muchos docentes, que temen que sus inseguridades, carencias y/o incoherencias, salgan a la luz.

b) Los estudiantes actuales generan nuevos desafíos

Bolonia puso el énfasis en que el protagonista del proceso educativo, también en la universidad, debía ser el estudiante. Algo que podría parecer obvio, se ha tenido que explicitar porque en la tradición universitaria clásica, el aprendiz era más bien un súbdito, cuando no un mal menor que debía soportarse en aras de la investigación y la producción científica. Precisamente los denominados créditos ECTS (*European Credit Transfer System*) obedecen a esta lógica; el alumnado debe ser el centro de la acción educativa. No se computan solo las horas de presencia del estudiante en la universidad para la realización de las asignaturas, sino las horas que en total debe dedicar a cada asignatura para cumplimentarla (incluyendo el estudio individual, los trabajos en grupo, las pruebas y exámenes).

Siendo este un paso positivo hacia la democratización de la enseñanza universitaria, existe una posible perversión que ya ha empezado a producirse, especialmente en las universidades de titularidad privada, pero también en algunas universidades públicas: la consideración del estudiante como cliente. En este sentido, una cosa es que el estudiante tenga sus derechos y cuente con canales que faciliten sus posibles quejas, protestas y, en su caso, denuncias, y otra es que «siempre tenga razón» o que se acepte el «quien paga manda», axiomas perversos e inaceptables en una universidad.

Al margen de la claridad con que deben normativizarse los derechos y deberes de cada cual, en las guías y reglamentos correspondientes⁷, el intento de captar y fidelizar a los estudiantes para que, una vez terminado el grado, realicen estudios de postgrado en la propia institución (o como se denomina en algunos contextos, crear una población «cautiva») conlleva riesgos reales de prevaricación, mercadotecnización, y pérdida de autonomía y crédito profesionales. El ofrecer servicios extra-académicos innecesarios (p.e. instalaciones recreativas), o rebajar la exigencia a los estudiantes (p.e. entregando más titulaciones por un esfuerzo parecido), o no actuar con suficiente ecuanimidad en situaciones de enfrentamiento profesor/alumnos, o no apoyar en su justa medida las decisiones del profesorado, pueden conducir al descrédito social de la universidad y a su inoperancia como verdadero agente de cambio⁸.

En otro orden de cosas, los estudiantes del siglo XXI se desarrollan en un mundo intensamente digitalizado, con libre acceso a información actualizada y sistemas de comunicación versátiles, dinámicos, emocionalmente impactantes y

cada vez más personalizados. Al margen de que la Universidad pueda, no está claro que deba competir en ese terreno. Su misión fundamental es ofrecer conocimiento y competencias contrastadas, rigurosas, argumentadas, que permitan al estudiante ordenar y seleccionar la avalancha de datos que le llegan y tomar decisiones estratégicas para resolver problemas relativos a su especialización (Monereo, 2009).

No obstante, que no deba competir en la carrera tecnológica en la que están enfrascados los *mass media*, no significa que no deba introducir en sus clases tecnologías que faciliten la consecución de sus objetivos de aprendizaje y preparen mejor a los alumnos para el mundo en que deberán ejercer su trabajo. La enseñanza universitaria sigue basándose primordialmente en textos y exposiciones orales. No es extraño que los dispositivos digitales que han tenido más éxito, sean los que más se aproximan a las modalidades didácticas más caducas: las pizarras y textos digitales (Adell y Castañeda, 2012). Se trata de una asignatura pendiente que empieza a producir importantes grietas entre los nativos digitales que son nuestros alumnos y los emigrantes tecnológicos que, en el mejor de los casos, somos el grueso de los profesores.

Algo parecido podríamos decir del trabajo en distintas formas de agrupamiento. En una sociedad que avanza, en todos sus órdenes, a través de la colaboración entre grupos, redes y comunidades, deberían ser los profesores que no trabajan con equipos de alumnos en sus clases quienes debieran justificar su conducta ante la comunidad académica.

c) Cultura del rechazo y vulnerabilidad emocional

Como ya hemos apuntado, la carrera académica parece basarse últimamente en una *rejection culture* o cultura del rechazo en palabras de Lynn McAlpine (2013). Está concebida como una carrera de fondo, repleta de obstáculos y sacrificios, hasta llegar a cierta estabilidad económica y laboral, si ello llega a producirse.

Se empieza impartiendo las asignaturas que nadie quiere, sea por el contenido o el horario, y que pueden variar cada nuevo curso. Ello supone muchas horas de preparación y un aprendizaje sobre la marcha, por lo general con muy poco apoyo institucional, más allá de la buena voluntad de otros colegas para echar una mano al principiante. A esta situación, ya de por sí estresante, se une la presión de realizar una tesis doctoral en un tiempo apropiado —máximo tres años— si se pretende seguir en carrera.

Durante la realización de la tesis, además, se espera que el candidato realice ya alguna publicación basada en sus investigaciones (recordemos que se trata de un investigador novel) y, a ser posible, en una revista con índice de impacto. De nuevo, la calidad de esa investigación y su posible publicación suele contar únicamente con la buena voluntad de quien dirige la tesis, quien a su vez dirige otros trabajos, está involucrado en otros proyectos, imparte múltiples asignaturas y debe también seguir acumulando méritos en su carrera académica. Esa ayuda pues, dadas las circunstancias, será más o menos dedicada en función de que se considere una inversión, dicho de otro modo, según la rentabilidad que las aptitudes y habilidades del candidato permitan presagiar.

Una vez finalizada la tesis, su explotación en forma de sendas publicaciones, será obligada. Entonces, habitualmente, se produce una larga y frustrante peregrinación, de revista en revista, soportando críticas y rechazos, con distintos grados de cortesía —que en ocasiones puede rayar la grosería y el insulto—, hasta que una revista acepte la publicación del texto⁹. Por otra parte, si la autoría es múltiple, la posición del candidato en la firma del trabajo es un aspecto importante para su curriculum; si el candidato tiene suerte, el director de su tesis puede mostrarse generoso y dejar que firme él como primer autor, pero no siempre será así.

A todo esto, el candidato deberá formar parte de un grupo de investigación —a ser posible con reconocimiento institucional— en el que tendrá que efectuar distintas tareas de registro y análisis de datos. También deberá concurrir a múltiples convocatorias de movilidad internacional, presentar comunicaciones a congresos de prestigio, optar a becas postdoctorales para profundizar en sus estudios en el extranjero, presentar su solicitud para ser acreditado en algunas de las figuras docentes que establezca su universidad y/o administración local, enviar proyectos de innovación o investigación a todo tipo de subvenciones, bolsas, becas de entidades privadas y públicas, nacionales e internacionales, etc. Todo un despliegue de actividad, a realizar fuera del horario laboral, cuya respuesta más frecuente será la negativa y el rechazo, en muchos casos ya anticipada. Cuando finalmente aparezca una plaza estable, tras muchos años de estar inmerso en la dinámica dibujada, el candidato probablemente deberá competir con otros colegas de la misma o de otras universidades (cada vez más de universidades extranjeras), que han podido padecer o disfrutar condiciones muy diversas a la suya, y que pueden tener detrás padrinos mucho más o menos influyentes que los suyos. De nuevo una situación estresante que, de salir airoso, llevará a un trabajo en principio estable y a un sueldo que se halla en la franja de

los salarios intermedios¹⁰ en la mayor parte de países occidentales (un examen de estas tensiones puede encontrarse en Castelló, et al., 2015).

Como fácilmente puede deducirse, una persona sometida a este escrutinio permanente, difícilmente puede conciliar su vida profesional con la personal. Incluso cuando se logra cierta estabilidad laboral, compaginar docencia, investigación y vida familiar resulta realmente complicado. Especialmente en el caso de las mujeres, distintos estudios señalan que muchas académicas competentes evitan liderar proyectos y aceptar cargos de gestión por la incompatibilidad que supone con sus responsabilidades familiares (Álvarez, Bassols, Cros, Monereo y Sala, 2011).

Por si todo esto fuera poco, las situaciones de *bullying* y *mobbing* entre colegas han ido en aumento (Piñuel, 2008b; Ramió, 2014). La necesidad de competir con otros compañeros para lograr subvenciones, ayudas, becas, y especialmente para optar a las pocas plazas estables que se convocan, explica que en algún estudio¹¹ más de una tercera parte del profesorado entrevistado haya manifestado sufrir en algún momento acoso laboral o moral y tres cuartas partes, estrés agudo.

José Buendía, profesor de Psicopatología de la Universidad de Murcia, ha definido a la Universidad como una organización con alto poder estresante:

Si tuviera que poner un ejemplo de estructura organizacional que favorece el *mobbing* hablaría de la institución universitaria, cuya estructura es obsoleta (...) las universidades son organizaciones rígidas y altamente burocratizadas, con grandes vacíos de poder y donde algunas personas asumen demasiadas competencias¹².

Visto lo visto, ¿por qué alguien desearía formar parte de esta institución? La vocación, como comentaremos seguidamente, es un punto de partida.

d) Identidad profesional y ambivalencia vocacional

Juan Ignacio Pozo, colega y sin embargo amigo, me transmitió una sentencia que está en alguna medida en la base de la identidad del docente universitario.

Se dice que los profesores de educación infantil aman a cada uno de sus alumnos, que los profesores de primaria aman a su grupo clase, que los de secundaria aman su materia —historia, química, matemáticas (...)— y que los profesores de universidad (...) se aman a ellos mismos.

Más allá de la *boutade*, hay bastante de cierto en la frase. En el imaginario popular los profesores universitarios constituyen aún una casta distinta dentro del colectivo de profesionales dedicados a formar a las nuevas generaciones. Son y se saben especialistas y, desde el punto de vista académico, han alcanzado la máxima cota que un ciudadano puede lograr dentro del sistema educativo de cualquier país. Ante cualquier asunto de actualidad son los expertos invitados en los medios de comunicación masivos y no es infrecuente que se conviertan en personajes populares y mediáticos, influyentes en los estados de opinión.

Por supuesto, no en todos los casos es así, y existen múltiples formas de «ser profesor universitario» (en este libro pensamos que se muestra una buena representación de esos perfiles), sin embargo es fácil encontrar personas con una buena autoimagen de sí mismos, apasionados por la temática de la que son especialistas, implicados y comprometidos en la divulgación de sus ideas y complacidos con su estatus académico. Son, por consiguiente, personas que suelen entrar a la carrera docente con grandes dosis de ilusión y motivación. El problema se produce luego, cuando las condiciones que hemos ido comentando empiezan a decepcionar a los candidatos.

En una reciente investigación, Knights y Clarke (2013) afirman que la identidad profesional del docente universitario está marcada por una ambivalencia entre sus altas expectativas respecto a la vida académica y una cruda realidad que consume lentamente esas esperanzas. Definen la carrera académica como un progresivo proceso de desencanto cuyas últimas víctimas suelen ser los alumnos; dato corroborado por otros estudiosos que afirman que las situaciones de prepotencia, ironía, en definitiva maltrato hacia los estudiantes, se han incrementado (Piñuel, 2008a).

e) Las (in)competencias docentes

Frente a la compleja casuística que, como hemos ido apuntando, debe afrontar actualmente el profesor universitario, en los últimos años se han realizado bastantes esfuerzos para determinar cuáles eran las competencias que debería entonces mostrar ese profesional. Un estudio que merece reseñarse por el rigor de su realización y la amplitud y representatividad de la muestra empleada, es el efectuado por Torra *et al.*, (2012). A partir de una propuesta inicial elaborada por 64 expertos de ocho universidades españolas, trabajando en formato de *focus groups*, se elaboró una encuesta que obtuvo más de dos mil respuestas válidas. Dichas respuestas se agruparon en seis *clusters* que dieron lugar a otros tantos

bloques de competencias del docente universitario:

1. *Competencia comunicativa:* Incluye aspectos como explicar con claridad y convicción; facilitar la comprensión de los contenidos mediante estrategias discursivas; ajustarse al auditorio, o favorecer que los estudiantes puedan expresarse libremente, escuchando y respetando sus opiniones.
2. *Competencia interpersonal:* Integra cuestiones relativas a potenciar el pensamiento reflexivo y crítico; promover la motivación hacia la materia; asumir un compromiso ético con la formación y la profesión o crear un clima de empatía, tolerancia y respeto.
3. *Competencia metodológica:* Se refiere a asuntos como la coherencia entre los objetivos planteados y los métodos utilizados para la enseñanza y la evaluación; emplear procedimientos que fomenten la participación en clase; enfatizar las actividades prácticas que favorezcan la autonomía en los aprendizajes y las habilidades y competencias profesionales, o ajustar los métodos de enseñanza y evaluación a las características de los alumnos, proporcionando retroalimentación continua para que éstos sean capaces de auto-regular su proceso de aprendizaje.
4. *Competencia de planificación y gestión de la docencia:* Agrupa aspectos como seleccionar contenidos de las asignaturas de acuerdo con su relevancia en el seno de la titulación y respecto a la profesión a la que conducirá en un futuro; diseñar y desarrollar procesos de enseñanza y evaluación pertinentes con la planificación docente o detectar puntos débiles en la propia docencia con el fin de introducir mejoras.
5. *Competencia de innovación:* Comprende acciones como la inclusión de cambios que optimicen el proceso de enseñanza-aprendizaje; el análisis, indagación y reflexión sobre la propia docencia o la participación en experiencias y proyectos de mejora de la calidad docente.
6. *Competencia de trabajo en equipo:* Está constituida por subcompetencias como cumplir los objetivos fijados por el equipo docente; favorecer la dinámica de trabajo del equipo y su adaptación a situaciones cambiantes, o gestionar equipos docentes, distribuyendo funciones y potenciando su eficacia y eficiencia.

Tomando como corpus de análisis esas seis macrocompetencias, nos interesó profundizar un poco más sobre qué entendían realmente y qué sentido daban los mejores docentes a esas competencias (Monereo y Domínguez, 2014). Para ello identificamos los veinte docentes mejor valorados de nuestra universidad, diez hombres y diez mujeres de distintas disciplinas, y efectuamos con ellos algunas entrevistas en profundidad. El resultado fue algo decepcionante.

Si bien es cierto que durante las entrevistas aparecieron las seis macrocompetencias reseñadas de manera evidente (en especial las comunicativas y metodológicas), en el momento de explicar qué significado y sentido les daban en su práctica cotidiana, las contradicciones con la teoría fueron manifiestas. Por ejemplo, el trabajo en equipo se asocia a la gestión y a la investigación, pero no a la docencia, que tiende a considerarse un trabajo en solitario. El que el alumno sea el centro del aprendizaje se traduce por la conveniencia de que el alumno «participe», asistiendo a las clases, realizando las actividades que se le proponen, preguntando sus dudas, pero en ningún momento como copartícipe de la asignatura, con voz en las decisiones sobre el programa o sobre las formas de evaluación, o ejerciendo una crítica constructiva. Por otra parte, las variables fundamentales que determinan el ajuste que realiza el profesor de su docencia son el tamaño del grupo y el hecho de que sean estudiantes de grado o postgrado.

La conclusión nos parece bastante diáfana. Estamos aún lejos de poder acreditar que nuestros docentes, no solo posean esas seis macro-competencias, sino que compartan su significado profundo.

Como hemos podido comprobar, la universidad actual y la labor que desarrollan los académicos en su seno están muy lejos de constituir el paraíso idílico que a veces parece reflejarse en las representaciones de la ciudadanía. Presiones para investigar y publicar, gestión en muchas ocasiones incoherente y burocratizada, estudiantes cada vez más exigentes y digitalizados, conflictos y competencia entre pares, trayectoria profesional desgastante y poco compatible con la vida familiar, fragilidad emocional y falta de competencias para hacer frente a las demandas del trabajo; todo ello forma un cóctel complejo y estresante, idóneo para que se produzcan incidentes, es decir situaciones de alto impacto emocional que pongan contra las cuerdas a los docentes universitarios.

La solución debería estar en una formación adecuada del profesorado, en especial del novato que se estrena en la docencia universitaria. Pero ¿qué tipo de formación puede dar una respuesta satisfactoria al conjunto de problemáticas

comentadas? La contestación no puede ser ni única ni simple. Seguidamente esbozamos una posible alternativa.

Re-construir la identidad profesional, una asignatura pendiente en la formación del profesorado universitario

Por todo lo dicho hasta aquí, ¿es necesario construir una nueva identidad profesional que permita a los docentes universitarios afrontar los retos de esta nueva sociedad del conocimiento? En efecto, la pregunta es retórica. Es necesario un cambio sustancial. De hecho, el cambio o es profundo o no será tal. Los sistemas de formación que hasta el momento han venido implementándose, no parecen haber aportado suficientes recursos, ni institucionales ni personales, para gestionar los conflictos e incidentes que día a día parecen incrementarse en las aulas universitarias.

Una hipótesis plausible es que los sistemas de formación del profesorado que hasta el momento se han puesto en juego, han tenido mayoritariamente una orientación técnico-pedagógica, centrada en procedimientos y metodologías didácticas, más o menos, innovadoras, pero han descuidado casi por completo los factores que influyen en la auto-regulación y la toma de decisiones que realiza el docente permanentemente, durante su desempeño profesional, especialmente en el aula. Y entre esos factores, los aspectos emocionales ocupan un lugar muy destacado y central.

En otros lugares hemos defendido que un cambio radical de la identidad docente requiere un cambio en tres dimensiones clave (Monereo, 2010; 2014; Monereo, Weise y Álvarez, 2013); en primer lugar, en las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesor sobre aspectos como su rol profesional, el sentido y significado de la materia que enseña o las condiciones necesarias para que los estudiantes la aprendan en profundidad. En segundo lugar, debe también producirse un cambio en las estrategias y métodos de enseñanza que el docente utiliza, acorde con sus concepciones. La utilización, consciente, intencional y contextualizada de sistemas de enseñanza vinculados, por ejemplo, a la resolución de problemas auténticos, al trabajo cooperativo y a la elaboración de proyectos útiles para la comunidad, además de favorecer enormemente la adquisición de competencias por parte de los alumnos, obligan al profesor a recapacitar permanentemente sobre su actividad y a re-

conceptualizar determinados axiomas y principios que, sobre el terreno, no dan los resultados esperados.

La tercera dimensión está formada por las emociones y sentimientos que el docente asocia a su desempeño profesional o lo que es lo mismo a sus concepciones y estrategias; *grosso modo* y muy sintéticamente, esos sentimientos pueden tener un sentido positivo y reconfortar al docente al sentirse coherente, comprendido, valorado, aceptado. O por el contrario, los sentimientos dominantes pueden ser de marginación, inseguridad, incomprensión o minusvaloración.

Obviamente, incidir en estas tres dimensiones requiere una acción integral. Para ello la mejor opción consistiría en conseguir que la propia actividad docente fuese la base sobre la que se realiza la formación, dicho de otro modo aprender a enseñar mejor, mientras se enseña. La máxima aspiración de toda formación consiste en lograr que los participantes se apropien de herramientas e instrumentos que medien su reflexión sobre su propia práctica, desarrollando una suerte de sistema de auto-formación que siempre les acompañe.

Resumiendo, los principios que entendemos habrían de delinear esta formación son:

- 1. Partir de incidentes verosímiles con un fuerte impacto emocional, como comentamos al inicio de esta introducción**

La investigación ha demostrado que el uso de incidentes críticos puede ser un recurso muy eficaz para promover cambios profundos y duraderos en la identidad profesional de los docentes universitarios (Monereo, 2014). Las opciones pueden ser variadas según el profesor en formación se implique más o menos directamente en el desarrollo del incidente. El profesor puede recibir incidentes, previamente preparados, sin saberlo (incidentes inducidos) o puede saber que va a encontrarse algunos incidentes pero no saber cuáles ni cuantos (incidentes simulados), o puede reproducir personalmente situaciones incidentales que le ocurrieron en el pasado (dramatizaciones) o analizar incidentes relatados por otros (análisis de casos) o incluso compartir informes sobre los incidentes que ocurren en su aula con sus propios alumnos, a través de dispositivos digitales (incidentes compartidos).

- 2. Ayudar a activar determinadas posiciones docentes y a construir otras nuevas**

Una identidad profesional capaz de ajustarse a los cambios y demandas que, como hemos señalado, caracterizan el trabajo en la universidad, no puede ser permanente, única, fija, independiente del contexto. Contrariamente, debe versionarse y ser capaz de amoldarse a los distintos roles, funciones, grupos de alumnos, niveles de exigencia, etc. En este sentido, algunas teorías como la «Teoría del yo dialógico» que propugna Hubert Hermans (Akkerman y Meijer, 2011; Hermans y Gieser, 2012) defienden una idea de identidad conformada por múltiples posiciones que dialogan entre sí y que en cada contexto dan protagonismo a una de ellas o, en su defecto, construyen una nueva posición más apropiada. Por lo tanto, analizando el repertorio de posiciones que presenta una persona, en nuestro caso un docente universitario, ante un incidente, podemos tratar de comprender qué posiciones existentes serían más resolutivas o cuáles deberían promoverse para afrontar con garantías el incidente.

3. Utilizar algún procedimiento para que el análisis del incidente sea completo, pueda comunicarse y compartirse con facilidad, y favorezca una intervención sistémica, en la que no se olvide ninguno de los actores y elementos clave que esté incidiendo en el conflicto generado

En este aspecto, la *Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos —PANIC—*, ya empleada en anteriores proyectos¹³, cumple los requisitos señalados al ofrecer una estructura clara en la que resumir los antecedentes que pueden explicar el incidente acaecido, examinar las posiciones adoptadas por los actores participantes en ese incidente en términos de sus concepciones sobre lo ocurrido, sus estrategias para afrontarlo y los sentimientos que ha espoleado el conflicto, y confluir en una posible intervención/formación argumentada, atendiendo a la red de interacciones estudiada.

Como podrá observarse al finalizar cada capítulo y relato, la pauta contempla dos bloques bien diferenciados; un primer bloque orientado a analizar lo sucedido, en el que se revisan los antecedentes del incidente, se describe y estudia lo ocurrido y, en relación a cada actor involucrado, se examinan sus concepciones, sentimientos y estrategias. En este primer bloque se efectúa un *análisis* a tres niveles de registro: *descriptivo*, tratando de objetivar los acontecimientos que explícitamente aparecen en el relato; *expresivo*, resaltando los aspectos emocionales que presumiblemente han disparado el incidente; y *simbólico o metafórico*, que indaga en los posibles mecanismos y motivos psicológicos subyacentes¹⁴, casi siempre poco conscientes, haciéndolos emerger

para su discusión.

El segundo bloque, en cambio, se enfoca a una posible *intervención* sobre esos actores y el contexto resultante, tratando de identificar los aspectos sobre los que se podría intervenir, el modo de hacerlo y los indicadores que pudiesen aportarnos evidencias de los cambios suscitados. En términos generales las propuestas de intervención tratan de incidir tanto en dispositivos de carácter institucional y pedagógico, con una vocación más preventiva, como en medidas que propugnan un cambio personal, de orden más psicológico.

Estructura de esta obra

Cada capítulo de este libro se estructura en tres partes, pensamos que bien diferenciadas.

Una primera parte la conforma una narración corta en la que se presenta una situación conflictiva que, como vimos, suele implicar a varios actores. El parecido con la realidad de las historias no solo no es una (des)afortunada coincidencia, sino que todos los relatos presentados se inspiran en sucesos reales, más o menos maquillados, para mantener a sus protagonistas en el anonimato y por mor de la propia estructura literaria de la obra. Estas narraciones tienen una ordenación temporal que se inicia con el primer día de clase de un nuevo curso académico, y finaliza con una inusual despedida de un profesor ya jubilado.

En la Tabla 1 mostramos el conjunto de los capítulos incluidos en el libro, con las *situaciones* que se plantean, los *temas* que se tratan y los *recursos discursivos* empleados¹⁵.

Cada historia finaliza con un conjunto de interrogantes dirigidos al lector que enlazan con la segunda parte del capítulo, en la que se analiza con detalle el conflicto o incidente acaecido, a través de una PANIC, y se ofrecen recomendaciones para intervenir en situaciones parecidas y tratar de prevenir o, al menos, minimizar el impacto del problema.

Al final de la correspondiente PANIC, en la tercera parte de cada capítulo, se incluyen un conjunto de recursos bibliográficos, video-gráficos y digitales comentados, para profundizar en los temas abordados, desde diferentes miradas y perspectivas (artículo científico, ensayo, relato de ficción, film, etc.).

Estos recursos se unen a las obras generales, tanto las recomendadas como

aquellas que hemos incluido, pero cuyo contenido no compartimos, que cierran esta introducción. Si bien la presentación de textos recomendados resulta habitual, no ocurre lo mismo con el hecho de incluir obras con las que no estamos de acuerdo, género que ya iniciamos en la anterior publicación. La razón que nos mueve a hacerlo de este modo es la que efectivamente intuye el lector: implicarnos críticamente en aquello que defendemos y tratar de provocar una discusión que se nos antoja fructífera.

Cómo utilizar este libro para la formación docente

Esta propuesta está orientada tanto a la formación más convencional e institucionalizada, en el seno de los centros de docencia o servicios afines de los que disponen muchas universidades, como a la formación entre iguales que deciden organizarse en red para compartir sus experiencias, o a la autoformación personal de aquellos profesores que deseen reflexionar sobre su profesión, su trabajo y las formas de mejorarlo.

En todos los casos la obra ofrece distintas posibilidades:

- a) Realizar un análisis previo de los relatos, de forma individual, respondiendo a las cuestiones incluidas al final de cada historia y, posteriormente, cotejando y discutiendo las respuestas con otros participantes.
- b) Comparar los análisis realizados de manera independiente, con los que se presentan en la PANIC efectuada por los autores e incluida al final de cada capítulo.
- c) En situaciones de formación en grupo, proponemos dividir las historias entre grupos de participantes y pedirles una teatralización de esa historia, en la que pueden introducir algunos componentes personales (p.e. vivencias, frases, actitudes). Al finalizar la representación el resto de grupos que no han actuado en ese momento pueden realizar preguntas a los personajes (quienes deben responder desde su rol o papel) y al final deben apuntar posibles soluciones al incidente, evaluando las consecuencias de cada solución.
- d) Los recursos incluidos al finalizar cada capítulo, también pueden emplearse para el debate y la reflexión en grupo a partir de métodos

como el *role-playing* en el que los participantes adopten una posición que represente una alternativa teórica (caso de los textos académicos o los ensayos) o una posición vivencial (caso de las novelas o los films).

CAPÍTULO	SITUACIÓN	TÓPICOS TRATADOS
1. EL PRIMER DÍA DE CLASE	Tres profesores que imparten una misma asignatura a grupos paralelos de estudiantes: Isidro, Blanca y Alex tratan de ponerse de acuerdo sobre cómo hacerlo, desde posiciones personales y epistemológicas distintas.	— <i>Concepciones epistemológicas y creencias personales</i> — <i>Relaciones de poder</i> — <i>Gestión de los sentimientos</i>
2. EL TIBURÓN	Una joven investigadora cuenta su relación con su director de tesis (Ferrer) quien plagió su trabajo. Ahora ella debe evaluar, sin que él lo sepa, un proyecto de su autoría	— <i>Plagio</i> — <i>Autoridad intelectual</i> — <i>Abuso de poder</i> — <i>Objetividad y ecuanimidad</i>
3. SIOUX	Los miembros de un tribunal que deben juzgar una tesis doctoral, reciben las presiones del director del trabajo. En el transcurso del proceso afloran conflictos y miserias, dejando al supuesto protagonista, el doctorando, en un plano muy secundario.	— <i>Relaciones y abuso de poder</i> — <i>Rituales académicos</i> — <i>Respeto intelectual</i> — <i>Elaboración de un trabajo académico</i>
4. DISCONTINUIDADES	Se presentan tres episodios de choque entre culturas institucionales: a) un profesor de postgrado da temporalmente clase a alumnos de primero; b) un profesor asociado, que explica su experiencia profesional, debe ahora realizar una tesis; y c) un profesor de tecnología empieza a dar clases en Magisterio.	— <i>Culturas institucionales y grupales.</i> — <i>Concepciones y prejuicios</i> — <i>Posiciones docentes (procesos de continuidad y discontinuidad profesional)</i> — <i>Enseñar vs. investigar</i>
5. POST-IT	Jóvenes investigadores en el extranjero, cenar y comentan sus vivencias. Aparecen	— <i>Movilidad, estabilidad y desarraigo</i> — <i>Culturas universitarias</i>

GRADUADOS	desarraigo. Surgen también las diferentes culturas universitarias.	— <i>Inversión y explotación de los jóvenes investigadores</i>
6. METÁSTASIS	Adriana Sebastián, mediática y la docente mejor evaluada por los alumnos de la universidad, recibe la visita de Javi, del centro de docencia. Éste, tras hablar con algunos alumnos de Adriana, empieza a cuestionar su profesionalidad.	— <i>Hipocresía y apariencia</i> — <i>Compromiso y responsabilidad</i> — <i>Cultura mediática y rigor académico</i>
7. ACADÉMICOS A LA BOLOÑESA	Mercedes, la profesora con más tramos de investigación del departamento de Sociología se muestra poco colaborativa y problemática con sus compañeros. Quiere hacer valer su prestigio e influencia para contratar a profesores que estén en su misma línea de pensamiento. Miquel, quien preside la comisión para evaluar a los candidatos, trata de que Mercedes no se salga con la suya.	— <i>Competencias sociales vs. académicas</i> — <i>Despotismo y sumisión</i> — <i>La evaluación del profesorado</i>
8. EL UNIVERSITARIO PROMOTOR	Juan es entrevistado por su ex-amante y defiende una visión neoliberal de la investigación, despreciando, en parte, la docencia.	— <i>Neoliberalismo universitario</i> — <i>Investigación vs. Docencia</i> — <i>El negocio universitario por encima del conocimiento</i>
9. A PRIMERA SANGRE	Rodrigo y Arturo están enfrentados desde que eran becarios. Ahora, profesores titulares, esperan una plaza de catedrático para la que necesitan publicaciones de impacto. Rodrigo, director de una revista, rechaza un artículo de Arturo sin	— <i>Rivalidad y competitividad académicas</i> — <i>Relaciones de poder</i> — <i>Abuso de autoridad</i> — <i>Fidelidad y traición</i> — <i>La objetividad de la</i>

	razones.	evaluación
10. NEGARÍA EL SANTO SACRAMENTO EN EL MISMO MOMENTO QUE ELLA ME LO MANDE	Un catedrático tiene una relación extra-conyugal con una becaria más joven. La becaria denuncia a otro profesor por acoso sexual y lo hace público. Se destapa el escándalo y el decano, amigo del catedrático y que conoce su «affaire», habla con él para tapar el problema. El catedrático tiene dudas sobre las intenciones y ambiciones de la becaria.	— <i>Acoso sexual y moral</i> — <i>Abuso de poder</i> — <i>Ambición y reputación académicas</i> — <i>Feminismo, machismo (techo de cristal)</i>
11. DI-VULGA-CIÓN	Gonzalo sale en la TV y es despreciado por sus colegas y amigos, Marta y Pepe, al considerar que simplifica y empobrece el conocimiento científico.	— <i>Divulgación vs. Vulgarización</i> — <i>Envidia/Egos</i> — <i>Relaciones de poder</i>
12. EL EX	Mario vuelve a su departamento tras 4 años de vicerrector. Renzo y otros compañeros le hacen el vacío por considerar que no ha defendido sus intereses.	— <i>Incomprensión</i> — <i>Prevaricación</i> — <i>Relaciones de poder</i> — <i>Actualización académica</i>
13. DE LA MISMA PIEL	Carolina ha sido la mentora de Marcela durante todos sus estudios y ahora se ha convertido en profesora. Al supervisar el trabajo de Marcela, Carolina se deshace en elogios, sin embargo Marcela le pide públicamente que sea más exigente con ella.	— <i>Lealtad vs. Ingratitud</i> — <i>Crítica productiva</i> — <i>Soberbia y envidia profesionales</i> — <i>Supervisión entre iguales</i> — <i>El rol de coordinación</i>
14. HASTA LUEGO COCODRILO, NO PASASTE DE CAIMÁN	A punto de jubilarse, nuestro profesor prepara su conferencia magistral de despedida mientras le asaltan dudas sobre el formato que debería tener la misma. Al final una manifestación de estudiantes frustra sus propósitos.	— <i>Orgullo, soberbia y venganza</i> — <i>Autoimagen</i> — <i>Proyección de frustraciones</i> — <i>Gestión de la incertidumbre</i>
	Un profesor que se jubiló hace	

15. PRE-MORTEM	incurable. Organiza un congreso póstumo en el que reúne a 12 especialistas sobre la temática tratada durante su vida académica y les pide que critiquen sus investigaciones. Ante el estupor de los invitados les explica que desea estar presente en ese evento, un acto honorífico pero en vida, antes de su muerte.	— <i>Narcisismo</i> — <i>Competencias</i> — <i>Egoísmos y egos</i> — <i>Dificultad en ponerse en la piel del otro (falta de empatía y perspectivismo)</i> — <i>Chantajos emocionales</i>
-----------------------	--	--

Confiamos en que el libro consiga ayudar a los servicios de formación del profesorado universitario, en su empeño por ofrecer un apoyo más eficaz a los docentes que atiende; y a los profesores y profesoras que se conviertan en lectores de este libro, a cambiar sus concepciones, estrategias y sentimientos, es decir a modificar algunas de sus posiciones identitarias para disfrutar aún más de su profesión.

Referencias

- ADELL, J. y CASTAÑEDA, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? (p. 13-32). En J. Hernández; M. Pennesi; D. Sobrinoy A. Vázquez. *Tendencias emergentes en Educación con TIC*. Barcelona: Espiral.
- AKKERMAN, S. y MEIJER, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27; 308-319.
- ÁLVAREZ, I., BASSOLS, M., CROS, A., MONEREO, C. y SALA, G. (2011). Análisis de la identidad de los gestores académicos en la universidad desde una perspectiva sociocultural de género. *Contextos de Educación*, 10; 29-64. (http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/Contextos_10.pdf) (Consultado 25 septiembre 2015).
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M. K., Pechar, H., Vekkaila, J. & Wisker G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research Vol. 3*. No. 3 Special Issue, 19-34.
- DAY, Ch. y GU, Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. y MÁRQUEZ, M. D. (2014). ¿Formación docente o desarrollo

- FERNÁNDEZ, I. y MÁRQUEZ, M. D. (2014). ¿Formación docente o desarrollo educacional? Situación actual y tendencias emergentes en las universidades del Estado Español (pp. 251-292). En C. Monereo (ed.) *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado en base a incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro.
- HERMANS, H. J. M. y GIESER, T. (2012). *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KNIGHTS, D. y CLARKE, C. (2013). *It's a Bittersweet Symphony, This Life: Fragile Academic Selves. Organization Studies*, Amsterdam: Free University. DOI: 10.1177/0170840613508396
- MCALPINE, L. (2013). Doctoral supervision: Not an individual but a collective institutional responsibility. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 259-280.
- MICHAVIDA, F. (2012). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos.
- MONEREO, C. (2009). Aprender a encontrar y seleccionar información: de Google a la toma de apuntes. (89-105) En J. L. Pozo y M. P. Pérez Echevarría. *Psicología del aprendizaje universitario. La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352; 583-597.
- (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado en base a incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro; ICE-UB, IDES-UAB.
- MONEREO, C. y DOMÍNGUEZ, C. (2014). La identidad docente de los profesores universitarios competentes. *Educacion XXI*, 17 (2), 83-104. DOI: 10.5944/educxx1.17.2.11480
- MONEREO, C. y POZO, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- MONEREO, C., WEISE, C. y ÁLVAREZ, I. M. (2013). Cambiar la identidad docente en la Universidad. Formación basada en incidentes dramatizados. *Infancia y Aprendizaje*, 36(3), 323-340.
- PIÑUEL I. (2008a). *La dimisión interior*. Madrid: Pirámide.
- (2008b). *Mobbing, el estado de la cuestión*. Barcelona: Gestión 2000.
- RAMIÓ, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios*. Madrid: La Catarata.
- ROSOVSKY, H. (1991). *The University: an Owner's Manual*. New York: Norton.
- (2010). *La universidad. Cátedra UNESCO-UNU «Historia y Futuro de la Universidad»*. Universidad de Palermo: Argentina. (http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_2_gonzalez.pdf) (Consultado 25 septiembre 2015).

MÀR-QUEZ, M. D., SABATÉ, S., SOLÀ, P., HERNÁNDEZ, C., SANGRÀ, A., GUÀRDIA, L., ESTE-BANELL, M., PATIÑO, J., GONZÁLEZ, A., FANDOS, M., RUIZ, N., IGLESIAS, M. C., TENA, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 10(2); 21-56. (http://red-u.net/redu/documentos/vol10_n2_completo.pdf) (Consultado 25 septiembre 2015).

Bibliografía comentada (aunque no toda recomendada)

BRAUER, M. (2013). *Enseñar en la Universidad*. Madrid: Ediciones Pirámide

Este libro se dirige a todos los profesores universitarios, con independencia de su disciplina, para ayudarles, por medio de útiles consejos y acertadas explicaciones sobre casos concretos, a mejorar los resultados de su práctica docente y también a vivir su actividad de una forma más satisfactoria y enriquecedora. Trata pues, explica el autor, de suplir la frecuente falta de formación pedagógica de los profesores de universidad y romper así el lugar común según el cual poseer conocimiento es lo único que necesita un profesor para la enseñanza de dicho conocimiento a sus alumnos. Así pues, ser un buen profesor necesita de algo más, por ejemplo conocer diferentes métodos de enseñanza, conocer cómo la motivación puede ser un factor facilitador para el aprendizaje, saber cómo implicar al alumno de manera activa en su proceso de aprendizaje, como gestionar el tiempo lectivo y cómo afrontar conflictos.

FIGUERA, P. (ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes educación

Esta obra coral no está dirigida directamente al estudio de los docentes universitarios, sin embargo gran parte de las premisas, resultados, conclusiones y reflexiones que en ella aparecen, constituyen un aviso para navegantes —académicos se entiende—, pues nos hablan de las dificultades que tienen muchos estudiantes para integrarse y socializarse dentro de la vida universitaria, siendo el primer año en la universidad un momento especialmente crítico para proseguir o abandonar la Universidad. Por otra parte, muchos de los motivos de abandono que se señalan están también en el origen de algunos de los incidentes que analizamos en este libro y que se podrían prevenir.

GRACIA, J. (2011). *El intelectual melancólico. Un panfleto*. Barcelona: Anagrama.

Según el autor, el intelectual melancólico huye de las novedades y al ser incapaz de distanciarse irónicamente de la realidad solo le queda el perpetuo estado de melancolía y de nostalgia del pasado que siempre fue mejor, al menos para él. Las nuevas tecnologías forman parte crucial de las novedades que detesta el intelectual melancólico, pues entre otras cosas sirven para la vulgarización de la cultura, para la disolución de la autoridad académica en mor de la democratización del saber,

disolución de la autoridad académica en mor de la democratización del saber, democratización que entiende como simplificación y en último extremo desaparición del sentido crítico y de toda jerarquía.

El texto es una diatriba contra el intelectual que se inhiere del desgaste de la vida pública, mira verticalmente al mundo desde su celebridad y se lamenta de no ser comprendido. Para el autor, este intelectual es moralmente irresponsable y estéril para la sociedad, que sin embargo lo encumbra y mantiene. Es pues el negativo del intelectual generoso, comprometido y crítico que la complejidad de nuestro mundo necesita.

HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Este libro trata sobre el futuro de la profesión docente, entendiendo la educación como un bien público al servicio de la justicia social y el bienestar global. Los autores no creen que el docente, en la actual situación de crisis general, mejore sus resultados presionado por pruebas de control y evaluación o que la tecnología pueda mejorar su calidad profesional por el simple hecho de tenerla y manejarla. Para Hargreaves y Fullan es perentorio hacer de la educación pública una inversión de futuro, comenzando por difundir desde los gobiernos el gran valor de la educación para el desarrollo y progreso de cualquier país.

Con el fin de invertir el creciente deterioro que, en la actual situación de crisis, se aprecia en la calidad de la enseñanza, el educador ha de desarrollar lo que los autores denominan «capital profesional» y que definen como el desarrollo integral del capital humano, social y decisorio del docente. Para ello el educador ha de mantener sus puertas y ventanas abiertas; ha de tener criterio, asumir un compromiso personal junto a una responsabilidad colectiva y también estar atento a los cambios sociales. El libro define y desarrolla la noción de capital profesional y explica cómo crecer profesionalmente de forma colaborativa, transformadora y global.

HERNÁNDEZ, J., DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (Ed.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona: Anagrama

Hemos seleccionado esta publicación como digna representante de las lecturas que podríamos denominar apocalípticas. Según confiesan los autores, la idea del libro tiene su arranque en el abandono de la universidad de algunas mentes preclaras (de nuevo según los autores) antes de su obligada jubilación y en la indagación de los motivos de esa deserción. Para ello seleccionan a un conjunto de profesores a partir de dos criterios: colegas de parecida edad (la de los autores, nuevamente) que cubran las áreas de conocimiento «más importantes» (por supuesto, no hay representantes de las Ciencias de la Educación, a pesar de que supuestamente se habla de una institución educativa). En realidad la selección resulta escandalosamente homogénea y sesgada. Todos los ensayistas son hombres, que pasan largamente la cincuentena y catedráticos, y todos piensan lo mismo: a) que la universidad ya no es lo que era, b) que «su» tiempo pasado fue el mejor y c) que todos los males son culpa de otros: de la baja formación de la enseñanza no universitaria, de los politicastros europeos, de las autonomías, de los psicólogos y pedagogos, de los profesores modernos y sus

casa y gozar con la inconmensurable sapiencia de sus doctos profesores. Más que un compendio de testimonios diversos (leído uno leídos casi todos), es un libro testimonial de una universidad que, por fortuna, no volverá.

JULIÀ, J. F. (2014). *De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión*. Madrid: Tecnos.

Actualmente, según el autor, desprestigiar a la Universidad cuando aún no hemos superado la crisis económica, es tirar piedras al propio tejado pues alienta a aquellos que apuestan por el inmovilismo. Pero es que además, Julià dedica la totalidad de esta colección de artículos, publicados en distintos medios, a desmentir con datos y argumentos el difundido tópico de que la Universidad española es ineficiente y de escaso bagaje científico. Su conclusión, repetidamente elaborada en los primeros capítulos, es que en nuestra Universidad los resultados se corresponden sobradamente con los recursos que se le destinan. En la nueva era del conocimiento la Universidad ha de contribuir al desarrollo de la innovación en el campo empresarial y para ello la aplicación de reformas como el plan Bolonia han de incorporar muchos elementos de transformación en la nueva Universidad: el mecenazgo, nivelar la oferta y demanda de titulaciones, renovar la evaluación, las tasas, las becas, los rankings universitarios, el emprendimiento, las patentes y contratos. También sería necesario tener universidades diferenciadas, que tengan cabida junto al resto, universidades de excelencia internacional, con mayores presupuestos para investigación, sin descartar el aporte privado. Otro punto esencial de su planteamiento es la desregulación del sistema funcional de promoción, pasando a una financiación en función de los resultados, junto con la oferta de incentivos atractivos a los mejores académicos. Todo ello contando con una mayor autonomía en combinación con la rendición de cuentas. Pero sin un incremento de la financiación y de la autonomía institucional cualquier reforma no podrá pasar a ser una realidad, sin ello será imposible pasar de buenas a mejores universidades.

LLOVET, J. (2011). *Adiós a la universidad: el eclipse de las humanidades*. Barcelona: Gutenberg.

En el momento final de su recorrido académico, el autor hace balance de la vasta experiencia acumulada, y de las vicisitudes políticas e institucionales vividas desde su ingreso como estudiante en el año 1965 hasta el momento de su pre-jubilación como catedrático en el 2008. Una perspectiva pródiga en anécdotas personales y en innecesarios ejercicios de erudición que traspasan al lector el sentimiento de amargura del autor, de pérdida de aquel fulgor que las humanidades tuvieron en un tiempo. La cabeza de turco de esta debacle no es otra que el nuevo espacio educativo europeo promovido por los acuerdos de Bolonia. Para Llovet la Universidad ha perdido autonomía y libertad y todo el conocimiento académico está ahora sujeto a intereses económicos y políticos, de aquí el lamentado eclipse de las disciplinas de humanidades, alérgicas por esencia a cualquier servilismo utilitarista y a cualquier forma de fiscalización de su libérrimo desarrollo como alta cultura. La autocrítica destaca principalmente por su ausencia.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (coord.) (2012). *Innovación en la Universidad. Prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.

En opinión de los autores de estas investigaciones, a partir de Bolonia, el pragmatismo como ideología ha impregnado los nuevos modelos de Universidad en España. Era previsible una reacción que corrigiera el ensimismamiento de la vieja universidad y también deseable un mayor énfasis en la profesionalización de los estudios, siempre y cuando no se pretendiese que la universidad sirviese solo para eso. Sin embargo, esa obsesión por la búsqueda de la funcionalidad ha provocado la reducción de las disciplinas de Humanidades, en vez de optar por una transversalidad de dichos estudios en las ciencias, por poner un ejemplo. No es suficiente por tanto con cambiar los planes de estudios, los métodos de enseñanza o reformular los grados y otras nuevas titulaciones, si en ese cambio perdemos ocasiones y foros para pensar el modelo de sociedad que queremos y sobre qué valores la queremos construir. Sin transversalidad ética la universidad se deshumaniza y los expertos se parapetan en guetos de saberes inaccesibles. No se niega desde las páginas de este libro que la universidad deba ser eficaz en la capacitación de aptitudes y habilidades a los estudiantes, futuros profesionales que rentabilizarán dichas competencias en beneficios sociales y económicos. Pero el error es no plantear en las reformas universitarias el progreso en valores, algo que va más allá del bienestar material. En el último capítulo se plantean algunas soluciones alternativas: hace falta un modelo de cambio que aumente la autonomía, la responsabilidad y la diversificación de las diferentes universidades. Y sobre todo abrir el debate, aún pendiente, sobre cómo construir nuestro futuro.

MICHAVIDA, F. (2013). *Bolonia en crisis*. Madrid: Tecnos

Esta recopilación de artículos y escritos del autor supone, en gran medida, el canto de un cisne, la declaración de Bolonia, pero también la esperanza de un ave Fénix que puede resucitar de sus cenizas. En palabras del autor, la esperanza de un tiempo mejor es irrenunciable y si crisis significa escasez y dificultades, también tiene otra acepción, la de un momento decisivo, crítico, en el que promover cambios para lograr una Universidad mejor, adaptada a los nuevos tiempos y sus demandas. Para ello, en la obra se desgranar y analizan un conjunto de medidas imprescindibles: la creación de universidades de tamaño medio, la integración armónica entre tecnología y humanismo el equilibrio entre docencia e investigación, la combinación de metodologías docentes, la importancia del trabajo tutorial y de la cercanía con los estudiantes, la orientación profesional y la promoción de redes con los estudiantes egresados, la necesidad de una carrera docente que incentive a los buenos profesores y permita distintos itinerarios profesionales, la movilidad internacional y las alianzas entre equipos de docentes e investigadores, la renovación de los sistemas de evaluación. La experiencia, la trayectoria y el argumentario del profesor Michavila sustentan este paradigma educativo emergente del que los políticos y las administraciones educativas deberían tomar buena nota.

MONEREO, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del*

MONEREO, C. (2014). *Enseñando a enseñar en la universidad. La formación del profesorado basada en incidentes críticos*. Barcelona: Octaedro, ICE-UB, ICE-UAB.

Esta obra tiene como finalidad ofrecer distintas alternativas de formación del profesorado universitario, propuestas que han sido validadas empíricamente, suficientemente detalladas para que puedan aplicarse en distintos contextos universitarios con relativa facilidad. El denominador común de todas ellas es que toman como clave para la formación la identificación y análisis de los incidentes críticos más comunes e intensos que suelen padecer los docentes universitarios en sus aulas. Tras una primera parte dedicada a establecer cómo se ha venido realizando hasta el momento la formación del profesorado en la universidad, y cuál debe ser el papel de las competencias y los sentimientos docentes en esa formación, en la segunda parte se describen cinco alternativas formativas centradas en la dramatización de incidentes, los portafolios y diarios profesionales, la cooperación y aprendizaje entre iguales, los sistemas de guías y rúbricas y las comunidades digitales. El libro finaliza con un capítulo en el que se reflexiona sobre las tendencias emergentes en la formación del profesorado universitario.

POZO, J. I. y PÉREZ, M. P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata

Los profesores Pozo y Pérez Echevarría coordinan esta excelente y singular obra que tiene la inusual virtud de combinar la teoría con la práctica, los resultados más relevantes de la investigación psicoeducativa con un análisis de la práctica educativa y su posible transposición a pie de aula universitaria. El eje aquí son las nuevas competencias que los estudiantes universitarios necesitarán para construir nuevas formas de conocimiento que, a su vez, les permitirán afrontar con éxito las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento. Estas nuevas competencias engloban un completo conjunto de saberes y situaciones educativas: la reconstrucción de creencias y concepciones epistemológicas, la resolución de problemas, la búsqueda, selección y transformación de la información en conocimiento, la lectura y escritura de textos académicos, la elaboración de buenos argumentos, el aprendizaje a partir de imágenes y gráficos, la capacidad de fijarse metas y auto-motivarse, la manera de optimizar la cooperación y el trabajo en grupo. El colofón de este libro imprescindible lo pone un capítulo de Elena Martín sobre las concepciones y competencias de los profesores universitarios.

RAMIÓ, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios*. Madrid: La Catarata

Una obra de una claridad y lucidez fuera de lo común en la que se hace un retrato muy exacto y preciso de la situación actual de la universidad y los universitarios españoles. Se trata de un ensayo escrito por alguien con una gran vocación profesional que ha transitado desde las bodegas hasta llevar el timón y que, por consiguiente, habla con total conocimiento de causa. Si bien se refiere al *burnout* y al *mobbing* que a menudo sufren los profesores, del clima a veces irrespirable que la

competitividad, las envidias, las frustraciones y la lucha por los recursos, crea en los departamentos, de las inevitables camarillas de profesores que ejercen una crítica despiadada en contra, el texto en realidad supone una defensa convencida (y amena) de la profesión que ningún profesor, en ciernes o veterano, debería perderse.

ZABALZA, M. A. (2013 3ª ed.). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea

El autor parte del dilema que respecto a los Planes de Estudio suscitan las diferentes concepciones sobre la función docente y los objetivos finales de la Universidad. La docencia universitaria de calidad requiere de la complicitad entre los objetivos y ofertas institucionales y la capacitación competencial de los profesionales de la docencia. En base a dicha tesis, a lo largo del texto se analizan las competencias necesarias para la docencia universitaria desde la exposición exhaustiva y crítica de tres aspectos: el currículo formativo, la práctica educativa y la calidad de la docencia en la universidad. El apartado sobre el currículo formativo constituye una lúcida reflexión sobre su planificación como parte constitutiva de los Planes de Estudio. En el capítulo sobre la práctica educativa, partiendo de la idea del autor de que la enseñanza es una construcción interpersonal (el «encuentro» lo llama Zabalza), se describen las competencias necesarias del profesor universitario. Y en el dedicado a la calidad de la docencia se proponen diez «dimensiones» de calidad desde las que evaluar, reflexionar y mejorar los resultados de la práctica educativa. Sin duda un libro de referencia sobre la temática que nos ocupa.

Web recomendada

www.critic-share.com *Compartiendo Incidentes Críticos en Educación*.

Se trata de un nuevo espacio digital creado específicamente para apoyar al profesorado en la gestión de incidentes críticos que puedan producirse durante su ejercicio profesional. Cuenta con dos entradas, una con recursos útiles para afrontar incidentes (análisis de casos y videocasos, conferencias, artículos de investigación, etc.), y una segunda opción dedicada a diagnosticar un incidente específico que le pueda haber ocurrido al usuario (¿has tenido un incidente?) y que, a través de interrogantes, permita ofrecerle una solución más ajustada a su contexto.

¹ En secundaria en cambio los incidentes derivados de problemas de disciplina y conducta ocupan el primer lugar.

² Al referirnos a los distintos actores de la comunidad educativa, emplearemos el masculino genérico para referirnos a ambos sexos.

³ El título del libro de Francisco Michavila (2013), quien fuera secretario del consejo de universidades y actualmente es responsable de Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, es en este sentido bien

⁴ Extraído del artículo aparecido en «La Vanguardia», el domingo, 27 de julio de 2014, p. 31.

⁵ Se obtiene a partir del número de veces que en otras revistas, también con índice de impacto, citan el artículo en cuestión.

⁶ Leído el 07/07/2014 en: http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-07-07/los-8-males-del-profesor-universitario-es-uno-de-los-trabajos-mas-toxicos-que-exis-ten_156018/# (Consultado 25 septiembre 2015).

⁷ Actualmente, por ejemplo, el programa de las asignaturas funciona como un contrato entre las partes y, consecuentemente, su incumplimiento puede ser objeto de denuncia por parte de los estudiantes.

⁸ Recordemos que tal como asevera la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el siglo XXI (1998): «La relevancia de la educación superior debe evaluarse según la correspondencia entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que ellas hacen. Ello requiere visión ética, imparcialidad política, capacidad de crítica y, al mismo tiempo, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo (...)».

⁹ En los últimos tiempos, además, algunas revistas especializadas exigen el pago de una cantidad económica por gastos de edición, traducción, etc.

¹⁰ Pueden verse algunos estudios exhaustivos en: <http://acarem.hse.ru/data>

¹¹ Revisar al respecto este estudio realizado en la Universidad de Murcia: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/29195>

¹² <http://www.elmundo.es/universidad/2003/11/11/campus/1068556349.html> (Consultado 25 septiembre 2015).

¹³ En una obra anterior dirigida al profesorado de enseñanza secundaria: Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito*. Barcelona: Graó.

¹⁴ Aunque en alguna ocasión se emplean términos psicológicos y psicoanalíticos —definidos siempre a pie de página—, no es en absoluto necesario tener una formación en ese sentido, ni son en ningún caso un requisito para la comprensión de la lectura; se trata de información complementaria para aquellos lectores que deseen ampliar información.

¹⁵ Hemos contado con la inestimable ayuda de Esperanza Mejías Macías, psicóloga y doctoranda en la Universitat Autònoma de Barcelona.

El primer día de clase

Cómo coordinarse con los compañeros de asignatura

No te preocupes, lo harás bien.

La frase de Isidro rebota en la asepsia del blanco de la mesa redonda que la distribuye pesadamente por todo el espacio libre del despacho. Para Alex decir eso es como no decir nada pero ocupando un tiempo, como el ruido familiar de la cerradura cuando entra Blanca quien, antes de sumergirse en su ordenador, les sonríe.

Pero este año la responsabilidad es de todo un curso, dice Alex.

El joven está nervioso. El año pasado solo hizo sustituciones y no le fue mal. No le fue mal con los apuntes que le dejó Isidro. No es miedo. Lo que esta situación está provocando tiene más que ver con el ego de Alex. Hoy ve que no es tan sencillo, que no se pueden saltar las etapas impunemente.

No es miedo, pero claro, me preocupa no dominar suficientemente el tema, que noten que no estoy seguro.

¿Miedo de la asignatura? A Isidro estas conversaciones le retrotraen a un espacio/tiempo remoto, mucho antes de que dejara de mostrar sus debilidades. Muchísimo antes de que comprendiera la necesidad de hacerlo. —Si es la misma del año pasado. Siempre hacemos lo mismo.

El año pasado leía los powers. Alex quiere insistir, pero su precaución lo está dejando sin palabras.

Isidro quiere ir al grano. Así que decide dejar al joven colega en su laberinto. Llama a Blanca y cuando ella se ha incorporado a la pequeña reunión, Isidro empieza a hablarles a los dos en un tono más íntimo, casi con afecto.

Bien, lo que tenemos que hacer ahora es ponernos de acuerdo en cómo

vamos a evaluar. La clase ya la hará cada uno como más le guste, pero la evaluación sí que tiene que ser la misma para todos ¿De acuerdo? Porque si no, los alumnos se van a quejar de que los exámenes son más difíciles en su clase que en la de al lado, etc. Ese tipo de cosas, ¿me explico?

Alex y Blanca no hacen preguntas pero no por las mismas razones. Él preguntaría, de hecho necesita urgentemente saber cómo será el examen, pero espera que lo haga Blanca. Ella está esperando una señal aunque todavía no sabe de qué, pues hay muchos frentes abiertos. A lo largo de los años, desde que fuera su alumna en tercero y cuarto curso de facultad, hasta ahora que comparten responsabilidades en la coordinación de los programas del curso, Blanca se ha ido distanciando de Isidro, de su interpretación de lo que ella llama responsabilidad docente y a lo que él con cierto cinismo, se refiere como «tema clases» o incluso «intervalos administrativos que interrumpen nuestra investigación».

Yo os propondría, prosigue Isidro, ya que ahora está de moda esto de la evaluación continua, que nuestros estudiantes entreguen un trabajo a mitad de cuatrimestre y al final que hagan un examen. El trabajo lo podemos llamar «Análisis de caso» y puede ser sobre una institución. Lo que explicaba el otro día Blanca sobre las «evidencias». ¿De acuerdo? He traído lo que hago cada año para que lo miréis. Pero lo importante es la fecha. La fecha exacta. Isidro hace una pausa para consultar en su agenda un momento. Por ejemplo, el trabajo el 25 de noviembre, un viernes. Y el examen el 25 de enero.

Cuando deja de hablar, cierra la agenda y se cruza de brazos. Alex mira a Blanca y Blanca que ya ha dado con la señal, empieza a hablar.

Coincido contigo en que es importante que nos pongamos de acuerdo en cómo ha de ser la evaluación. El primer trabajo me parece bien, pero no tanto el examen y me explico. Tu propuesta es hacer más o menos lo mismo que se hizo el año pasado, un examen tipo test de carácter memorístico. Como este año soy la coordinadora de titulación me he tenido que estudiar el tema Bolonia a fondo y para trabajar las competencias que nos piden, creo que sería mejor como prueba final plantear el análisis de un caso lo más real posible. Y con apuntes. Y si queréis, añade mirando a Isidro, podemos incluir alguna de tus preguntas.

Isidro mira su reloj de pulsera. Desearía ir concluyendo. Si queréis cambiar alguna cosa la cambiáis, dice. Por mi parte ya os he dicho lo que voy a hacer. Su expresión se ha endurecido, su rostro está rígido, opaco, quiere mostrar abiertamente a Blanca la decepción que le está produciendo. Pero ya os adelanto que afectará a las ratios. Ya ha pasado. Soy bastante exigente y se están apuntando menos alumnos a mis clases a causa de estas divergencias. Y os recuerdo que el año pasado ya tuvimos un incidente y hubo que montar una comisión de evaluación a última hora para revisar una nota final.

Y como era hijo de su padre, el Decano decidió aprobarlo. Es Blanca quien

ha dicho esto.

Sí, señora. Por eso tenemos que ponernos de acuerdo. No podemos dejar pasar a cualquiera de cualquier manera. Si pusierais un examen como yo, esto no pasaría nunca. Mira a sus colegas. Alex sigue sin saber qué decir, sin saber qué le conviene decir o si es conveniente que diga algo. Desearía que le dieran su copia del examen y acabar ya.

Blanca siente cierta tristeza, pero no va a darle la razón. Estamos formando a futuros profesionales, los alumnos deben afrontar problemas reales. Quiere expresarse con claridad, con calma, pero Isidro la interrumpe.

Eso no está mal en teoría, pero el «problema real» de nuestros alumnos es que llegan sin base cultural. Por no saber no saben ni escuchar. Antes de llegar a ser profesionales, estaréis de acuerdo conmigo en que se les habrá de educar la mente. Si no leen ¿cómo van a estudiar? Con todo ese cuento de que la memoria no sirve para nada nos estamos yendo al otro extremo. Hay estudiantes que no saben ni hablar. Pero a mí a estas alturas ya todo me parece bien. Llevo muchos años en el convento. Así que si queréis meteros en ese jardín de las competencias, cuando esté listo me pasáis la copia y tan amigos.

* * *

Por la tarde de ese mismo día, repartidos entre tres aulas contiguas unos doscientos alumnos esperan en su primer día de clase, la aparición del profesor.

Isidro entra en su aula quince minutos tarde y manda silencio con un gesto breve pero taxativo, de consumada eficacia dramática. Cada año le produce un breve placer comprobar dicha eficacia con sus nuevos alumnos. Seguidamente se presenta a la vez que escribe su difícil segundo apellido en la pizarra. Después pasa a explicar la evaluación. Lo que más les interesa ¿no es cierto? Risas.

A continuación les presenta el programa de la materia sin dar muchos detalles. Aconseja comprar su libro. Si además lo leen... Risas.

Un alumno se anima y le pregunta si es fácil aprobar.

Bien. Ahora quiero que escuchen con atención. Fuera bromas. Y les dice que con él hay que esforzarse. No les va a regalar la nota.

Contesta otra pregunta. La asistencia no es su problema, pero hay que superar el examen para aprobar.

Otro estudiante le pide ejemplos de cómo van a ser las pruebas. Pueden encontrar ejemplos en la biblioteca.

Se acaban las preguntas. Isidro deja pasar unos segundos y da por terminado su primer día de clase.

Alex entra en su aula puntual y se presenta. Se hace el silencio, cosa que lo tranquiliza pero nada más empezar se confunde de archivo y mientras busca en su ordenador, la inicial expectación de los alumnos se transforma en un tenue murmullo de dispersión. Alex se cree obligado a imponer silencio pero eleva excesivamente la voz. Se da cuenta al instante. Entonces recupera un tono más calmado pero ya le comienzan a sudar las manos y no se reconoce en la voz que sale de su garganta. Penosamente, aunque con extrema meticulosidad, va enumerando los objetivos, el temario y la bibliografía de la asignatura hasta que un alumno lo interrumpe y pregunta por la evaluación.

Alex, sin saber de dónde puede haber salido, se impone a sí mismo una idea: no quiere parecer antipático el primer día. Por lo que decide detener la explicación y contestar esa pregunta. Avanza el power point hasta el apartado de las pruebas.

Pero entonces, una alumna de la primera fila le pide por favor que continúe explicando los temas y seguidamente, un joven alza la voz desde el fondo del aula iniciando otra pregunta.

Silencio, grita Alex. No voy a responder a más preguntas hasta que acabe de explicarlo todo. Pero cuando lo dice le tiembla ostensiblemente la voz y los alumnos han enmudecido. Ahora todos han bajado la vista hacia sus agendas, folios, carpetas con un inverosímil y compasivo interés.

Entonces Alex prosigue con su explicación durante veinte tensos minutos. Cuando termina de hablar apaga el proyector y abre el turno de preguntas. Silencio.

Pues si no hay dudas ni preguntas... Tras una silenciosa desbandada, Alex se queda solo delante de su aula vacía.

Blanca se ha preparado sus apuntes antes, en el despacho, y los lleva bien ordenados. Llega puntual, pero les explica que siempre esperará cinco minutos de cortesía antes de empezar. Confía en que ellos correspondan, a cambio, prestando atención desde el principio hasta el final de la clase.

Después de una breve explicación sobre el sentido global de la materia en relación con la especialidad, les reparte fotocopias de evaluaciones de años anteriores y atiende todas las preguntas.

Quizás os parezca muy difícil, pero pensad que os he enseñado los mejores trabajos, y es porque quiero que todos lo hagáis bien. Mi interés es que todos aprobéis porque realmente hayáis llegado a aprender, a adquirir las competencias que necesitareis en vuestro futuro profesional. Aprobar quiere decir hacerlo bien y trabajar. En ese orden.

La clase transcurre así hasta que todos han podido expresar sus inquietudes y antes de darla por finalizada les recuerda las primeras lecturas que han de

traer preparadas para el próximo día.

A última hora de la tarde intercambian brevemente las primeras impresiones. El primer día siempre es corto, ¿verdad? Es Isidro quien habla. ¿Qué tal tus muchachos?

Pues les he explicado todo el programa, dice Alex, y no ha habido preguntas.

Blanca se une a la conversación. Dentro de unos días, cuando entren en materia se interesarán más.

Los míos como siempre, solo estaban interesados en aprobar, en saber cómo va a ser la evaluación. Creo que la asignatura les da un poco de miedo. Saben que conmigo hay que esforzarse. Isidro ha dicho esto último con toda la intención, para él aun está en el aire la decisión sobre los cambios en la prueba final, aunque no se engaña sobre lo que probablemente harán sus colegas.

Yo los he encontrado bastante desmotivados, dice Alex, que no percibe estos matices, concentrado como está en construir una versión aceptable de su realidad. Desmotivados y despistados, un grupo muy cerrado. Ya veré como los dinamizo. Explica que ha sido un inicio rutinario, distanciado, de vomitar toda la información a un grupo mudo. No ha habido preguntas ni interés en las explicaciones. Al principio les ha costado concentrarse... Supongo que es lo que suele pasar.

Blanca les explica que su impresión inicial ha sido diferente, cree que tiene un buen grupo este año.

Por otra parte, es comprensible que quieran saber todos los detalles de la evaluación. Por eso ella, si fuese posible, eliminaría las notas finales. Así el esfuerzo sería genuino y no sucedería lo que pasa cada vez con más frecuencia: que las evaluaciones marcan el ritmo de las clases y hasta condicionan en cierta medida la estructura didáctica de los contenidos.

Isidro se ha acercado a la ventana y les da la espalda. Es cierto que está cambiando el clima. A mediados de septiembre todavía hace calor cuando cae la tarde. Isidro está engordando y lo nota, entre otras cosas, porque suda más y se cansa antes de estos sermones de pedagogía barata de su compañera. Hace tiempo que considera que hacer estas presentaciones es perder una hora de clase, de contenido.

Es verdad, les dice, que las evaluaciones son una pérdida de tiempo. Por eso él está cada vez más a favor de las pruebas tipo test. Datos limpios y asépticos, sin paja. El que quiera escribir que haga filología. Y dicho esto, vuelve a perder la mirada en la dorada transparencia del sol sobre el paisaje.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Recuerdas tu primer día de clase como docente?, ¿cuáles eran tus expectativas, temores, desafíos?
2. Si estuvieras en el lugar del profesor experimentado (Isidro), ¿cómo apoyarías la inserción de Álex al mundo académico?, ¿qué te gustaría que aprendiera y qué intentarías evitarle como eventual mala experiencia?
3. ¿Cómo concibes el trabajo en equipo?, ¿consideras favorable la heterogeneidad de posturas, edades y perspectivas de género para la conformación de un buen equipo de trabajo académico?
4. ¿Cuál es tu opinión sobre la evaluación continua y las estrategias interactivas?, ¿te parecen favorables para el aprendizaje de calidad?, ¿las utilizas?
5. ¿Qué orientaciones te gustaría recibir para liderar y/o participar de los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. ANTECEDENTES, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Álex, Blanca e Isidro son los protagonistas de este relato. Se trata de tres perfiles diferentes de profesor universitario. Sus recorridos académicos, profesionales y vitales se encuentran también en tres puntos distintos. Forman parte del mismo departamento del que el director es Isidro, el más veterano.

Álex es el miembro más joven del departamento. Su experiencia como docente se limita a algunas sustituciones realizadas el año anterior, dirigidas y monitoreadas por Isidro. Este año tiene la responsabilidad, por primera vez, de hacerse cargo de la docencia de una clase durante todo el curso.

Blanca es una profesora con experiencia y motivación; fue alumna de Isidro, al que está agradecida por todo lo que le enseñó en su momento y también por apoyarla en sus inicios como docente.

Isidro, está próximo a la jubilación y se muestra cada vez más reacio a los

cambios que parecen imponer los nuevos tiempos. Considera que sus estrategias de enseñanza-aprendizaje están lo suficientemente probadas como para no modificarlas. Las considera apropiadas en exigencia y logros.

1.2. Descripción del incidente crítico

El incidente se sitúa en el primer día de clases del curso académico de estos tres profesores universitarios.

Ya desde el inicio, antes de entrar en contacto con los alumnos de este curso, se produce un desencuentro previo que influirá, casi preparará, los conflictos que luego vayan a producirse. Los intentos de coordinación, en especial relativos a la forma de evaluar a los alumnos, resultan infructuosos y cada docente irá hacia su clase sin haber acordado nada al respecto.

Álex este año tiene la responsabilidad, por primera vez, de impartir un curso completo y está claramente preocupado por ello. Acongojado y obsesionado por dicha responsabilidad, no se centra en los temas tratados, ni interviene en la reunión.

Blanca quiere hacer bien las cosas y propone cambios metodológicos, sobre todo en lo referente a la forma de evaluar a los alumnos, pero no es capaz de ser franca del todo con Isidro. Blanca, con experiencia docente, está más preocupada por cómo programar las evaluaciones y armonizarlas con las nuevas propuestas pedagógicas del plan Bolonia.

Isidro dice estar desencantado de todo lo que tenga que ver con las clases, con las innovaciones e incómodo con los nuevos criterios educativos del Plan Bolonia. Se muestra contrario a los cambios propuestos por Blanca y desinteresado por lo que dicen sus colegas.

El incidente crítico se produce cuando, tras dos reuniones para conseguir un consenso y determinar los cambios pendientes, Blanca se queda sola con su propuesta, pues Álex se ve incapaz de manifestar su punto de vista e Isidro se niega a establecer ningún diálogo con sus compañeros de departamento. Por tanto se cierra la última reunión sin llegar a un acuerdo consensuado; con un enfrentamiento abierto entre Blanca e Isidro. Blanca ha manifestado que no obedecerá a Isidro e Isidro que hará lo que le parezca sin tener en cuenta al departamento. Además, este incidente alimenta el desarrollo de sub-incidentes relacionados con lo que le ha ocurrido a Álex, que no osa manifestar, el juego de fidelidades de Blanca que le impide desarrollar sus argumentos con la energía

necesaria y la rutinización de la docencia de Isidro, que lo aboca a una pérdida de responsabilidad y a un aislamiento cada vez más nocivo tanto para él como para el propio departamento.

Estos sub-incidentes incrementan la incomunicación y hacen más difíciles nuevas oportunidades dialógicas respecto al núcleo central o incidente crítico (IC) en tres niveles.

En un **nivel descriptivo**, el IC se juega en el terreno de las diferencias pedagógicas, generacionales y de género que definen cuestiones como la autoridad académica, el interés por la innovación pedagógica y la concepción del estudiante como centro del aprendizaje. Las motivaciones se cruzan con las expectativas de cada uno y su posición en la institución educativa.

En el **registro expresivo** destaca el temor y la expectación ansiosa de Álex frente a una experiencia que desconoce y en la que ha cifrado, sin duda, grandes expectativas. Desea estar a la altura de las enseñanzas de Isidro y, al mismo tiempo, conducir la actividad docente por sí mismo. Le traicionan su voz y la postura frente a la clase que denotan su inseguridad¹. Esta expresión emocional contrasta con el entusiasmo de Blanca y la seguridad que manifiesta en las nuevas directrices del plan de Bolonia. Ella parece tener claros sus propósitos y su auto-concepto y autoestima académica suficientemente reforzados. Isidro, por su parte, se muestra displicente con sus compañeros de trabajo y desinteresado por su quehacer dando a entender que la discusión preparación y coordinación constituyen una soberana pérdida de tiempo.

En el **registro simbólico** la frase «No te preocupes, lo harás bien», concentra el foco de la problemática desarrollada en el relato. *Hacerlo bien* para Álex es un desafío y una preocupación que se sitúa en el terreno de las lealtades y el cumplimiento de expectativas propias y ante su mentor. *Hacerlo bien* para Blanca es un imperativo que resume su quehacer y el sentido de su vida académica, mientras que *Hacerlo bien* para Isidro es una utopía que no reviste el interés y la pasión que le imprime Blanca y asusta a Álex. La mejor manera de hacerlo bien, para Isidro, es desplegar sus ya probadas y aprendidas rutinas, es decir no innovar.

1.3. *Análisis de los Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: ALEX
	Álex ha entrado en la docencia a pequeñas dosis

Concepciones sobre el incidente crítico	(sustituciones) y bajo la protección de Isidro, quién inicialmente le aconsejó y prestó sus apuntes. Eso ha propiciado que haya construido una imagen formal de lo que es enseñar en la universidad sin necesidad de analizar qué implica su papel, explorando sus límites y posibilidades. Por lo tanto, no asume ninguna responsabilidad respecto al cambio de criterios de la evaluación y solo está preocupado por sostenerse a sí mismo frente a la exposición del grupo-curso.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Su experiencia docente inicial ha sido insuficiente, cuando no errónea. De alguna forma Álex se da cuenta de ello e intuye el riesgo que corre; sin embargo no llega a conceptualizar claramente esa amenaza y a pensar en posibles soluciones. Está dominado por un estado de ansiedad y temor hacia ese primer día de clase pero no sabe muy bien qué hacer ni qué solicitar. Querría que Isidro lo ayudase con más material, más instrucciones, más pautas de conducta, en definitiva más «defensas» que le permitiesen afrontar ese estreno con mayor tranquilidad y seguridad.
Estrategias frente al incidente crítico	Sometido a esta presión emocional, el incidente no suscita en él ni un segundo de reflexión, reaccionando «en defensa propia» ante lo que considera un ataque. Un grave error que en las próximas clases será difícil de remontar y requerirá una actuación, ahora sí, muy intencional, planificada y estratégica.

Actor 2: BLANCA

Concepciones sobre el incidente crítico	Blanca es una profesional competente y responsable, comprometida con su trabajo docente. Pretende aplicar las directrices de Bolonia para renovar la actual evaluación y hacerla más funcional. Confía que el cambio mejorará las dinámicas de clase y permitirá que los contenidos se aprendan de forma más significativa.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se frustra cuando no logra que sus argumentos impacten en su mentor y alcancen el apoyo de su compañero de trabajo, más cercano a ella en términos generacionales. Por otra parte, no se atreve a decir todo lo que piensa delante de Isidro, quien mantiene cierta ascendencia sobre ella por haber sido su profesor. El mutismo de Álex, por su parte, podría darle a entender que está más de acuerdo en dejar las cosas como están, en línea con Isidro, lo que aumenta su frustración si bien no cesa en sus propósitos.

Estrategias frente al incidente crítico	Mientras más oposición explícita —de Isidro—o implícita y pasiva —de Àlex— encuentra, más se orienta hacia sus propósitos, aportando datos, argumentos de debate y discusión en términos racionales, cerrando los ojos a las tensiones personales que se manifiestan en las reuniones. Tiende a <i>sobre-compensar</i> ² en el terreno de la productividad laboral, descalificaciones implícitas en el plano personal y, quizás, de género.
---	--

Actor 3: ISIDRO

Concepciones sobre el incidente crítico	Tras toda una vida académica enseñando a su manera (siempre se había hecho su voluntad y todos habían dicho amén), ahora con los nuevos cambios y disposiciones tiene que atender a los novatos y ceder poder, consensuar cómo enseñar y adaptarse a las exigencias de reformas impuestas que solo suponen inconvenientes para su forma de trabajar. Su concepción de la enseñanza está centrada en la importancia que para él tiene el saber disciplinar del profesor más que en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente solo en el laberinto en que se ha convertido la educación para él. Desde su punto de vista cambiar, además de una molestia, supone enfrentarlo a sus carencias y ello, a su vez, contribuye a que se auto-perciba como frágil, vulnerable, expuesto a la crítica. Opta por reafirmarse y adquirir seguridad apelando a su veteranía y a la experiencia acumulada.
Estrategias frente al incidente crítico	No piensa perder el tiempo en reuniones y acuerdos sobre la evaluación pues él ya hace muchos años que sabe cómo evaluar a sus alumnos y no está dispuesto a cambiar. Su estrategia es <i>negar</i> ³ la importancia de las nuevas propuestas y evaluarlas como simples modas que no aportan nada nuevo a la enseñanza como él la concibe.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ALEX	Concepción escorada e incompleta de la experiencia educativa, determinada por Isidro.	Compartir ideas, dudas y dificultades con todos sus compañeros. Buscar alianzas con Blanca para sostener puntos de vista innovadores sin desvalorizar la experiencia y recorrido de Isidro.	Realizar y aplicar estrategias de ajuste: Grabar una de sus clases y solicitar apoyo en el manejo de la misma a sus compañeros. Preparar con Blanca una de las clases y compartir inquietudes, propuestas de enseñanza, resultados esperados y metodología de evaluación. Solicitar a Isidro su participación en la evaluación de la propuesta.
	Falta de compromiso y participación en las reuniones de coordinación.	Apoyar una mayor implicación en la coordinación de la asignatura, valorar sus puntos de vista desde la óptica del profesional novel.	Intervenir activamente en las reuniones: Proponer una pauta para las reuniones, con puntos estratégicos a discutir. Solicitud explícita de apoyo y supervisión de sus clases.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: BLANCA	Concepciones sobre la enseñanza y el quehacer específico de sus compañeros.	Ampliar la perspectiva sobre la enseñanza, incorporando distintos	Dar señales de inclusión de perspectivas diversas en sus clases, en

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: BLANCA (<i>cont.</i>)		momentos de ingreso y permanencia en la misma. Interactuar con los compañeros, más allá de lo formal. Comprender empáticamente como piensan, sienten y se conducen.	consideración a las modalidades más apropiadas para sus estudiantes. Favorecer la participación de todos en las reuniones de coordinación. Interesarse genuinamente por las dificultades de Álex y las resistencias de Isidro.
	Estrategias de participación y liderazgo pedagógico.	Preparar las reuniones con estrategias activo-participativas y de interacción grupal. Identificar y participar, total o parcialmente, de las posiciones de los otros, matizando, negociando, tendiendo puentes y estableciendo consensos.	Favorecer espacios distendidos de intercambio donde puedan exponerse las propias dificultades y errores de forma abierta y honesta. Dar señales de modificación o complementación de sus puntos de vista con los expresados por sus compañeros.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: ISIDRO	Responsabilidad profesional y personal.	Tomar consciencia de su estatus como docente experimentado, redefiniendo y recuperando el sentido de su liderazgo dentro	Dar señales de incluir las sugerencias de sus compañeros en la planificación de sus clases, orientando el trabajo como una hoja de ruta donde «el mapa

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: ISIDRO (cont.)		del equipo como un elemento unificador. Dada su ascendencia respecto a Álex, tratar de que su influencia resulte beneficiosa para su labor docente y su desarrollo profesional.	no sea el territorio». Atender las dificultades de Álex, modelándole en sus «primeras clases» con el fin de proporcionarle un espacio donde ensayar su actuación de forma segura.
	Responsabilidad institucional.	Contar con todos los compañeros para actuar como grupo coordinado, consensuando objetivos y estrategias. Aceptar y valorar que alguien más joven, que además fue su alumna, sea ahora quien lidere el cambio.	Evidenciar con claridad que el trabajo académico se orienta hacia los estudiantes, siendo ellos los principales perjudicados con una coordinación deficiente. Acercarse a Blanca con una actitud receptiva, aceptando indicaciones y sugerencias sobre cómo mejorar el trabajo académico, especialmente en lo que se refiere a los métodos de evaluación.

RECURSOS

Psicoeducativos

BADÍA, A. y GÓMEZ, F. (2014). Condiciones del contexto instruccional que afectan el diseño de la enseñanza del profesor universitario. *Educación XXI*, 17 (2), 169-192. El objetivo del estudio es identificar el conjunto de condiciones del contexto instruccional que afectan a los profesores en el diseño de la docencia universitaria. Los principales resultados muestran la presencia de condiciones instruccionales relevantes para el ejercicio efectivo y contextualizado de la docencia: contenido, materia, profesor y estudiantes; innovación docente y recursos educativos; diseño del curso; actitud y características de los estudiantes y relación profesor-materia.

BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.

¿Qué hacen los mejores profesores, aquellos que dejan huella en sus alumnos, influyendo en su desarrollo intelectual y moral? ¿Cómo les animan en su aprendizaje, de qué forma les ayudan a conseguir la excelencia? ¿Cómo consiguen profesores de las distintas disciplinas tener éxito frente a la diversidad del alumnado? Estas son las preguntas que el autor se planteó contestar, estudiando durante más de 15 años, en diversos campus universitarios de Estados Unidos, las prácticas y el modo de reflexionar de los profesores (más de cien) que han obtenido los mejores resultados de aprendizaje de sus alumnos. La intención final es poder caracterizar sus prácticas, conservar esta sabiduría docente que con tanta frecuencia se pierde o se queda encerrada en el aula de cada docente. Las respuestas que el autor nos ofrece se basan en las concepciones de estos profesores estudiados sobre la propia materia, su aprendizaje y las expectativas sobre su alumnado y cómo estas concepciones afectan a la forma de preparar la práctica docente, de dirigir las clases, del tipo de interacciones que se establecen y de qué y cómo evaluar a sus alumnos y a sí mismos.

ESCARTÍN, J. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.

Cuatro profesores universitarios noveles procedentes de diferentes áreas de conocimiento comparten con el lector las reflexiones y experiencias que surgieron a lo largo de su práctica profesional. En este material, que recorre todo el proceso evolutivo del docente novel desde la experiencia de su primera clase, se complementan el pensamiento y la emoción para conseguir una más rica recepción de la vivencia por parte del lector; un útil instrumento de reflexión para el docente que se prepare para iniciar un nuevo curso.

PAGÈS, T., CORNET, A. y PARDO, J. (coords.) (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la Universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro. La obra trata de experiencias innovadoras que van desde la definición del perfil de formación (competencias) de un grado, a la elaboración de materiales docentes (wikilibro), pasando por el trabajo colaborativo del profesorado. Dos bloques tienen una especial significación y densidad: las innovaciones metodológicas (trabajo en equipo, ayudas integradas, enseñanza basada en problemas) y los retos de futuro, en especial en lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes; en este sentido se habla de temas tan centrales como el camino a recorrer hacia una evaluación auténtica e integral.

Ensayo

SARTRE, J. P. (1989). *A puerta cerrada. La puta respetuosa*. Barcelona: Alianza Editorial. «A puerta cerrada», la primera de estas dos obras de teatro, dio origen a la conocida cita de Sartre: «el infierno son los otros». En esta obra los personajes están condenados a padecer la tortura de soportarse mutuamente, a estar sometidos a la

mirada del otro, mirada que según Sartre, necesitamos para existir como individuos en la sociedad, pero que también nos muestra lo que verdaderamente somos y nos juzga. Vivimos pues la condena de manifestar el ser y ser juzgados o de ocultar el ser y mostrar solo apariencia, ocultos tras la máscara que el otro nos asigna. En este primer capítulo: *El primer día de clase*, se muestran tres personajes que, aunque independientes entre sí (y con opiniones divergentes) comparten una tarea común y, por lo tanto, deben de cuidar esa dependencia mutua; cada uno desde su manera de ser y hacer intentará posicionarse en el lugar más seguro respecto a la mirada del otro.

¹ El registro no verbal —paraverbal y periverbal— resulta ser tan o más importante como el verbal a la hora de «dictar clases», especialmente, cuando se trata de presentar una asignatura y/o enfatizar los objetivos y propuestas pedagógicas y metodológicas de un determinada actividad curricular.

² La sobre-compensación es una estrategia defensiva que consiste en reorientar la energía, inicialmente dedicada a un conflicto, hacia otros objetivos de mayor productividad personal. La característica del mecanismo es que ambos aspectos, conflicto y respuesta, se alimentan mutuamente y resultan psicológicamente perjudiciales.

³ La negación es un mecanismo defensivo que desestima la importancia de un hecho, al extremo de suprimir su existencia, como un modo de protección frente al dolor, la vulnerabilidad o la percepción de insuficiencia que supondría atenderlo e integrarlo al funcionamiento habitual.

El tiburón

Cómo sufrir el plagio y mantenerse incólume

El sistema todavía funciona, la bandeja negra imita la textura de un trenzado vegetal, las líneas amarillas llegan a su destino, el material del vaso desechable mantiene la temperatura del café, algunos trabajadores utilizan los establecimientos de comida rápida, los profesionales y conductores se reúnen junto a la inflada figura de bronce, las máquinas de empaquetar están preparadas y un empleado aguarda de pie a los viajeros.

Pero un aeropuerto casi vacío tiene algo de siniestro, de esqueleto de dinosaurio abandonado en el almacén de un museo. Es un mundo desmesurado de signos y señales repitiendo su propia soledad.

La espuma del vaso se ha enfriado y ahora solo significa abandono. Algo ha dejado de ser útil. Pero el objeto permanece sobre la bandeja, excesivo y estridente como el volumen de los altavoces que informan del riesgo de robo a las doce figuras humanas que aguardan casi inmóviles en la zona de embarque.

Los empleados tienen oportunidad de hacerse preguntas, ven lo mismo que yo estoy viendo. También pueden hacer mejor su trabajo o patologizarlo. Puede que veamos mejor al cambiar de perspectiva pero también hay un peligro en ello, una posibilidad de trastorno. Por ese motivo siempre que regreso de dar estos ciclos de conferencias por Europa, necesito dejar pasar cierto tiempo, que pueden ser días o incluso semanas, para volver a pensar con claridad. Padezco una especie de jetlag de las ideas propias. Hablar tan intensamente de lo que pienso, defenderlo en tantos foros y bajo tanta presión me produce, sorprendentemente, un profundo desarraigo del sentido de todo mi trabajo. Afortunadamente siempre me he recuperado, pero hasta que no pasan esos días extraños solo veo cabos sueltos en todas mis actividades, como si para tensar la urdimbre hiciera falta una energía que he

ido perdiendo poco a poco en cada intervención, en cada ciudad, en cada viaje.

El vuelo ha salido puntual y ya se ha estabilizado la velocidad pero no puedo dormir. Con los ojos cerrados me siento rodeada de ruidos. El carrito de las azafatas, unos niños en las plazas de delante que juegan a discutir por todo, la música que se escapa de los auriculares de la chica del asiento contiguo, el zumbido del aire acondicionado, los pasos de alguien que se aproxima rápido por el pasillo, disculpándose, los golpes secos de los portaequipajes que me sobresaltan y me hacen abrir los ojos.

Vuelvo a tenerlos cerrados. Estoy cansada, permanezco completamente inmóvil pero me arde la cabeza. La semana pasada me encontré con un nuevo proyecto para evaluar y ya en la primera lectura vi una cierta confusión en los objetivos. Cuando miré su autoría vi que era de Ferrer. Quizás se podría rehacer a partir del segundo apartado, habría además que actualizar todos los criterios, la bibliografía, etcétera, pero ¿cómo se le puede decir una cosa así a un catedrático a punto de jubilarse?

Ferrer formalmente me dirigió la tesis pero no me ayudó en nada, siempre tenía trabajo y nunca pudimos hablar con tranquilidad. Aunque después, cuando empecé a publicar más, continuó apareciendo como primer autor en todo lo que yo escribía, hasta que tuve que decirle que no podíamos seguir así indefinidamente.

Fue la primera vez que discutimos en serio. En realidad no fue una discusión, lo que pasó es que de golpe le cambió la cara y se puso a gritar como un energúmeno llamándome desagradecida, que quien creía que era yo y no supe reaccionar, nunca lo había visto así y no dije nada. Me sentó muy mal y hasta pensé que podría tener razón pues no veía otra explicación. Pero luego, unos días más tarde, Felipe me contó que le había pasado algo muy parecido. En realidad siempre actúa así, dijo. No puede soportar que seas brillante y te tiene envidia. Es verdad que los más jóvenes lo encuentran interesante cuando lo conocen, los deslumbra con lo que parece amabilidad y generosidad, pero en realidad es egolatría; Ferrer depende de los otros mucho más de lo que él cree, pero su soberbia le pone una venda en los ojos.

Aunque todo eso son cosas de hace bastante tiempo que a mí ya no me afectan y Ferrer, de una u otra manera me ayudó a iniciar mi trayectoria, fue mi mentor en los primeros proyectos. Luego nos distanciamos...

Noto el frío de la ventana en la mejilla. Si abriera los ojos vería nubes ¿Por qué nunca quiero pensar en aquellos años? En mis trenzas, en aquel despertador tan grande, en lo horrible que siempre me veía cada mañana en el espejo. En la facultad, sentada en la última fila, callada, tomando apuntes. De sus clases salía como de un sueño. Esta noche he soñado algo que no recuerdo bien. Tenía que ver con una casa grande con problemas, con mucha actividad. Gente, colegas, realizando un trabajo, un informe bajo dos puntos

de vista. Dos equipos de trabajo y gente con ropa extravagante, como de carnaval. Temíamos el juicio de alguien a quien no le iba a gustar nuestra colaboración, por tanto estábamos pensando la manera de disimular el análisis. Después he soñado otra escena en la que quería hablar con Ferrer, en una calle de las afueras. La gente tenía mucha prisa, el suelo estaba encharcado, deteriorado, la calzada tenía trozos sin asfaltar y los edificios eran viejos. Ferrer era un anciano que buscaba algo en un gran libro forrado de piel.

La primera vez que hablé a solas con él, Ferrer solo quería saber quién había sacado la mejor nota, por eso me llamó. Después, al conocerme más, me propuso mi primera beca. Salí flotando. Presentía que comenzaba a cambiar algo y yo misma cambié al verme valorada por alguien tan importante en su campo. Pero después vi en qué consistía su juego de influencias y también percibí enseguida que no era tan bueno y lo mucho que le disgustaba que yo me diese cuenta. Cuando acabé el doctorado y le dije que necesitaba conocer otras perspectivas para ampliar mis conocimientos y me marché a Dublín casi se puso agresivo. Eso me afectó en lo personal y me entristeció. Por eso tuve que hacer el esfuerzo de reconocerme a mí misma que me había decepcionado para poder seguir.

Pasados unos meses me telefoneó y volví a equivocarme. ¿Qué consejo podría darme sobre un estudio del que desconocía hasta la terminología? Pero aquel invierno del 97 fue muy frío, nevaba continuamente, salía a comprar lo imprescindible, veía a poca gente y como todos eran del curso, solo hablaba del proyecto, del correo o de las subvenciones. Que Ferrer pensara en llamarme me alegró tanto que volví a confiar en él y le dije que estaba aprendiendo mucho pero que también dudaba mucho, que me costaba definir mi posición, que todo era tan apasionante pero tan nuevo... Le hable de mi artículo y al día siguiente por la mañana se lo envié para que me diera su opinión. Y entonces fue cuando todo se acabó definitivamente. Me creí lo que me escribió y no lo publiqué. Todavía era muy joven, dijo, la fundamentación requiere cierta madurez y el planteamiento metodológico resultaba inapropiado; medio año más tarde encontré el plagio en una publicación de cierto nivel. No idéntico, pero era mi idea y mi argumentación. No quise ni decirle que lo sabía. Desde entonces han pasado unos cuantos años de recíproco silencio.

* * *

II

El trayecto en el tren de cercanías es corto pero monótono, cómodo pero frío. Todos los viajeros somos transparentes, más aún, estamos ausentes los

catorce minutos del recorrido. Es tiempo a restar, un no-viaje por la no-realidad. Miro por la ventana y veo la no-ciudad donde seres «desindividualizados» realizan no-actividades entre no-edificios. Ni los árboles cuentan, son elementos desplazados, equivocados o enfermos. En todo caso, inútiles también.

Todo el recorrido sucede bajo un cielo acromático donde el color se ha retirado hacia una imprecisa línea de mar, más allá de la cúpula de polución.

Estuve toda la semana dándole vueltas. ¿Cómo debería evaluar su proyecto? Era una propuesta mediocre, nadie iba a negar eso, pero me sabía mal rechazarlo pues pronto necesitaría este último reconocimiento para demostrar que sigue activo. Es evidente que éste esfuerzo lo hace porque con su edad, pronto tendrá que acceder al cargo de profesor emérito. Ese es el por qué de este interés repentino.

Y encima, cuando después revisé todos los datos más a fondo, me di cuenta de que le faltaba un punto para pasar la criba. Así que todo dependía de mí. ¿Qué podía hacer?

¿Qué hubiese hecho cualquiera en mi lugar? Pues le di el apto y deseé no tener que volver a pensar más en el asunto. Pero Ferrer es insaciable y después, a los dos días, recibo su mensaje donde me dice, muy formal, que está trabajando en algo muy interesante, muy bien subvencionado, claro. Si quisieras podrías colaborar, tu perfil se ajusta y además puedes contar conmigo... Esas fueron exactamente sus palabras.

No sé si reír o llorar, se merece que le aclare lo que ha pasado, pero soy una tonta sentimental. Por eso al bajar del avión no he salido corriendo a conseguir un taxi y he preferido esperar el tren, absorta en todos estos pensamientos que no consigo encajar y que no cesan de dar vueltas y vueltas en mi cabeza.

En menos de una hora todo el pequeño universo que dejé en casa reclamará mi atención y yo todavía tengo esta duda ardiendo. Pero la luz del vagón es opaca y seca, y asfixia cualquier sombra de alivio de esta posmoderna inexistencia espaciotemporal entre el origen y el final del trayecto. Pura analogía vital, escribo en mi móvil y me envío el mensaje a mí misma.

Dulcemente siento cómo me invade un sopor que detiene el tiempo. Creo haber tomado una decisión.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas del sistema de evaluación por pares académicos?, ¿cuáles son las ventajas y limitaciones que le atribuyes para propiciar, proyectar y/o redireccionar la carrera académica de los/as investigadores/as?

2. ¿Has vivido alguna experiencia de plagio?, en el caso de que sea así, ¿cómo la has enfrentado?, ¿qué repercusiones ha tenido en tu vida profesional?
3. ¿Cuál es tu opinión sobre la lealtad entre tutores y tutorados?, ¿cómo visualizas esta dimensión ética en el trabajo de dirección de tesis?, ¿cómo se proyecta en el trabajo académico futuro?
4. ¿Quién debiera ir como primer autor o autora de un trabajo académico digno de publicación?, ¿debería ser el gestor de la idea?, ¿Quién ha trabajado más?, ¿el que posee un mayor reconocimiento, experiencia y/o prestigio académicos en el ámbito de la publicación?
5. ¿Cómo resuelves los conflictos de interés en tu equipo de trabajo?, ¿cuáles son los criterios que aplicas y priorizas?, ¿solicitas intermediación cuando el conflicto te supera y/o te involucra directamente?, ¿a quién (es) recurres?, ¿cuáles han sido los resultados obtenidos?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

En este relato aparecen tres profesores; Ferrer, Felipe y la que puede considerarse protagonista, una profesora que mantiene su anonimato y que nos explica sus sensaciones y pensamientos en primera persona. Esta profesora desarrolla una carrera profesional con actividades académicas de docencia, conferencias, artículos especializados, congresos, dirección de tesis y evaluación de proyectos. Ferrer fue profesor y mentor de la protagonista y también de Felipe.

Ferrer fue, además, un docente que la deslumbró cuando lo conoció en sus primeros años como alumna. Después le proporcionó una beca y fue también su director de tesis. Ahora piensa que en realidad no la ayudó en nada, al contrario, se aprovechó todo lo que pudo de su trabajo y de sus publicaciones hasta que ella se hartó y acabaron discutiendo agriamente por ese motivo. Así que se acabaron distanciando. Más tarde, tras hablar con Felipe, comprobaría que todo eran juegos de influencia. Tanto ella como Felipe sintieron un fuerte

resentimiento hacia Ferrer por sus actuaciones poco éticas, su abuso de poder y su falta de compromiso académico con sus dos antiguos alumnos.

Aun así, pocos años más tarde volvió a creer en él y Ferrer la volvió a engañar con un plagio. Considera que eso ya está olvidado, que ya no la afecta, a pesar de reconocer que no quiere recordar aquella época.

1.2. Descripción del incidente crítico

En el momento de la narración, tanto la profesora como su compañero Felipe se encuentran en una fase intermedia de su carrera profesional mientras que Ferrer está próximo a la jubilación.

El incidente es el resultado de los antiguos y recientes intercambios entre Ferrer y su antigua alumna, de su historia personal y profesional. La semana anterior al viaje descrito en la narración, la profesora recibió la petición de evaluar un proyecto presentado por Ferrer. Su posición es determinante, en sus manos está decidir la aceptación o denegación del proyecto y lo que ello supone: por una parte una financiación económica, pero sobre todo un perfecto colofón a toda una carrera universitaria.

A pesar de que al leerlo encuentra algunas carencias y debilidades en el proyecto, decide aprobarlo.

En el **registro expresivo**, la duda, el resentimiento y la confusa idealización de su antiguo mentor se apoderan de la protagonista. Lo anterior se reaviva una vez Ferrer, ajeno al origen de la evaluación favorable de su trabajo, presume de su último éxito y le ofrece participar en su investigación, como si se tratase de un favor. Llegados a este punto, todavía vuelve a dudar sobre si decirle la verdad o callar.

En el **registro simbólico o metafórico** llaman la atención los dos sueños que experimenta la protagonista. Tal como los interpreta, en el primero se daba una colaboración entre dos posiciones que a un tercero no le iban a gustar. Las dos posiciones a que se refiere la profesora nos pueden recordar sus dos modos de ver el asunto que la preocupa y que se niega a aceptar: por una parte un yo resentido, dolido, con necesidades de venganza y por otra, un yo muy estricto éticamente, defendiendo un juicio justo a ultranza. En el segundo sueño hay una preocupación por un Ferrer anciano, un mito desmoronado como las ruinas que lo rodean, «que busca algo en un gran libro forrado de piel», que necesita encontrar una salida honrosa, un reconocimiento final¹.

1.3. *Análisis de los Actores que intervienen en el incidente crítico*

Actor 1: LA PROFESORA	
Concepciones sobre el incidente crítico	Para la profesora la reaparición de su antiguo profesor supone un trastorno puesto que le obliga a revivir situaciones pasadas que suponía olvidadas, pero que todavía la confunden. Es la creciente toma de conciencia de este conflicto interior lo que alimenta su estado de tensión hasta el final del trayecto en avión. Si decide colaborar con Ferrer va a mantener el engaño, y el conflicto interior continuará vivo. Si por el contrario decide decirle lo que piensa de él y descubrir que ella ha sido su evaluadora, podrá finalmente resolver su relación tanto profesional como personal con Ferrer.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Confusión, ansiedad, la expresión ambivalente de rabia y pena ² se asocian con sentimientos de soledad y abandono. Necesita tomar una decisión radical pero teme las consecuencias dado que a buen seguro afectará a su relación personal con Ferrer y re-escribirá la historia entre ambos.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia es la de aplicar una especie de generosidad corporativa («¿Qué hubiese hecho cualquiera en mi lugar?»), disfrazada con el argumento del pasado en el que Ferrer la ayudó a crecer académicamente. Ha añadido una nueva falsedad a su relación, otro nuevo escalón que deberá subir cuando decida resolver su viejo conflicto personal.
Actor 2: FERRER	
Concepciones sobre el incidente crítico	Ferrer parece pensar que su proyecto es solvente y no duda en presentárselo como un logro a su antigua alumna. Es probable que continúe considerando su antigua posición jerárquica dominante (mentor, director de tesis, catedrático) como un argumento irrefutable de su valor intelectual. Su falta de perspectivismo intelectual y emocional ³ es evidente.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Según el relato, Ferrer es manipulador y oculta siempre sus limitaciones para sacar partido de sus colegas, pero lo hace sin ningún sentimiento de culpa, pues su egolatría ⁴ no le deja ver la manipulación de la realidad que practica en todo momento para su propio provecho. También siente envidia de los éxitos y méritos ajenos, lo que le provoca explosiones de mal humor.
	Disfraza su frecuente indignación atribuyendo la

Estrategias frente al incidente crítico	responsabilidad y culpa de los conflictos a los otros, a los que concibe como desagradecidos e posición y el móvil de sus conductas hace que el incidente sea invisible a sus ojos y la responsabilidad sea de los demás. Reconocer su existencia, por otra parte, significaría reconocer que su larga trayectoria y sus méritos son una construcción fantasiosa, tal y como creen sus colegas.
---	---

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: LA PROFESORA	Responsabilidad y ética profesional.	Revisando los protocolos para evaluar los trabajos de investigación, clarificando los criterios de evaluación y respetando el anonimato y confidencialidad.	Dar señales de evaluar con mayor objetividad las propuestas que recibe, demandando el necesario anonimato y declarándose incompetente cuando reconoce al autor o autora por su nombre o por otros signos estilísticos o temáticos.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: LA PROFESORA (cont.)	Sentimientos de inseguridad, vulnerabilidad, ansiedad, temor a la introspección.	Apostar por una interpretación de su propio recorrido más conforme a los méritos y resultados objetivables, desarticulando falsas lealtades y sentimientos de compromiso emocional que distorsionan sus relaciones personales y laborales.	Ser capaz de conversar francamente con Ferrer sobre aspectos específicos de su historia de dependencia/independencia académica y emocional. Valorar la propia actuación, y anticipar distintos escenarios de resolución de sus problemas con Ferrer. Estimar en cada caso las posibles consecuencias y tomar decisiones en base a las mismas (estrategia metacognitiva) ⁶ .

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: FERRER	Identidad académica e identidad personal.	Introducir pautas que permitan visualizar sus logros académicos a lo largo de su trayectoria profesional y alguna guía que proyecte su trabajo hasta la jubilación, pormenorizando períodos, resultados esperados y colaboraciones solicitadas. Otras instancias como algunas comisiones o agencias de investigación de la Facultad, la Universidad o de las	Solicitar apoyos recíprocos en el desarrollo de los proyectos de la última parte de su vida académica, reconociendo los aportes de sus antiguos tutorados/as en calidad de pares académicos. Dar muestras de haber reflexionado sobre su aportación real a su área de conocimiento, su miedo a jubilarse, a ser apartado o superado por los propios discípulos,

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: FERRER <i>(cont.)</i>		Administraciones públicas, pueden aportar indicios objetivos sobre los logros de Ferrer en términos de número de sexenios concedidos, de publicaciones con índice de impacto, de rankings de investigadores, etc., que pueden situarle en el lugar que le corresponde.	explicitando su cambio de actitud y de intenciones con sus antiguos y nuevos colaboradores.
	Manipulación y abuso de poder.	Revisar la estructura de los departamentos académicos universitarios con objeto de incidir en las relaciones de poder e influencia entre investigadores veteranos y noveles.	Resolver el <i>status quo</i> de la relación tutor/tutorado, posibilitando tanto la inversión de roles y el reemplazo natural de las nuevas generaciones, como también la deseable complementariedad y reciprocidad en el trabajo conjunto.

RECURSOS

Psicoeducativos

FORGAS, R. C., NEGRE, J. S. y OLIVER, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *TESI*, 12 (1), 359-385.

Presenta los resultados de un estudio descriptivo de 1.025 alumnos pre-graduados de la UIB acerca de la prevalencia en las prácticas de citación y plagio en la elaboración de trabajos escritos. De los resultados obtenidos destaca, por un lado, el hecho de que buena parte del alumnado o bien directamente no cita los recursos que emplea en la elaboración de sus trabajos o bien lo hace de manera esporádica o infrecuente. Referente a la comisión de plagio, el porcentaje de alumnado que admite llevar a cabo este tipo de prácticas es elevado. Se discute cómo informar y formar respecto a

las implicaciones de esta mala práctica en la vida académica y laboral de los futuros profesionales.

RUÉ, J. y LODEIRO, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*. Madrid: Narcea.

El texto se ocupa de visibilizar la noción de equipos docentes en educación superior, recurriendo a experiencias sobre proyectos interdisciplinares para la coordinación entre el profesorado. El objetivo es dar respuesta a la pregunta: ¿por qué y sobre qué ha de coordinarse el profesor universitario?, respuesta que las experiencias descritas ven como consecuencia fundamental para cubrir la necesidad surgida de las nuevas demandas socio-formativas, en gran parte reconocidas por el nuevo sistema del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

ZABALZA, M. A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, M^a. A. (2011) *Profesores y profesión docente. Entre el «ser» y el «estar»*. Madrid: Narcea.

Se trata de un libro sobre el nuevo perfil de profesorado que demandan las transformaciones del mundo actual. El profesor vive su vocación desde las múltiples entidades que lo conforman, individuo, profesional, trabajador, pero todas ellas han de aportar calidad a la entidad docente, a las características y compromisos de este nuevo perfil que los cambios actuales reclaman.

Cine

KLUGMAN, B. y STERNTHAL, L. (2012) *The Words* (El ladrón de palabras). Canadá: CBS Films.

Un desenlace imprevisto sacude al autor de un gran éxito literario que es el protagonista de esta ficción. Si hasta hoy no había tenido problemas de índole ética para conseguir su objetivo, ahora un misterioso personaje le hará ver el verdadero rostro de su ambición y el precio de su supuesta creatividad.

¹ Estos mecanismos de la producción onírica se expresan, en el caso de la profesora, como proyección de su propia necesidad de reconocimiento y desplazamiento de su vulnerabilidad inicial: «la tímida y humilde chica de trenzas, con excelentes calificaciones, que se sentaba al final de la clase, en la que se fijó el prestigiado profesor».

² La ambivalencia emocional que conllevan esos sentimientos encontrados –rabia y penase traduce en el plano de la conducta en la imposibilidad de ejecutar o llevar a la acción una toma de decisiones clara y determinada.

³ El perspectivismo se refiere a la habilidad de las personas para situarse en la perspectiva del otro, es decir en lo que piensa y/o siente el otro.

⁴ La egolatría indica una marcada referencia a sí mismo que le impide visualizar las necesidades del otro y empatizar con sus sentimientos, temores e inseguridades, obteniendo beneficio propio de la vulnerabilidad emocional del que evalúa como inferior.

⁵ Ambos mecanismos primitivos se denominan, en el análisis especializado, proyección primaria e identificación proyectiva. En la base de los mismos existe una bipartición dicotómica en bueno-malo; gratificante-

frustrante; superior-inferior.

⁶ La metacognición es un proceso mental que permite analizar el propio pensamiento de manera consciente, permitiendo de ese modo planificar y regular mejor las propias ideas y sus consecuentes acciones.

Sioux

Cómo ejercer justicia en un tribunal de tesis doctoral

Ha sido invitada a formar parte del tribunal que debe juzgar la calidad de una tesis doctoral y ha aceptado. Lo ha hecho porque piensa que no puede hacer otra cosa. El director de esa tesis puede ser perfectamente el presidente del tribunal que dentro de ocho meses deberá decidir si es apta para ocupar la plaza de catedrática de universidad que hace tanto tiempo que anda persiguiendo..., y no se trata de hacerle un feo.

Llegó ayer al hotel, casi de noche. El comité de bienvenida ya la esperaba, el director de la tesis a la cabeza. Solo tuvo tiempo de dejar la maleta en la habitación, cambiarse los zapatos y la blusa por un atuendo de noche y salir a cenar. Allí conoció a los otros cuatro miembros del tribunal. El primero era un jovencito perteneciente al departamento que dirigía el director de la tesis, quien también había dirigido su tesis recientemente. Treinta y pocos y su primer tribunal. Ejercería de secretario del mismo. Hizo dos únicos comentarios en toda la noche, el primero fue: no gracias, no tomo vino. El segundo tuvo lugar como respuesta a la incisiva pregunta que hizo el director al finalizar la cena: entonces ¿os ha gustado la tesis?

A su izquierda se sentaba la vocal número 1, una mujer, respetada y respetable. Catedrática en otra universidad privada de la zona. Con una obra ingente y potente. Sin duda la única especialista del tribunal. La única con prestigio internacional. La única conocida y reconocida allende los mares. Aunque hacía ademán de seguir las conversaciones era evidente que su cortesía combatía mano a mano con sus ganas de bostezar y el desenlace era incierto.

Junto a ella, el presidente del tribunal venido de la capital. Era imposible no conocerlo. En cualquier congreso, tesis, oposición o entierro relacionado con el

área de conocimiento, allí estaba. Cuando se hablaba de él siempre surgía la misma pregunta, que en realidad expresaba un deseo ¿pero aún no se ha jubilado? Presuntuoso, ambicioso, envidioso, chistoso, mentiroso y gordo como un oso. Al terminar la cena exclamó: hacía tiempo que no comía tan bien y ya sabemos lo que se dice, ¡cuando mejor es la comida que te dan, peor es el candidato!... Ya sé, ya sé que éste no es el caso.

El vocal número 3 también era conocido. Subdirector de la revista que gestionaba el director de la tesis le reía todas las gracias y ejercía de voz de su amo sin disimulo. Anda, cuéntales lo que nos pasó el otro día con aquel alumno que quería revisión de examen..., con aquel autor que se quejó de que habíamos demorado un año en rechazar su artículo..., con esa ayudante «mindundi» que dice que hemos dado su plaza a otra con menos méritos... Y el vocal número 3 cuenta cada una de las anécdotas, siempre impregnadas con un perceptible aroma de corruptela.

Al finalizar la cena y la puesta en escena, como ya hemos adelantado, apuntando a quemarropa, nuestro director de todo —del departamento, de la tesis y de una revista en la que publican los amigos— hizo su pregunta: entonces ¿os ha gustado la tesis?

Ahí se produjo la segunda intervención del joven secretario del tribunal: ¡A mí mucho! Sonó a actor de una sola frase en una película de serie B. Una sola frase y mal dicha. Impostada, gritada, casi escupida. Acto seguido enrojeció visiblemente, consciente del desajuste. Su director no tuvo ningún reparo en aprovechar la situación para hundirlo más en su vergüenza. Pero muchacho, ¡el agua se te ha subido a la cabeza! A las risotadas del presidente y las muecas del vocal y la catedrática, siguió entonces un segundo comentario del capo que parecía otra frase ensayada de la obra: bromas aparte, yo estoy muy satisfecho del trabajo, creo que es una tesis muy digna.

Al presidente le faltó tiempo para dorar aún más la píldora. No seas humilde, no solo es digna, realiza aportaciones relevantes. No es uno de esos trabajos que te deja indiferente.

Cuando el silencio que siguió empezó a resultar insostenible, el vocal número 3 intervino: claro, como todas las tesis tiene sus aspectos cuestionables pero, en general, me parece que está bien. Aunque la intervención no fue precisamente apasionada, el director asentía con la cabeza, sonriendo; de momento tres a cero. Pero quería la unanimidad sobre todas las cosas. Iba a pagar una cena de casi 350 euros (bueno, «SU» departamento la pagaría) y no se conformaría con menos. ¿Y nuestras damas?

Nuestra protagonista, la vocal número 2 como ya ha deducido el lector, en realidad, no había leído aún la tesis. Al menos por dos motivos. El primero era que a pesar de que en su universidad las personas de su estatus, léase profesores titulares funcionarios del estado y con varios tramos de

investigación¹ y dirección de proyectos, realizaban menos docencia gracias a una triste ley educativa con nombre propio², ella se había negado a impartir menos clases. La docencia que ella no realizase la deberían ofrecer profesores más jóvenes y de menos categoría, que cobraban una miseria por dar muchísimas horas de clase y a los que no les quedarían horas para desarrollar investigaciones y publicaciones de calidad con las que mejorar su curriculum vitae, única vía para progresar en la Universidad. Por consiguiente no había tenido demasiado tiempo para leer la tesis aunque, ciertamente, no hubiese sido la primera vez que se quitase horas de sueño para trabajar. Y el segundo motivo era que se temía lo peor. De hecho solo la lectura del título, en el mismo momento de desempaquetar la tesis y enfrentarse con la portada, ya había activado en ella distintas alarmas y oscuros presagios. En el hotel tendré tiempo de leerla, pensó....o lo que es lo mismo, ¡aparta de mí este cáliz!

Así que la catedrática, loado sea el Señor, fue la primera de las dos damas de la reunión en responder. No me gusta realizar comentarios antes del acto de defensa, creo que puede crear falsas expectativas, en uno u otro sentido, y también condicionar posiciones.

A nuestra segunda vocal le faltó tiempo para sumarse a esa no-respuesta. ¡Sí, yo soy de la misma opinión!, prefiero esperar a mañana. El rostro del generalísimo director hablaba a las claras por sus cuatro puntos cardinales y eso mismo pugnaban por hacer sus cinco sentidos sensoriales. Pero, en un titánico esfuerzo de auto-control se limitó a mascullar: por supuesto, por supuesto...

Ya en su habitación, nuestra protagonista no tuvo más remedio que enfrentar las 421 páginas de la tesis, dos bloques —marco teórico y empírico—, siete capítulos, una bibliografía de nueve páginas (tres con citas de su director) y treinta páginas de apéndices.

Cuando llevaba leída la mitad de la introducción ya fue consciente de que sus negros presagios habían sido timoratos y apocados. Tras la lectura de los objetivos llegó al convencimiento pleno de que el trabajo era incoherente, confuso y, por añadidura, pésimamente redactado. El marco teórico era una citología formada por constantes referencias, la mayoría literales, de su sacrosanto director. El diseño empírico era, en sus tres cuartas partes, una copia casi exacta de un estudio de un autor alemán de los años setenta (aunque no había sido traducido al inglés, ella lo conocía por una estancia que realizó en la universidad de Düsseldorf en los ochenta, en la que tuvo acceso al contenido del artículo a través de una compañera española que leía alemán). Varios pasajes del trabajo eran incomprensibles, muchos apartados parecían una pura transcripción de otros. Pudo encontrar en Internet al menos dieciséis párrafos fidedignamente ametrallados.

No fue capaz de leerla entera. En las conclusiones se afirmaba que todas las

hipótesis se habían confirmado. Incluso una que no se había formulado, ni tratado. Todo ello era un fenomenal pandemonium: una base de plagio, tres partes de incoherencia, dos de falsedad, todo ello sazonado con una redacción ilegible en muchas de sus fases y numerosas faltas ortográficas y sintácticas. Todo un monumento a la incompetencia y la desfachatez.

Sin embargo, en lugar de estar indignada, estaba horrorizada. Ahora se arrepentía una y otra vez de haber aceptado la invitación. Podía haber enfermado, podía haber dicho que se casaba su prima preferida, incluso podía haber inventado la inesperada muerte de un pariente muy próximo. Pero allí estaba con ese marrón.

Sopesó todas las opciones y decidió claudicar. En realidad eran tres votos fijos contra el suyo y, quizás el de la catedrática, pero, de todos modos, minoría. De nada serviría un enfrentamiento. Aunque votara en contra, el candidato igualmente sería doctor y su plaza pendería de un fragilísimo hilo. El lado oscuro volvería a ganar pero si consiguiera alcanzar del modo que fuera esa anhelada cátedra quizás podría intentar boicotear la corrupción desde dentro.

A pocos kilómetros de distancia del hotel y a la misma hora el doctorando revisaba en su casa una y otra vez el power point de su presentación, tratando de memorizarlo. Estaba realmente asustado. Su director no había querido realizar una simulación de la defensa, ni tan siquiera mirarse las diapositivas. ¡Pero muchacho, esto está atado y bien atado! Eso sí, deja alto el pabellón. Seguro que lo harás muy bien. Asustado y también disgustado con la ínfima dedicación e interés que le había demostrado, aunque esto último en las actuales circunstancias no podía confiárselo ni a sí mismo. No tenía sentido darle más vueltas, además lo que le estaba devorando las entrañas en aquellos momentos era un fuerte sentimiento de inseguridad, no solo por el resultado, sino por estar a la altura, por no trabarse..., ¡Dios, por no quedarse en blanco! Su experiencia en hablar en público se limitaba a cinco clases. Cinco sustituciones a su director cuando éste tuvo que viajar para asistir a diversos congresos. No le fue mal. Le gustaba dar clases y esa era su siguiente meta, ganar la plaza de profesor ayudante que su director le había prometido. Sin embargo defender una tesis era otra cosa.

Había asistido únicamente a la de su amiga Judit hacía unos meses y había salido impactado. Sabía que Judit era una estudiante brillante pero no imaginaba que además fuese una oradora y una investigadora tan competente. Su exposición fue clara, precisa, con un extraordinario manejo de las ideas, las pausas, los tiempos. En la respuesta a las preguntas demostró un absoluto dominio del contenido, siempre desde esa actitud humilde y cautelosa que la caracteriza. Le faltó tiempo para pedirle el texto de la tesis y su zozobra aumentó unos cuantos grados más. Era un texto con una estructura clara, un verbo afinado y un desarrollo de las ideas fluido,

consistente. ¿Cómo era posible que una tesis te enganchara?

La comparación con su trabajo le pareció ociosa y odiosa. Cuando le explicó a su director la experiencia, la trama, nudo y desenlace de su vivencia, éste se enojó sobremanera. Esa tesis era de otra área que nada tiene que ver con la suya; su diseño, adaptado de la escuela alemana, es incomparablemente más potente que esas disquisiciones cualitativas que además contó con un tribunal exageradamente light; así cualquiera... Como de costumbre agachó las orejas e hizo caso de su mentor. Después de todo le debía eso, es decir todo. Le había propuesto trabajar en su equipo, le había facilitado una beca de colaboración en el departamento y le había prometido una plaza de profesor. Confianza. Al finalizar la conversación le interpeló alzando la voz ¿pero tú confías en mí? Claro que confiaba. Pero entonces ¿por qué se sentía a punto de ir al matadero?

El día de la defensa de la tesis, las vocales 1 y 2, ella y la catedrática, fueron las únicas en llegar puntuales a la Facultad. Y bien, ¿qué te ha parecido? le preguntó su admirada colega, aunque sin darle tiempo a responder. Antes de que la vocal número 2 abriera la boca, esa respetada y respetable mujer, aseveró contundente: es la peor tesis doctoral que he leído en mi vida, si es que a eso se le puede llamar tesis. Nuestra protagonista, en otras circunstancias, la habría abrazado eufórica y quizás se habría atrevido a gritar, en un acto de liberación terapéutica: ¡Es una mierda encuadrada! Pero por desgracia el panorama era distinto y ella —así lo vivía— había decidido encarnar a Judas y traicionar sus principios.

Bueno la tesis tiene debilidades, pero las he visto peores, dijo, pidiendo con un esbozo de sonrisa un poco de conmiseración (para ella, misericordia para ella..., claro que el mensaje era confuso). La catedrática la miró perpleja. No terminaba de creerse tamaño error de cálculo. Había leído trabajos de esa chica, la había escuchado en alguna intervención, en algún certamen científico, y durante la cena le pareció que empatizaban y que no tenían opiniones demasiado alejadas con respecto al director de la tesis y a sus adláteres. Antes de que pudiese sopesar la aparente paradoja, llegaron los demás.

El director estaba rojo, sudoroso. Le acompañaban unas ojeras que delataban una noche de insomnio ¡La culpabilidad! Pensó por un momento la vocal número 2. Nada más lejos de la realidad.

Buenos días, he de informarles que ha ocurrido algo realmente desagradable. Ayer por la noche, cerca de las doce, me llamó el secretario del tribunal diciéndome que, al volver tras la cena, había tenido un accidente de tráfico. No os preocupéis porque no es grave, ¿de acuerdo? Ahora está en el hospital; sus heridas y contusiones no revisten peligro alguno pero obviamente no podrá acompañarnos. Esta mañana he estado tratando de localizar al sustituto, llegará en unos minutos. Esperemos que esto no suponga un trastorno para el trabajo que tenemos entre manos. Yo así lo creo

y lo deseo.

Aún no habían transcurrido quince minutos y allí estaba el sustituto. Era menos joven que el titular y parecía un tipo serio y seguro de sí mismo. No le pareció a nuestra protagonista que el saludo entre él y el director fuese especialmente afectuoso, más bien protocolario. ¡Bah!, impresiones se dijo.

Tras la presentación oral del doctorando, (casi al mismo nivel que el texto escrito, pensaron al unísono las dos vocales, aunque esto solo lo sabrían más tarde), el presidente concedió la palabra al secretario. Y entonces sí que se produjo un trastorno en el curso previsible de los acontecimientos. El joven arremetió contra la forma y el fondo de la tesis, sin ningún atisbo de piedad. Terminó con la famosa cita de Samuel Johnson: Concluyendo, su trabajo tiene calidad y es original, pero la parte buena no es original y la que es original no tiene un mínimo de calidad.

Según el protocolo era el turno del vocal número 3, pero tras una sutil indicación del director de la tesis, el presidente pasó la siguiente palabra a la vocal número 2.

Le tocaba a nuestra protagonista y aún no se había repuesto de la sorpresa. Esa intervención podía romper la mayoría y podía estar en sus manos que un trabajo tan mísero y miserable pasara o no. Empezó titubeando, bajo la punzante mirada del director que la atravesaba en canal. Aunque comenzó ciñéndose al guión que había ensayado de madrugada, su discurso, a medida que avanzaba, se iba transformando y adquiriendo tintes más críticos. Las dos fuerzas que ahora luchaban en su interior, emborronaban sus explicaciones de una peligrosa indeterminación. La relación entre objetivos, hipótesis, metodología y resultados no guarda en ningún caso la coherencia deseable...; un diseño de naturaleza eminentemente cuantitativa, ciertamente robusto y sólido como el planteado difícilmente puede, sin embargo, dar respuesta a la hipótesis número tres, referida a valores...; alguna de las conclusiones supone una extrapolación que no se fundamenta en los datos presentados.

Al finalizar era plenamente consciente de la ambigüedad de su intervención. Había terminado felicitando al doctorando y a su director por un trabajo tan, tan..., digno (apropiándose del calificativo empleado por el director durante la cena, en un alarde de falsísima modestia), pero la cara del capo delataba cierta decepción y la forma de moverse sobre su silla, mostraba un creciente estado de alteración.

Tampoco se respetó el siguiente turno; a la vocal número 1, la catedrática, estatus y antigüedad, le correspondía hablar en penúltimo lugar y sin embargo se le indicó que realizase su alegato a continuación. Era evidente que la estrategia consistía en acabar la sesión en alto. Con loas y violines.

La vocal número 1 fue contundente en su crítica, aunque cortés en sus formas. Valoró el esfuerzo y el trabajo que siempre supone una tesis, la probable dedicación del doctorando, la más que probable paciencia de sus

familiares y le dio la enhorabuena con la célebre frase: después de todo, la mejor tesis es la que finalmente se termina. Dicho esto, y sin perder la compostura, no dejó títere con cabeza ni apartado indemne, —desde la presentación oral hasta la última conclusión— lo dijo para que todos lo oyeran. Su estilo académico, su tono relajado, sus formas amables, difícilmente enmascaraban la virulencia de sus críticas, todas dirigidas a la base de flotación de la investigación. De ser una embarcación no habría quedado ni una triste astilla.

Ahora sí, se cedió el turno al vocal número 3 que, como se esperaba, se deshizo en elogios, no sin advertir que esta tesis también tenía defectos: su gran ambición intelectual, su postura crítica y su toma de riesgos, defectos que, para los científicos de verdad no eran tales pues suponían desafíos al star-system establecido, no como otros trabajos que se instalaban en la comodidad de lo convencional.

Ese comentario final tuvo efectos devastadores sobre la conciencia, sin «s», de nuestra protagonista. ¿Al plagio y a la incoherencia vamos a llamarle «ambición intelectual»? ¿Ahora decir estupideces sin base empírica lo consideraremos un «desafío»? ¿Especular, opinar sin ton ni son y contradecirse sin sonrojarse es lo que define una «postura crítica»?

La última intervención del señor presidente no hizo más que añadir gasolina al incendio que se estaba propagando en la mente de la vocal número 2. Una intervención insustancial, llena de chascarrillos y complicidades con el señor director de la tesis: ese señor y yo estudiamos juntos y aún recuerdo que al terminar la carrera me dijo: voy a buscar un trabajo y a ser un simple ciudadano anónimo..., y mírenlo, ¡una de las lumbreras de nuestra área! De demagogia barata: creo que están en la sala los familiares del doctorando, también a ustedes debemos felicitarles por haber construido una personalidad tan rigurosa y competente. De autocomplacencia: Debo agradecerle que haya incluido entre sus citas dos trabajos de un servidor, para mí es un honor que las haya revisado y le hayan servido en este magnífico trabajo que nos presenta.

Finalizada la defensa, que parecía interminable, se cerró la sesión pública, como es preceptivo, y los cinco miembros del tribunal se quedaron solos con una clara consigna, calificar el trabajo presentado. Lo que allí ocurrió es bastante imaginable. De las declaraciones, supuestamente descriptivas y «objetivas» sobre las bondades y carencias de la tesis, se pasó a las argumentaciones persuasivas, luego a las afirmaciones vehementes y por último los esbirros del señor director amenazaron directamente a las dos vocales y al secretario con impugnar el veredicto si persistían en su intención de suspender esa tesis, algo que no había ocurrido nunca, no solo en la trayectoria del señor director, sino en ese departamento y en la Facultad de la que formaba parte. Llegados a este punto, la señora catedrática zanjó la

cuestión con una frase lapidaria: para todo hay una primera vez. Y la tesis, por tres votos a favor y dos en contra, se calificó como «no apta».

Debido a una crisis económica persistente, la plaza de catedrática de nuestra protagonista aún no se ha convocado y, probablemente cuando se convoque ya estará jubilada. Pero ella guarda esa tesis en un lugar especial. Para ella representa algo parecido a la cabellera que arrancaban los indios sioux de sus enemigos. El trofeo tangible de que, en ocasiones, la verdad resplandece.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas de la relación o vínculo que se establece entre el/la guía de tesis y el/la doctorando/a?, ¿cuáles son, a tu juicio, los márgenes de acción, responsabilidades, derechos, funciones y roles de cada uno/a durante el proceso de tesis?
2. ¿Cómo se evalúan los logros, méritos y desafíos de un proceso de tesis?, ¿es posible crear sinergias proceso-resultados en la investigación doctoral?, ¿de qué depende su valor agregado o aporte al conocimiento?
3. ¿Qué piensas de la relación docencia-investigación?, ¿cómo se introduce lo investigado y actualizado en la práctica docente regular?, ¿concuerdas con la protagonista en su decisión de continuar ejerciendo la docencia y aportando su experiencia para estimular el desarrollo de sus colegas noveles?
4. ¿Cómo habrías asumido el desafío de la vocal 2, si no sufre el accidente de tránsito el secretario de la comisión?, ¿con qué aspectos de sus vacilaciones y dudas puedes identificarte?, ¿a qué lo atribuyes?
5. ¿Cómo evalúas la relación entre academia y nichos de poder?, ¿podrían anticiparse, monitorearse, inmovilizarse, minimizarse y/o eliminarse esas cúpulas de poder?, ¿qué se requiere para lograrlo?
6. ¿Te has sentido en algún momento, de tu proceso formativo, como el doctorando?, ¿Cómo has afrontado estos sentimientos y pensamientos?, ¿qué le sugerirías para que se sintiera más seguro?, ¿consideras que debería y podría enfrentarse directamente con su director de tesis?, ¿cómo?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. *Antecedentes*

Se analiza la conducta de un tribunal de tesis doctoral antes, durante y después de finalizada su defensa. Salen a la luz las aspiraciones y dobles intenciones de cada integrante, los vínculos y lealtades establecidas entre algunos, el manejo del poder y el control de la posición aventajada, las motivaciones de ascenso y notoriedad, la relación entre calidad/cantidad de la investigación doctoral y su aporte al conocimiento, la tensión entre apego a la verdad científica y, finalmente, la manipulación deliberada de las decisiones de autoridad académica en pro del propio beneficio.

El director de tesis ha establecido una red de poder corrupta en torno al control de las producciones académicas de su Facultad, (de)formando a los académicos más jóvenes y promoviendo prácticas de acceso al conocimiento de carácter reproductivo, endogámico e insustancial, con referencia directa o indirecta a su propia producción. Para ello, incluso se ha apropiado de la dirección de una revista especializada, en la cual publican preferentemente sus conocidos y amigos. El secretario del tribunal y uno de sus vocales han sido criados bajo estas prácticas, ocupando cargos de confianza del director y, presumiblemente, logrando ascender en su carrera académica por esta vía. El presidente del tribunal lo ha precedido en estas prácticas. El relato pone en cuestión los deméritos de ambos investigadores para ocupar los cargos y desempeñar los roles y funciones que ostentan; esta falta de ética se confirma por la sesgada posición que adoptan frente a un trabajo de tesis de calidad deplorable.

En situación opuesta se encuentra una catedrática (vocal número 1) de vasta experiencia en estas lides y con una comprobada producción nacional e internacional. En esta etapa de su recorrido universitario, no está en condiciones de ser cuestionada ni de ser manipulada por los intereses espurios de grupos de poder. Unos valores similares son los que comparte la vocal número 2, que se encuentra ante la disyuntiva de defender estos valores y sus principios académicos o renunciar a ellos ante la posibilidad de ser vetada para acceder a una mejor posición académica. El hecho de que este ascenso probablemente dependería del director de la tesis, la motivó a aceptar formar parte del tribunal sin preocuparse por conocer previamente la calidad del trabajo presentado.

Los actores que analizaremos por su relevancia en el IC son el director de la tesis, el presidente del tribunal, las vocales número 1 y 2 y el doctorando.

1.2. Descripción del incidente crítico

El IC cristaliza en torno a la evaluación de una tesis, manzana de la discordia de posiciones opuestas en cuanto a la concepción sobre el quehacer académico e investigativo. Un trabajo de investigación doctoral mal concebido desde su origen, inapropiadamente dirigido, con claras dificultades de coherencia y cohesión y con resultados de dudosa verosimilitud, enfrenta dos mundos académicos que el relato se ocupa de retratar como diametralmente opuestos. Llama la atención la lógica de camarillas que se instala, los códigos utilizados por esta «mafia académica» y las múltiples dudas a las que se enfrenta la protagonista de la historia cuando pretende ocupar una posición equilibrada, apegada a la verdad, congruente y realista con su sentir y pensar.

En el nivel **expresivo o del correlato emocional** destaca la incomodidad difusa y flotante que impera desde la comida organizada por el director de la tesis dando a conocer las posiciones de los actores desde un inicio. Paulatinamente esta incomodidad da paso a la impotencia y posterior irritación; se enfrentan la batería completa de la corrupción académica con la búsqueda de la verdad, justicia y equidad en la valoración de los productos académicos y su aporte al conocimiento; Goliat contra David, el lado oscuro de la fuerza contra el lado claro de la honestidad.

El **nivel simbólico o metafórico** está representado por el trofeo de la tesis y el título de este relato. En palabras de la protagonista: la investigación doctoral calificada, finalmente, como «no apta» es atesorada como «la cabellera que arrancaban los indios sioux a sus enemigos». Tal afirmación refleja su representación de la escena de la defensa de la tesis como campo de batalla, relegando a un segundo plano la realidad del doctorando, sus posibilidades y limitaciones, su necesario, oportuno y pertinente acompañamiento, sus afectos, el tiempo invertido en la formación y los costos familiares, de pareja y personales que esto involucra. El supuesto protagonista central, el doctorando, se convierte en un extra, en un simple figurante en manos del tribunal, sin voto y prácticamente sin voz.

1.3. Actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1: LA VOCAL N.º 2	
Concepciones sobre el incidente crítico	La protagonista quiere actuar con rigor y honestidad. Juegan en contra de este propósito, el escaso tiempo que le deja la docencia y sus legítimos anhelos de continuar ascendiendo en su carrera académica.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Priman sentimientos confusos asociados a la incomodidad, la impotencia y el creciente autoreproche a medida que se desencadenan los hechos. Incluso llega a sentirse avergonzada frente a la catedrática ya que le reconoce autoridad académica y teme que su decisión no sea entendida o, todavía peor, la desvalore.
Estrategias frente al incidente crítico	Su posición entre dos fuerzas opuestas, triangulizada ³ , la lleva a actuar de forma ambivalente, sin poder ni querer expresar una opinión fundamentada, clara y consistente. Enfrenta la escena con evasivas, intentando quedar bien «con Dios y con el diablo» para no poner en riesgo su condición actual y su eventual posición futura.

Actor 2: LA CATEDRÁTICA (VOCAL N.º 1)	
Concepciones sobre el incidente crítico	Tiene muy claro cuál es el rol que desempeña en el tribunal. Su recorrido académico le permite asumir una posición clara frente al producto a evaluar: «no apto». La respaldan sus años de experiencia y un trabajo riguroso, productivo y altamente reconocido a nivel nacional e internacional. No es susceptible de ser manipulada; no tiene nada que ganar y sí bastante que perder: su propia reputación.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Su molestia e irritación son evidentes desde un comienzo. La catedrática anticipa la situación y el móvil de la misma y se dispone a desarticularla. Lo anterior no está exento de tensión, incomodidad y búsqueda de gratificación secundaria ⁴ al desenmascarar el evidente fiasco que constituye el producto a evaluar.
Estrategias frente al incidente crítico	Por una parte, busca aliarse con la protagonista de la historia. Por otra parte, intenta que prevalezca la «cordura académica» al aportar sólidos fundamentos teóricos, metodológicos, discursivos, éticos y formales para respaldar su decisión y evidenciar ante el ofuscado director que: «para todo existe una primera vez en la vida».

Actor 3: EL DIRECTOR	

Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe el IC como una lucha de poder en un campo de batalla en el que siempre ha ganado. Intenta rodearse de personas sumisas que él mismo ha (de)formado, chantajeado o con las que ha pactado para que renieguen de una evaluación rigurosa. De ese modo se alimenta de un poder de carácter autocomplaciente, que le permita sobrevivir en su reinado para continuar manipulando y auto-reproduciéndose.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Teme la pérdida de influencia y notoriedad que ha logrado con un despliegue, aparentemente sistemático, de malas prácticas durante muchos años. Por ello, se ofusca al no lograr sus propósitos, enfrentándose a la incredulidad del fracaso y a la impotencia del descontrol emocional. Se aprecia como paulatinamente se va enervando al no poder mover, según su voluntad, los hilos de la escena del tribunal.
Estrategias frente al incidente crítico	Inicialmente despliega estrategias de persuasión y de manipulación —con la invitación a una costosa cena al tribunal en pleno, la selección de los integrantes del mismo y la indicación de alteración del orden en la intervención oral— para dar paso al enfrentamiento directo, sin resultados favorables para su candidato ni para él, mermando su ya alicaída reputación.

Actor 4: EL PRESIDENTE

Concepciones sobre el incidente crítico	Se somete a los códigos de camarilla que imperan en su facultad. Probablemente, no sólo forma parte de esta cultura organizacional-académica, sino que ha contribuido a gestarla y mantenerla. Se sostiene en su posición, participando activamente en todo tipo de eventos académicos —congresos, tesis, oposiciones o entierros— y la actual defensa de tesis es uno más de los engranajes de esta maquinaria de sostenimiento y <i>status quo</i> .
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente como pez en el agua en estas lides y parece disfrutar de los incentivos desplegados por el director —de la succulenta cena y más permanentemente de su posición de académico <i>senior</i> en la institución—, reforzando sus argucias. Sus comentarios complacientes, chistes y complicidades son mecanismos impostados para corresponder a un pacto, no escrito, con el director. También se siente amenazado ante la eventual reprobación de la tesis.
	Como el director, utiliza múltiples estrategias asociadas a la manipulación para conseguir su objetivo, incluso la distorsión

Estrategias frente al incidente crítico	de una realidad evidente. Su ambición y falsa modestia, asociada a una proyección académica limitada, lo impulsan al amiguismo, la confabulación y la auto-complacencia. Al sentirse personalmente amenazado ante la eventual reprobación de la tesis se defiende recurriendo a bromear, y a realizar comentarios banales o análisis descontextualizados.
---	---

Actor 5: EL DOCTORANDO

Concepciones sobre el incidente crítico	El autor de la tesis también se encuentra en medio de una lucha de poder que no es la suya en absoluto. Se plantea como horizonte estar a la altura de las circunstancias aunque, en su fuero interno, se sabe deficitario en argumentación, fluidez de ideas, planteamientos teóricos y metodológicos, solvencia de las conclusiones y aportes sustantivos de su investigación. Prefiere resolver sus disonancias cognitivas recurriendo al criterio de autoridad: si su director está confiado y seguro de los resultados, él también debe estarlo.
Sentimientos asociados al incidente crítico	El doctorando se siente muy inseguro, intimidado y francamente amenazado por la situación. Anticipa el peor de los escenarios al no recibir atención de parte de su mentor en lo referente a la preparación de la defensa y, muy probablemente, a lo largo de todo el proceso de investigación. Su angustia y bloqueo emocional aumentan al compararse con una compañera de doctorado a la que admira tanto en sus cualidades personales como académicas; no obstante, se propone confiar en la palabra de su director; el acto es un mero trámite para acceder a su sueño de optar a la plaza de docente universitario.
Estrategias frente al incidente crítico	Se ampara en la palabra de su mentor y opta por evadir el enfrentamiento directo con él. En lugar de reclamar su legítimo espacio de acompañamiento doctoral, ha decidido callar, arreglárselas con sus propias y escasas todo, seguir literalmente las indicaciones de su mentor incluso incurriendo en transgresiones evidentes: la copia exacta de un diseño alemán sin citarlo, una sumatoria inconexa de ideas sin posicionamiento del autor, unas hipótesis inadecuadamente formuladas y sin respuesta, la deducción de conclusiones con nula o escasa fundamentación en los resultados.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: VOCAL N.º 2	Concepción de la relación docencia-investigación.	A nivel organizacional: Desarrollar protocolos que establezcan una nueva relación entre el tiempo destinado a la docencia y a la investigación,	Implementación de un sistema de formación de asistentes y ayudantes que vaya integrando paulatinamente la

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: VOCAL N.º 2 <i>(cont.)</i>		articulando apropiadamente ambas dimensiones del quehacer académico. A nivel personal: Concurrir a sus obligaciones con las revisiones ya realizadas, evitando improvisaciones, que afectan a sus decisiones y al tiempo dedicado al descanso, recuperación y autocuidado.	docencia y la investigación. Consideración del proceso de elaboración y defensa de una tesis como un espacio de formación, no solo para el doctorando en cuestión, sino para el equipo docente y de investigación. Incorporación a su agenda de tiempos de lectura y revisión de tesis, <i>papers</i>, documentos solicitados. Integración de espacios de descanso, distensión personal e intercambio social.
	Aspiraciones y expectativas académicas.	A nivel organizacional: Revisión de la estructura organizacional de su facultad y universidad de origen con la finalidad de incorporar un sistema de carrera docente acorde a los méritos de sus académicos, evitando su emigración. A nivel personal: Evaluación realista de sus expectativas y	Visualizar nuevas alternativas de trabajo en la organización a la que pertenece. Flexibilización de los cargos e inclusión de docentes jóvenes. Flexibilización de la auto-exigencia, por una parte y conservación de su coherencia basal, por otra (p.e.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: VOCAL N.º 2 (cont.)		ambiciones académicas a la luz de sus méritos, concepciones, sentimientos y valores.	trabajar con profesores e investigadores noveles).

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: LA CATEDRÁTICA	Concepción y evaluación de su rol en el tribunal y en la conducción de tesis.	Elaboración de protocolos y registros de lo ocurrido antes, durante y después de sus participaciones en los tribunales de tesis, contribuyendo con su conocimiento a la generación de un nuevo sistema de control y evaluación de estos procesos.	Bitácoras de los tribunales. Evaluación de los/as doctorandos/as referida a su experiencia en la situación de tribunal, proceso-producto de tesis, relación director-doctorando/a, niveles de ayuda/guía y acompañamiento recibidos.
	Mantenimiento y difusión de su conducta ética y responsabilidad profesionales.	Participación en la gestación de códigos de ética académica acorde a los requerimientos de los nuevos doctorandos.	Código de ética renovado de los tribunales de tesis, de la asignación de doctorandos/as y de la relación entre directores/as y doctorandos/as en la guía de tesis.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: EL DIRECTOR	Acumulación de poder en el seno de una Unidad Académica.	A nivel organizacional: Intervenir directamente en los diversos espacios de	Aplicación de algún sistema de evaluación externo que certifique el cumplimiento de las funciones asignadas. Normativa específica que

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: EL DIRECTOR <i>(cont.)</i>		poder del director, evaluando su quehacer, diversificando funciones y llamando a renovados concursos públicos. Establecer incompatibilidades entre cargos.	clarifique requisitos y limitaciones en el desempeño de cargos académicos.
	Instalación de prácticas académicas perversas.	A nivel organizacional: Introducir mecanismos de control de la producción científica, públicos y transparentes. Compartir una misma cultura en la dirección y defensa de tesis doctorales. En relación a la revista: El equipo y/o el consejo editorial deberían evitar la endogamia y la corrupción académica, al publicar solo trabajos del propio equipo o de grupos afines bajo el riesgo de ser denunciados y	Existencia de un documento que acredite los progresos y producciones del doctorando que deben ser certificadas por la comisión académica (p.e. en España existe el DAD: documento de actividades del doctorando). En cuanto al posible director/a de la tesis, también existen requisitos establecidos para esa función (p.e. tener como mínimo un sexenio o tramo de investigación acreditado por una agencia nacional). Existencia de este tipo de formación durante la carrera académica de los docentes noveles o a través de un curso de postgrado específico. Existencia de una normativa específica, internacionalmente aceptada, sobre el

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: EL DIRECTOR (<i>cont.</i>)		sufrir el desprestigio de la revista y su posible desaparición. Introducir algún sistema de selección y formación de supervisores de trabajos de investigación.	nombramiento y la destitución de cargos editoriales en la revista. Criterios transparentes y públicos sobre la selección de revisores. Existencia de programas de formación para la dirección de revistas científicas y con respecto a la función de revisión de artículos científicos.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 4: EL PRESIDENTE	Conservación del <i>status quo</i> .	A nivel organizacional: Ofrecer un retiro programado a este académico, regulando una delegación paulatina de sus responsabilidades a nuevos investigadores y docentes.	Programación y ejecución de una ceremonia de salida de la institución, reconociendo sus contribuciones al conocimiento y facilitando el recambio generacional.
	Proyección de su vida familiar y personal	A nivel personal: Recuperar, potenciar o re-orientar sus lazos familiares y personales al exterior de la facultad, diferenciando espacios laborales de trabajo y de cultivo de las genuinas amistades.	Restricción de su jornada laboral, aumento de su estadía en casa, actividades recreativas y/o de producción autónoma.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 5: EL DOCTORANDO	Posicionamiento frente a su producción doctoral	A nivel académico: Recuperar la autoría del documento de tesis y re-escribirlo en	Solicitar ampliación de plazo para entregar su tesis doctoral.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 5: EL DOCTORANDO <i>(cont.)</i>		función de sus propios planteamientos. Solicitar ayuda de los pares y de los órganos previstos en el programa de doctorado para la revisión del documento y del proceso de investigación (p.e. comisión de doctorado). Incluir limitaciones del estudio y vías de superación. Posibilidad de cambiar de director de tesis, tal como suele preverse en la normativa de doctorado.	Dar indicios de revisión del proceso investigativo y modificación de los errores más significativos. Incorporar sugerencias de los pares en el documento escrito. Añadir limitaciones del estudio en el apartado final y proponer líneas de investigación futuras y complementarias. Iniciar el cambio de dirección de la tesis con la ayuda de algún órgano consultivo (tutor/a; comisión de doctorado).
	Regulación de expectativas académicas	A nivel institucional: Normativizar el acceso de nuevos docentes a las cátedras de profesores de mayor experiencia, prestigio, antigüedad y/o reconocimiento nacional e internacional. Brindar apoyo a los investigadores noveles con cursos y estadías de formación acreditada. A nivel personal: Realizar actividades formativas relativas a la escritura y presentación oral de investigaciones en distintos contextos (p.e. tribunales, ponencias, posters, etc.)	Existencia de una normativa clara y consensuada al respecto. Existencia de una comisión académica que evalúe los progresos de esos futuros investigadores. Realización de comunicaciones científicas simuladas, en distintos formatos, con la finalidad de prepararse para foros reales.

RECURSOS

Psicoeducativos

CASTELLÓ, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

El contenido de esta obra permite enfrentarse al reto de equipar a los estudiantes con los conocimientos y las herramientas adecuadas para comunicarse en contextos científicos. El texto se dirige a los estudiantes preferentemente de máster o doctorado (aunque también puede ser útil en los últimos cursos de grado) que se enfrentan a la redacción de un texto académico de envergadura. El libro también resulta muy útil para el profesorado responsable de orientar y formar a los estudiantes sobre los conocimientos y herramientas que requiere la escritura y la comunicación académica. Se abordan las características del texto académico, lo que implica el proceso de composición escrita de los mismos o las habilidades para la presentación oral, así como las relaciones con el director de la tesis y los aspectos emocionales que acompañan la redacción de la misma. En el epílogo, tres estudiantes narran sus experiencias que se contrastan con los contenidos del libro.

HUBER, D. M., SAUER, E. M., MRDJENOVICH, A. J. y GUGIU, P. C. (2010). Contributions to advisory working alliance: Advisee attachment orientation and pairing methods. *Training and Education in Professional Psychology*, 4(4), 244.

Los autores de este estudio examinaron los aportes de cuatro factores en la alianza de trabajo entre doctorando y director o supervisor. Los factores revisados fueron: (a) Orientación a la tarea, (b) Orientación del apego o de la relación, (c) Frecuencia de las reuniones de asesoría y (d) Método de asignación de los doctorandos a los directores. Un modelo mixto de análisis indicó que las orientaciones menos ansiosas a la tarea y los apegos que no suponen evitación, favorecen el aumento de las tutorías o asesorías y un emparejamiento profesor guía- doctorando más satisfactorio para ambos, con cierta independencia de si el director es elegido por el doctorando o le es asignado por la coordinación respectiva.

INMAN, A. G., SCHLOSSER, L. Z., LADANY, N., HOWARD, E. E., BOYD, D. L., ALTMAN, A. N. y STEIN, E. P. (2011). Advisee non disclosures in doctoral-level advising relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 149.

Se expone en este texto el resultado de un estudio de 109 tesis doctorales. El objetivo fue encontrar los datos más significativos a favor y en contra de las relaciones entre los doctorandos y sus guías académicos o directores. La publicación aporta elementos de reflexión respecto al siempre delicado tema de las relaciones asimétricas en los contextos de la educación superior. Factores como el temor del estudiante a ser considerado como poco profesional o la disponibilidad del asesor resultaron significativos tanto en la calidad de la relación como en el grado de satisfacción respecto a la misma.

MCALPINE, L. y AMUNDSEN, C. (eds.) (2011). *Supporting the doctoral process:*

Researchbased strategies for doctoral students, supervisors and administrators. Amsterdam: Springer.

La Dra Lynn McAlpine es una figura de referencia en el estudio de las variables y condiciones que afectan a las carreras de los docentes universitarios y, muy especialmente, en la investigación sobre la formación de los doctorandos y de sus trayectorias profesionales. En este libro se ofrecen distintas estrategias para la formación de los estudiantes de doctorado en relación a todo el proceso de elaboración de una tesis doctoral: la supervisión del trabajo, la escritura académica, la preparación de la defensa oral. Una obra indispensable sobre la temática.

MELENDO, T. (2012). *Cómo elegir, madurar y confeccionar un trabajo de investigación*. Madrid: EIUNSA.

No podríamos expresar con mayor precisión los objetivos de este libro de lo que su propio título indica. Quien lo lea dispondrá de recursos para afrontar estos tres pasos cruciales en la realización de una tesis doctoral o cualquier otro trabajo de investigación. La principal virtud del libro es la de aportar pautas y plantillas (incluye CD) para facilitar la tarea del investigador. Además se trata de un texto de lectura amena, algo que es de agradecer cuando se escribe sobre la cocina de la investigación universitaria y sus servidumbres formales, por descontado necesarias, como reconoce su autor, investigador y catedrático con más de treinta años de experiencia.

Ficción

ATWOOD, M. (2007). *Joyería capilar. Erase una vez*. Barcelona: Lumen.

En el cuento «Joyería capilar», contenido en el libro «Erase una vez», se examina con profundidad e ironía el recorrido profesional y personal de una especialista en literatura, con el objetivo de analizar los deseos y sentimientos de satisfacción o fracaso más íntimos de la protagonista. Diversas circunstancias la llevan a valorar cuánto y cómo se han transformado los objetivos y las motivaciones de su trabajo a lo largo de los años.

Cine

VON TROTТА, M. (2012). *Hannah Arendt*. Alemania: Heimat film.

Más que por su valor documental o la fuerza del personaje *Arendt*, autora del polémico «Informe sobre la banalización del mal», la película nos ha interesado por su relación con el tema de este capítulo, que, en este caso, podríamos resumir como la lucha intelectual desde las propias convicciones éticas; *Hanna Arendt* intenta en todo momento comprender mejor la historia y los sujetos de la historia, luchando contra el pensamiento único y contra la comodidad de instalarse en la narración mayoritariamente compartida de la realidad. La dificultad que ello supone, puede, en

cierta medida, compararse con algunas de los dilemas a los que se enfrenta la protagonista de este capítulo.

¹ Un tramo de investigación es un complemento económico de productividad que se otorga tras evaluar positivamente la producción científica del investigador durante seis años.

² La denominada ley Wert.

³ La triangulación en psicología es la que se genera entre dos personas de posiciones antagónicas, y una tercera entrampada por las anteriores mediante lealtades chantajistas, intereses ambiguos o aspiraciones dependientes de una y otra (doble vínculo).

⁴ La gratificación o ganancia secundaria es la que se obtiene indirectamente al satisfacer la primaria, en este caso, al cumplir con su deber académico y desenmascarar la charlatanería y el trabajo mal hecho.

Discontinuidades

Cómo enseñar en el lugar equivocado

I. Parménides y Iron-Man

Aunque estaba demasiado acostumbrado, ahora lo sé, a mis alumnos de últimos cursos de grado, obedientes, diligentes y dispuestos a conseguir su título a cualquier precio, cuando me propusieron esa sustitución creí que sería una experiencia interesante. Y lo fue pero en un sentido muy distinto al que yo había previsto.

Cuando entré en el aula el primer día pude comprobar fehacientemente que realmente parecían chicos de instituto. Se tiraban bolitas, coqueteaban, dibujaban con la cabeza apoyada en la mesa y hablaban sin parar. No parecía afectarles ni positiva ni negativamente mi presencia ni que yo estuviese allí frente a ellos, tratando de llamar de algún modo su atención. Sencillamente me ignoraban, sin maldad, lo reconozco, fruto de una especie de inconsciencia colectiva. Me sentía como el pianista de un pub cuya única misión fuese proporcionar un imperceptible telón de fondo a las conversaciones de los clientes, eso que llaman música ambiental (o al menos eso es lo que piensan los clientes).

«Lo repetiré, (alcé ostensiblemente la voz) INTENTABA EXPLICAROS QUE DURANTE UN PAR DE MESES SUSTITUIRÉ A VUESTRO PROFESOR DE ESTA MATERIA. HA TENIDO UN ACCIDENTE DOMÉSTICO Y ESTARÁ DE BAJA APROXIMADAMENTE ESE TIEMPO...».

Las palabras «accidente» y «doméstico», parecieron llamarles la atención. Ahora las risas y murmullos era evidente que se centraban en esto. «Ha tenido una pequeña fractura, pero nada de importancia», aclaré, pero lo que les interesaba eran los detalles; ¿Colgando un cuadro?, ¿un resbalón en la ducha?, o mejor, ¿en la cama, realizando alguna acrobacia sexual? En este caso... ¿quizás con una amante...?

Acabado este primer encuentro con mis nuevos alumnos y sentado frente a un estimulante café, recordé mi primer día de clase en Psicología. Recordé a la profesora de «Principios de Filosofía», la doctora Montserrat Álvarez, que empezó el curso distribuyendo entre sus alumnos a los más afamados filósofos clásicos: Heráclito, Aristóteles, Platón. A mí me toco Parménides.

—A partir de ahora ustedes deberán pensar, sentir y, sobre todo, reflexionar, como ese autor en esta clase. En realidad deberás SER ese filósofo—.

Al principio las discusiones con mis compañeros filósofos, versaban sobre temas clásicos e intemporales como la verdad, la belleza, el bien, la felicidad, el placer, la sabiduría, la justicia etc., pero casi sin darme cuenta me encontré polemizando sobre la situación macro económica actual desde la perspectiva de Parménides.

Por desgracia mis alumnos de ahora eran bastante distintos y para conectar con ellos no creo que a ninguno le interesase ser Parménides. Estábamos en primero de Psicología y difícilmente les sonarían mucho Vigotsky, Piaget, Bruner, quizás Pavlov... En bachillerato les habrían explicado algo de su famoso perro salivador. De todos modos ya tendrían las asignaturas de historia de la Psicología y de principios y métodos en Psicología. Mi materia era una introducción, una antesala para presentarles las distintas formas de entender la mente humana y sus relaciones con el mundo. La primera idea que tuve fue que cuanto más me alejase de los «Reality Shows» que debían devorar, más difícilmente lograría conquistar una migaja de su atención. Pero ¿Qué personajes compartíamos ellos y yo? ¿Cómo conectar una cosa con la otra? ésa era la cuestión que debía resolver con urgencia. Pasé el resto de la tarde intentando no pensar en el tema, haciendo otras cosas que me pudieran distraer y aquella misma noche tuve una revelación, pensé que para sobrevivir a esos pocos meses (el director del departamento me aseguró que serían como máximo cuatro) tendría que ofrecerles una realidad paralela, algo parecido a su mundo de avatares de videojuego, de héroes y heroínas de series americanas en Internet o de Realities televisivos. La revelación vino acompañada de una imagen, una horrible carpeta gastada y descosida.

Era un cartapacio que había olvidado en clase alguno de mis alumnos y que recogí para llevarlo más tarde a los bedeles por si lo reclamaban. En su cubierta, a todo color, Iron-Man de ediciones Marvel. Ese era el nexo que necesitaba.

Iron-Man es un Cybor, una simbiosis entre máquina y hombre, entre piel, acero e inteligencias humana y artificial. La mente como un computador que procesa información a través de algoritmos y heurísticos. Muy distinto a La Cosa, de los 4 fantásticos, quien representa a alguien con una genética distinta y cuyas habilidades mentales tienen un origen innato. Sin embargo, Daredevil es un invidente que compensa sus carencias desarrollando el resto de sus capacidades. Otros super-héroes, en cambio, deben su poder mental a

la inoculación de sustancias psicotrópicas, se trate de fármacos, como el capitán América o de la picadura de un insecto, como le ocurre a Spider-Man. Por otra parte Batman no tiene poderes sobre-humanos sino que sus competencias provienen del entrenamiento, se trata de una mente construida gracias a las interacciones con mediadores sociales y culturales.

Si les propongo que se especialicen en un super-héroe y traten de entender el origen de su mente, quizás pueda engancharles y podamos hablar de conceptos como innatismo, mediadores semióticos, funciones, habilidades, estrategias y competencias o de las diferentes epistemologías del conocimiento. Claro que hay riesgos. Que nos quedemos con la anécdota, que el coordinador de titulación me llame la atención, o que una de las alumnas sea Medusa y me liquide por no incluir su personaje. Me rio de mi propia gracia y empiezo a darle forma a una idea que me elevará a los altares de la innovación didáctica, o que me hundirá en la más profunda miseria del ridículo académico.

II. En la corte del rey Arturo

—¿Pizarra digital dices?, bueno ahora la están reparando, pero tenemos un satélite conectado al aula que reproduce en imágenes holográficas todo lo que vayas explicando—. La miré, me miró, sonrió, me sonrojé.

—Ya veo, no tenéis pizarra digital.

—Tenemos dos ordenadores con retroproyector, pero tienes que pedirlos con antelación, y eso sí una pizarra de ídem que no falla nunca, es decir de auténtica pizarra negra, en cada clase.

No me gustó cómo se estaba desarrollando nuestra primera conversación, el dócil papel de novato que se me estaba asignando, así que repliqué con cierta velada malevolencia.

—Pero parece un poco extraño que los que serán futuros maestros no vean durante toda su licenciatura una pizarra digital. ¿Cuando tengan que usar una en un colegio como lo harán? No había terminado aun la frase y la coordinadora de titulación ya me había mirado de norte a sur y de este a oeste con una sonrisa, más emparentada con la mofa que con la cortesía.

—Tú hace mucho tiempo que no has estado en una escuela pública, ¿verdad?

—Bueno, en la escuela de mis hijos si hay.

—¿Privada?

—... privada.

Me dejó en mi despacho compartido con otros seis «no te preocupes solo coincidirás con cuatro los martes, el resto de días estaréis tres» había dicho y cuando le hice ver que solo había dos mesas contestó «bueno es lo que

llamamos por aquí mesas calientes»¹.

No cabía ninguna duda, esto no era mi Facultad de Informática y yo estaba lejos de formar parte de la antigua escuela «normal», la escuela de maestros que a partir del proceso de Bolonia, se había convertido en el grado de Magisterio. Debía enseñarles «informática educativa» y todo parecía indicar que lo más punta que tendría, tecnológicamente hablando, serían los portátiles que trajesen mis alumnos a clase.

Resignado, empecé a revisar el programa y actividades de mi antecesor, ahora felizmente jubilado. En realidad había muy pocos contenidos sobre características y dispositivos de hardware y, aún más sorprendente, sobre software educativo de última generación. En cambio, abundaban muchas propuestas de unidades didácticas, de materias muy variadas, en las que se proponían usos diversos de los ordenadores en función de los objetivos de aprendizaje que se perseguían y del tipo de alumno a los que se destinaban. Una frase me quedó grabada y aún hoy, diez años después, la tengo como divisa: «cualquier docente que pueda ser sustituido por un ordenador, merece ser sustituido por él».

A lo largo de estos años formando futuros maestros y maestras he ido descubriendo que la tecnología per se no tiene importancia en una clase, sino cómo se utiliza, siempre en función de un para qué y un para quiénes.

Cuando recuerdo mi irrupción en Magisterio ese primer día, me viene a la cabeza la deliciosa novela de Mark Twain, «Un yanqui en la corte del rey Arturo». Yo era ese yanqui soberbio, arrogante y tecnológicamente avanzado que iba a sacar de las tinieblas a esa Facultad anclada en un oscuro pasado. Al final he aprendido que las demandas y necesidades de cada Facultad son muy distintas y que conforman sociedades diferentes, con sus propias convenciones, tipos de relación, normas de funcionamiento y lenguajes propios.

Ahora que formo parte de la corte, me cuesta entender a los yanquis.

III. Regreso al pasado

Hace cinco años que soy profesor asociado en el departamento de «Ciencia Animal y de los alimentos» en la Facultad de Veterinaria. Al parecer ahora tendré que «investigar».

Tal como reza la ley orgánica 4/2007 de 12 de abril, un profesor asociado es un especialista de reconocida competencia que ejerce su actividad profesional fuera de la universidad; su contrato tiene carácter temporal y la duración podrá ser trimestral, semestral o anual y se podrá renovar por períodos de igual duración siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional fuera del ámbito académico universitario.

Se trata pues de un profesional que transmite su experiencia práctica a los estudiantes con el fin de introducirlos en su futura vida laboral. Eso es exactamente lo que he hecho todo este tiempo. Dos veces por semana he impartido una asignatura optativa, la misma a los dos grupos de mañana y de tarde, sobre la gestión y explotación de granjas de producción animal. Como veterinario, por más de quince años, en una empresa de implantación nacional, me resultaba realmente cómodo y gratificante explicar mis experiencias a muchachos y muchachas ávidos por absorber mis conocimientos prácticos y, en especial, los consejos, anécdotas y vivencias de quien está a pie de granja cada día.

Cuando me comunicaron que, debido a la bajada de ventas, muy probablemente reducirían la plantilla de trabajadores de la empresa y empezarían por los veterinarios, algo sobredimensionada según ellos, me ilusionó la perspectiva de un cambio. La verdad es que cada vez disfrutaba más con mis clases y menos con la rutina en la granja, así que fui el primero en ofrecirme voluntario para el sacrificio y al día siguiente de dar este paso hablé con la directora de mi departamento. Entonces, la oferta que me haces cada curso para entrar en la universidad como profesor a tiempo completo, ¿sigue en pié? Seguía. Eso sí, en tres años debería sacarme el doctorado y, por consiguiente, realizar una investigación y escribir una tesis doctoral.

Mi mujer expresó la situación de manera sencilla pero elocuente, ¿ya sabes en el jardín donde te metes? ¿una tesis? Durante mi carrera universitaria, hacía casi 20 años, había realizado algún simulacro de investigación, si a aquello se le podía llamar así. Desde entonces he leído algunos estudios para preparar alguna clase, pocos la verdad, publicados en buenas revistas, por ejemplo en la *Animal Reproduction Science*, una revista de impacto en nuestra especialidad. Claro que de leer a escribir investigación va un larguíisimo trecho. Pero, «from the lost to the river» que dice mi amigo Eduardo con ese inglés tan español.

No había transcurrido un mes y ya estaba en el despacho de la tutora que me habían asignado para mi proyecto de tesis. Entonces, Ernesto, este sería tu planteamiento para el proyecto. Sí, como me dijiste he definido un poco el tema: El título provisional es «el bienestar animal en las granjas y su impacto en la productividad», estos son los puntos que trataría, aquí puedes ver los objetivos del estudio, cómo analizaría los datos, las fuentes documentales y esta es la propuesta de calendario para el desarrollo del proyecto.

Cogió mis papeles, se ajustó las gafas y estuvo unos escasos dos minutos en recogido silencio, concentrada sobre el texto que le acababa de presentar. Lo que vino después fue devastador. No había una coma en su sitio. El tema era inespecífico y poco actual, mejor me centraba en, por ejemplo, la producción porcina; la revisión teórica era demasiado vaga y muy incompleta, el lenguaje que empleaba no era académico, los objetivos no eran tales, los

sistemas de registro y análisis de los datos, inapropiados, las citas no seguían la normativa de citación establecida y la temporización absolutamente irreal.

Por arrancarle una pequeña sonrisa de complicidad, comenté: ¿pero yo sigo siendo veterinario verdad? Ni eso logré. Me miró por encima de las gafas y me dijo, Ernesto tendremos que trabajar mucho, llevas mucho tiempo separado del mundo académico y deberás esforzarte también mucho.

¿Mucho tiempo separado del mundo académico? ¡Yo pensaba que trabajar dando clases en la universidad tendría algo que ver con el mundo académico!

No se equivocó, he tenido que esforzarme mucho. Llevo dos años con la tesis y de momento solo tengo una parte del marco teórico medio aprobada y un diseño perfectamente calibrado para realizar la parte empírica (que está por comenzar). Hice un primer intento de registro de datos y cuando todo estaba a punto, mis cerdos, alimentados con los mejores nutrientes, alejados de cualquier estímulo estresante y con música clásica las 24 horas del día, enfermaron (como dijo mi inefable amigo Eduardo, itoo much Chopin!), y vuelta a empezar. A todo eso, también empecé un taller de escritura académica y voy por el nivel avanzado (aunque mi tutora sigue sin entender mis giros dialécticos). También estoy reciclando mi inglés de andar por casa por otro más académico. Y, por supuesto, ya me he ido introduciendo en la crème de la crème de la investigación porcina, asistiendo a congresos, seminarios, simposios, reuniones y copas distendidas en el pub de la esquina. En este espacio de tiempo me divorcié. A mi exmujer no le iba el menage a trois y yo y mi tesis éramos multitud. Lógicamente sobrevivo gracias a pequeños trabajos que me encargan algunos granjeros, contactos que afortunadamente aún conservo de mi época anterior.

Ahora el único objetivo de mi vida es terminar la tesis y el de ella, terminar conmigo. Veremos quién gana.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Has transitado por «discontinuidades» a lo largo de tu trayectoria laboral?, ¿cómo las has enfrentado?
2. ¿Qué opinas de la actividad profesional, no académica?, ¿consideras que tener experiencia profesional es suficiente para «dictar» clases, formar estudiantes en una determinada disciplina y evaluar sus progresos?
3. ¿Has tenido que realizar una tesis doctoral?, ¿cómo te ha ido?, ¿qué sentimientos ha generado este trabajo de investigación?, ¿ha tenido costos?, ¿cómo los has manejado?

4. ¿Incorporas TIC en tu práctica docente?, ¿qué tiempo les dedicas?, ¿te ayudan a planificar, resolver, evaluar resultados de aprendizaje?, ¿cómo las incorporas?
5. ¿Realizas o conoces a colegas que realicen clases en primer año de universidad?, ¿cuáles son, a tu juicio, los conocimientos, destrezas, actitudes y sentimientos asociados a esta práctica inicial?, ¿te parece posible desarrollarlos?, ¿cómo?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Discontinuidades o transiciones educativas plantea tres choques de «culturas docentes y académicas».

Un profesor de postgrado imparte temporalmente clase a alumnos de primer año de Psicología ante la ausencia de la profesora titular; víctima de un accidente doméstico. Ante el *shock* inicial que supone la falta de atención del alumnado, idea distintas modalidades didácticas para transformar un aprendizaje superficial en significativo. Utiliza los intereses post-adolescentes de sus estudiantes para generar diversos grados de identificación con personajes ficticios —superhéroes— que puedan ejemplificar diversos modelos de aprendizaje (innatista, conductista, cognitivo, socio-constructivista). Es consciente de los riesgos que entraña esa innovación pero decide correrlos, en la confianza de que funcionará su propuesta.

Un profesor de tecnología empieza a dar clases en Magisterio y se enfrenta a las dificultades tecnológicas, de espacio y de adaptación de sus conocimientos a una realidad muy distinta a la de su Facultad de origen. En la revisión del programa de su antecesor, no encuentra contenidos sobre características y dispositivos de *hardware* ni *software* educativo de última generación. En cambio, se enfrenta a diversas propuestas de unidades didácticas en las que se proponen usos diversos de los sistemas computacionales en función de los objetivos de aprendizaje y de los destinatarios. El profesor asume el desafío y paulatinamente empieza a modificar sus actitudes y concepciones y a sentirse parte del grupo académico.

Un profesor asociado, pasa a la universidad y debe realizar una tesis. En este tránsito se enfrenta con las dificultades propias de la investigación, su necesaria actualización, oportunidad y pertinencia, sus códigos y tiempos. Evalúa su situación como de enfrentamiento y desafío; eligió pertenecer a esa institución educativa —una vez tuvo que abandonar su trabajo— y no está dispuesto a claudicar. Para pertenecer en exclusiva a la academia debe obtener el grado de doctor y la defensa de una tesis es un requisito ineludible. En el camino se rompe su matrimonio y focaliza su existencia en la investigación doctoral que, para bien o para mal, se ha convertido en el actual sentido de su vida.

1.2. Descripción del incidente crítico

Cada uno de los tres casos analizados —discontinuos, en grados variables, tanto en su inicio como en sus trayectorias laborales— se enfrenta a su particular IC al asumir con relativa sorpresa e inquietud un cambio radical, consciente o inconscientemente buscado.

En el primer caso, el afán de realizar eficientemente la labor encomendada y «no morir en el intento», dispara alternativas de afrontamiento novedosas que contactan al protagonista con su adolescencia, en una dimensión regresiva², lo que le permite idear nuevas y creativas estrategias de enseñanza. En su dimensión o **registro expresivo**, el vivenciar la falta de atención y pasar a ser fondo más que figura de la escena educativa lo frustra y angustia. La metáfora de la «música ambiental» recoge el **registro simbólico** de esta primera interacción profesor-estudiantes.

La segunda historia muestra a un protagonista que recuerda su IC el primer día de ingreso a los estudios de Magisterio. Con asombro, ingenuidad y una dosis de soberbia se enfrenta a la escasez de recursos de las instituciones públicas de educación. En su **registro expresivo** es posible reconocer vergüenza, pudor y candidez que superará años después, una vez se ha insertado y adaptado en esta nueva cultura educativa. La metáfora de la novela de Mark Twain, «Un yanqui en la corte del rey Arturo», recoge su análisis crítico del IC vivido y constituye su **registro simbólico**.

La tercera historia recopila dramáticamente los quiebres en el proyecto personal y de pareja al ingresar en el mundo académico. Las pérdidas de las certezas y seguridades se expresan en el protagonista de esta historia como visiones antagónicas entre el mundo apacible, representado por la vertiente

profesional, y el caos en el que se precipita su vida de la mano de la demanda y exigencia del mundo académico. El **registro expresivo** de frustración, desadaptación, angustia y desolación se transforman, tras cinco años, en una lucha representada en la **figura simbólica** de la tesis: «el único objetivo de mi vida es terminar la tesis y el de ella, terminar conmigo».

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: PROFESOR DE POSTGRADO
Concepciones sobre el incidente crítico	Asume el compromiso docente como un favor hacia su colega y la institución educativa. Se concibe superado para el cargo, no obstante, se plantea la actividad docente como un desafío. A su entender, la enseñanza está centrada en el profesor como experto en la materia.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se percibe desadaptado e ignorado por el alumnado. Su frustración se torna en una vía de exploración de nuevas posibilidades de enseñanza-aprendizaje, sin por ello dejar de experimentar temor ante sus «descubrimientos».
Estrategias frente al incidente crítico	Búsqueda de nuevos métodos manteniendo el control sobre la situación. Decide, no solo sobrevivir durante esos meses de reemplazo, sino apostar por realizar una innovación arriesgada, utilizar una modalidad de <i>role-playing</i> para conectar con sus estudiantes.

	Actor 2: PROFESOR DE TECNOLOGÍA
Concepciones sobre el incidente crítico	Sobrevalora la tecnología y ha transformado el medio —las TIC—, en un fin en sí mismo. No logra comprender el proceso de enseñanza y aprendizaje desprovisto de recursos de última generación, una aproximación que dé prioridad al potencial de los alumnos, a la atención a sus necesidades educativas y a la generación de contextos significativos de formación en los que las TIC pueden tener un papel importante pero no preponderante.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Sobrevalora su entrenamiento tecnológico y se siente desadaptado en un contexto en el cual se dispone de pocos medios para desarrollar las clases. Su soberbia inicial enmascara cierta incapacidad e inseguridad en su propio potencial de cambio e innovación didáctico-pedagógica.
	Tiende inicialmente a criticar y a devaluar los medios técnicos

Estrategias frente al incidente crítico	y de infraestructura de su lugar de trabajo y luego va paulatinamente adaptándose a los requerimientos contextuales de su práctica de enseñanza.
---	--

Actor 3: PROFESOR ASOCIADO

Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe el mundo académico asociado a la docencia directa y a la aplicación práctica y vivencial de sus conocimientos profesionales. El contraste con los códigos de la práctica de investigación resulta dramático; ello le obligará a re-aprender todas las competencias necesarias a través de un recorrido doloroso pero apasionante.
Sentimientos asociados al incidente crítico	El entusiasmo inicial, generado por el cambio laboral, da paso a la frustración, angustia, ansiedad y sentimientos de incompetencia. Le resulta muy difícil recorrer un camino que ha elegido sin demasiado conocimiento de causa o, al menos, infravalorado en sus requerimientos y exigencias; de ser un feliz profesor a tiempo parcial, con un trabajo cómodo y gratificante, pasa a transformarse en un esforzado académico que inicia un camino tortuoso y de incierto final.
Estrategias frente al incidente crítico	Opta por ingresar al medio y seguir las sugerencias de sus mentores. Se va mimetizando con el entorno, integrando sus códigos e incluso empezando a disfrutar con sus rituales. El apego a estos rituales parece constituirse en práctica y en algún sentido, en «tabla de salvación».

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: PROFESOR DE POSTGRADO	Concepciones sobre los alumnos.	Obtener un mayor conocimiento de sus estudiantes de primer año; período evolutivo, intereses, creencias, competencias cognitivas, afectivas y relacionales.	Revisión de estudios sobre los estudiantes de primer año. Uso de dinámicas grupales y cuestionarios para obtener una representación más precisa del grupo-clase.
	Concepciones sobre el rol docente.	Establecer una dinámica de supervisión continua de la propuesta didáctica para detectar dificultades y realizar ajustes.	Realizar un seguimiento del impacto que tiene la innovación propuesta sobre los estudiantes. Por ejemplo, emplear un breve cuestionario <i>on line</i> , que los alumnos deberán contestar tras cada clase.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: PROFESOR DE TECNOLOGÍA	Concepciones sobre las TIC.	Revisión de distintas modalidades de aplicación de las tecnologías en realidades diversas, ubicándolas como medios y no como fines en sí mismos.	Dar señales de diversificación de las prácticas de enseñanza en distintos niveles del proceso formativo.
	Contextualización de las prácticas de enseñanza	Suspender en algunas clases el uso de tecnologías y realizar actividades de lápiz-papel, reflexiones comentadas, diagramas, debates críticos, mapas conceptuales y otros procedimientos que también ellos podrían aplicar en su futuro rol de maestros.	Disminuir los tiempos-espacios de aplicación de las tecnologías en clase a cuestiones estrictamente pertinentes al aprendizaje. Por ejemplo: búsqueda de fuentes en una unidad particular.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: PROFESOR ASOCIADO	Concepción sobre la investigación.	Revisión de distintos formatos y prácticas de investigación en el campo profesional: investigación-acción, reflexión sobre y en la práctica.	Incorporar en sus clases hallazgos científicos, datos actualizados e información codificada/decodificada basada en evidencias. Diversificar sus prácticas de investigación realizando indagaciones acotadas en clase e impulsando breves trabajos científicos.
	Equilibrio vida personal-vida académica	Apoyar el ingreso al ámbito académico con programas de acompañamiento socio-emocional, conversatorios entre pares, dinámicas de grupo, protocolos de auto-ayuda.	Revisar la relación con su tesis, delimitando muy claramente el nivel de dedicación necesario con su tutora. Establecer contacto con grupos de doctorandos para intercambiar necesidades, ansiedades y expectativas.

RECURSOS

Psicoeducativos

COLL, C. y MONEREO, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las TIC*. Madrid: Morata.

Desde un punto de vista psicológico se estudian los procesos educativos que se producen en entornos tecnológicos digitales. Se tratan principalmente cuatro aspectos: el impacto y la influencia de las TIC en las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en el ámbito educativo y en el ámbito de la investigación de la psicología de la educación; desde la perspectiva del constructivismo, se analizan los procesos implicados en el aprendizaje en entornos virtuales; se presenta una

descripción crítica de los actuales entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje; y finalmente se plantean y explican las nuevas competencias básicas que, en opinión de los autores, se hace necesario enseñar y aprender en entornos virtuales.

LATORRE, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*.

Barcelona: Graó.

El autor defiende de forma muy accesible y acompañando el texto de abundantes gráficos, esquemas y mapas conceptuales que el aula ha de ser también un espacio de reflexión y de investigación para el docente. La investigación-acción es una perspectiva que demanda la participación del docente en la elaboración del conocimiento desde la propia acción educativa. Ello exige un cuestionamiento crítico de la propia práctica y desde la propia práctica. La innovación y el cambio se han de orientar hacia la mejora de la calidad educativa y esto se producirá si van unidas la perspectiva pedagógico-didáctica y la disciplinar. La investigación-acción se presenta por tanto como el instrumento idóneo para la capacitación del educador en su papel de investigador.

MAS, O. y TEJADA, J. (2013). *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis.

Es este un libro útil para actualizar las nuevas competencias del docente en los nuevos contextos educativos universitarios, tras la implantación de las propuestas de Bolonia. En la primera parte explica los nuevos modelos y funciones que supone la implantación universitaria del nuevo marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. La segunda parte trata sobre las funciones y competencias del docente universitario: investigar, tutorizar, impartir clases. Y la tercera y la última parte se dedica a la formación y el desarrollo de los nuevos perfiles profesionales.

PARCERISA, A. (coord.) (2005). *Materiales para la docencia universitaria. Orientaciones para elaborarlos y mejorarlos*. Barcelona: Octaedro.

Con el objetivo de optimizar la autonomía del aprendizaje del estudiante universitario, los autores explican diferentes formas de elaborar y mejorar el diseño de materiales para la docencia superior. También se explica cómo adecuar a dichos objetivos la ubicación de los diferentes materiales en la secuencia formativa. Por tanto selección, elaboración y contextualización secuencial de materiales tanto en formato tradicional (soporte físico) como en formato electrónico (soporte digital).

ZABALZA, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Un libro que desde el principio apunta directamente a las cuestiones que los docentes universitarios se han de plantear con urgencia frente a los cambios del nuevo contexto educativo europeo: los nuevos alumnos van a la universidad y su forma de aprender, la formación que ha de proporcionarles la universidad, la nueva formación pedagógica que necesita el nuevo perfil profesional del docente universitario, etc.

¹ La analogía se corresponde con las denominadas coloquialmente «camas calientes» y se refieren al uso múltiple de una misma cama para descansar, por parte de dos o más personas, usualmente inmigrantes con muy bajo poder adquisitivo y horarios incompatibles, ahorrando de este modo el coste de una habitación y una cama individuales.

² Todo proceso evolutivo se desarrolla sobre un avance progresivo y regresivo a la vez, posibilitando un incremento cuantitativo y una profundización cualitativa de los logros obtenidos en cada fase del desarrollo, lo que supone, a su vez, revisar, recrear y superar los aspectos más infantiles de cada ser humano.

Post(-it) graduados

Cómo sobrevivir a la emigración académica

No sé explicarlo. Puedo calcular cualquier cosa pero no puedo hablar de lo que me está pasando. Cojo unos cuantos folios y me esfuerzo en encontrar la primera frase. Imagino o quiero imaginar cosas del pasado pero solo logro recordar formas borrosas, sucesos inconexos.

Reunir todos los trozos y componer una secuencia. Para poder respirar, para poder conciliar el sueño unas pocas horas.

La cocina es pequeña, blanca con una ventana al parque más allá de la calle desierta como un escenario a la espera de personajes. Con un banco, una farola, una caseta de la compañía eléctrica, un grupo de bicicletas de grandes manillares como cornamentas.

Espaguetis a la carbonara, pastel de bizcocho bañado en chocolate y vino blanco para seis personas. Hasta aquí llego, piensa. Ahora a ponerse guapa. Ojos, labios, etcéteras.

Cuando me conecto no sé qué decir o no sé por dónde empezar. ¿Cómo ha ido el día? ¿Cómo explicar el día a tres mil kilómetros de tu habitación? Veo encima de tu cabeza, en lo alto de la estantería un libro de Harry Potter con una inclinación de 35 grados aproximadamente respecto a la vertical. Miro tu sombra cuando te levantas y desapareces de la pantalla para volver y enseñarme el libro de Kundera que te compraste el sábado, ayer. No te has afeitado o es la pantalla, llevas la camisa azul oscuro o es gris. A o B. pero aunque no fuera así no sería mejor. Seguiría sin saber que decir, sin saber qué hacer, sin saber que pensar. Ahora ha de sonar el timbre. Suena el timbre. Tengo que dejarte cariño.

En la comida, el vino y la luz de las velas hacen su efecto, respiran mejor las ilusiones compartidas. Cogen el miedo lo doblan y hacen un avión que tiran por la ventana, al fondo de la noche.

Holaaa, adelante —pongo mi cara y mis besos de anfitriona— Good Night. Aquí te traigo mi pastel de carne argentino. Tras ocho años de hacerlo en cenas multiculturales por todo el mundo, puedo afirmar que mi pastel de carne es único, de hecho no es ya ni argentino. ¿Qué tal tu tortilla española? No he hecho. ¿Cómo? ¿Una post-doc española que no hace tortilla española en una cena de post-docs? ¡No pretenderás innovar!

(Me comería a este porteño tan salao) Hice pasta. ¡Vaya, usurpación cultural aprovechando que no tenemos italianos en la cena! Perdona, pero desde que empecé de Erasmus supe que la pasta es patrimonio de la humanidad, al menos de la humanidad nómada como nosotros.

De nuevo el timbre. Veronique, Matías, Sanna, adelante. ¿Y Hans? No se encontraba bien. ¿Depresión post Skype? No sabemos. Últimamente se pasa bebiendo. Mañana le llamo.

Bueno, ¡mas chicas a repartir! Matías, ¿vas a ser el macho Alfa esta noche? Ya sabéis que una de las condiciones de la beca de mi gobierno es que ejerza de puro mariachi mejicano, ¡andele! «Yo voy jercer de puta feminina finlandes y te corto güeos» (el español de Sanna era uno de los platos fuertes de la noche). Pura, Sanna, pura... ¡Venga pasad que está Fabio solo en la cocina y hay mucho alcohol...!

Cenamos. Sus caras, sus ojos, sus manos son de adolescentes avejentados que se esfuerzan en reír y hacer reír. Nos emponzoñamos de los tópicos de siempre. Jugamos a ser políticamente muy incorrectos. Prejuicios, obscenidades, chistes a petición. ¡Venga cuéntalo! Pero si lo he contado un millón de veces. Vamos cuéntalo que Veronique nunca lo ha oído.

El ranking está así: en primer lugar nuestro bávaro ausente, Hans, nueve años seguidos fuera de casa, seis países. Le sigue Matías con ocho años y cinco países. Después vamos Fabio y yo, empate técnico, seis años, cuatro países. Luego Sanna, cinco años, tres países. Veronique es la novata del grupo, segundo año aquí, en Bruselas.

Como suele ser habitual, hacia las 12 pm nos entra el bajón. Las mezclas de comidas, alcoholes y canutos ayudan sobremanera.

Entonces Fabio, ¿volverás a casa por Navidad? Creo que este año no. Las últimas fueron terroríficas. No tenemos nada que decirnos. Les paso el informe semanal por Skype y cuando estoy allí me doy,.. en realidad todos nos damos cuenta de que ya casi nada nos une.

Venga manito, ¡cuéntanos algo! ¿Para qué te contratamos de bufón sino?... Hijo de la gran chingada...OK, ¿os he contado como empecé en la universidad, sustituyendo a un aviador? ¿Un «vigadog»? el que lleva un avión. Yo entiendo ser un aviador, lo que no sabe es que tu piloto... brum, brum. No mujer, je,je, un docente que planeaba sobre la clase, que la sobrevolaba. ¿El profesor no iba a clase? Ustedes los «gallegos», parece que hablamos el mismo idioma

pero...Sí que no daba sus clases.

Y eso, ¿cómo podía hacerlo? Bueno, había pactado en su momento con el candidato a rector que si le concedía ese estatus de aviador, caso de ganar las elecciones, el otro le conseguiría 20 votos. El aviador era del sindicato, ¿sabes?

¿Una especie de «mordida»¹ académica?; algo así.

Bueno, en España aviadores no sé, pero submarinistas tenemos unos cuantos. La cosa no es ni explícita ni negociada, pero clases las justas. Tienen una salud delicada, muchos congresos, emergencias cotidianas o simplemente pasan consulta privada y para eso está el o la becario de turno, o nosotros, los post-it docs, nos pueden colocar donde quieran (la metáfora pareció ingeniosa y actuó de estimulante).

Y qué lo digas, interviene Veronique, yo vine aquí para un proyecto sobre salinización y alcalinización en los horizontes superficiales del suelo y me han obligado a dar clases sobre producción agrícola y erosión del suelo. ¡Ah! ¿y no es lo mismo?. ¡En absoluto, es completamente diferente!...me lo he tenido que preparar de prisa y corriendo y sacrificando mucho sueño. Pero los alumnos fascinados, ¿no? Matías interpreta su mejor versión de ojos de cordero degollado.

Ecce es the problem, lo vas bien y hacen, how do you say?, ¡abusadores!...Eso, si lo haces bien aún abusan más de ti. Moraleja, tercia Fabio, hazlo mal. No —rectifica—, la moraleja es que lo hagas como lo hagas, cuando termina la beca o el contrato te botan. Prefieren tener nuevos esclavos, ¡carne fresca y cada vez más barata!

Nadie se lo esperaba, ni yo misma, pero me derrumbé. Estefanía, no llores, lo siento, soy muy bruto. No, Fabio, no eres tú, es que he bebido demasiado. Sigue con tu historia Matías.

Lógicamente a Matías se le habían quitado las ganas. Mira yo te entiendo, somos una especie de mercenarios académicos. Conocí a un portugués, ingeniero geólogo, que con cuarenta tacos seguía siendo becario después de haber pasado por una decena de países y de haber roto con media docena de relaciones sentimentales. No os creáis, era un tipo realmente optimista. Decía que sus antepasados habían sido navegantes y que él también estaba condenado a ser un marinero errante.

Pues yo estoy más que harta, y estoy pensando muy seriamente en dejar la beca y volver a mi departamento en la Universidad de Almería, a ver lo que encuentro.

¿A empezar de cero?

¿Cómo de cero? A ver quién tiene allí más experiencia docente e investigadora en economía social, habla más idiomas y tiene más publicaciones de impacto que yo. Lo que tú digas, pero te encontrarás con gente que poco a

poco fue chupando culos y escalando, que siempre ha estado allí, que ha echado raíces, creado redes y complicidades, a quien deben favores y han hecho promesas y que incluso, ni tan siquiera son mala gente. ¿Y tú vas a llegar y sacarles de su puesto de trabajo?, ¿quitarles el pan de sus hijos?

Y a ellos, tercia Veronique, a las autoridades académicas de nuestros países, que han invertido en nuestra formación, que nos han becado para que viajemos y aprendamos en universidades más avanzadas, ¿no les importa desaprovecharnos de este modo? En realidad nos han desterrado.

Well, well, not in Finland. Yo devuelva mi país, año viene, yo plaza seguro, yo trabajo seguro.

Sanna, ¿es difícil nacionalizarse finlandés?, estaría hasta dispuesto a casarme contigo. Ja, ja, mi gustar mujer, no hombres, tu saber eso. Matías se incrusta varias servilletas bajo la camisa, a la altura de sus pechos... ¿Y ahora? ¡Aogggasiiii, grita Senna agarrándole del cuello con ambas manos y presionando sus labios fuertemente contra los suyos...Auxilio que me aogggga, que me aogggga (imitando a Sanna). Todos ríen a carcajadas. Pasan cinco minutos y siguen riendo. Fabio llora de la risa, Estefanía se aprieta las mandíbulas doloridas, Veronique va repitiendo, no puedo más, no puedo más. Sanna rie y tose y Matías sigue repitiendo incansable, ime aogggga ggg!

Bueno se ha hecho tarde y mañana debemos levantar este país...Por cierto, ¿en qué año estamos?... Matías eres incansable. Cuando quieras lo comprobamos...

Buenas noches Matías. Buenas noches Estefanía, una verdadera fiesta flamenca.

Han pasado veinte minutos. Pienso en mi novio de Almería, en mi habitación de Almería, en mis colegas de Almería. Lo inestable y transitorio ha pasado a ser inestable y permanente. Aunque volviese, nunca volvería a esa Almería. En realidad, no creo que vuelva nunca.

Ya deben haberse despedido. Le llamo al móvil.

Fabio ¿te quedas esta noche, s'il vous plaît? Estefanía, ya sabes que me plaît mucho.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Has tenido la experiencia de realizar estancias en el extranjero con fines de actualización y/o perfeccionamiento? ¿cumplió tus expectativas? ¿a qué lo atribuyes?
2. ¿Cómo te vinculaste con tu director/a de tesis, tutores o responsables de tu proyecto en la distancia?, ¿cómo estableciste relaciones profesionales y

personales en tu nuevo destino? ¿cómo te sentiste y qué problemas tuviste que afrontar? ¿tenías claridad de cómo, cuándo y a quiénes solicitar ayuda?

3. ¿Cómo fue la relación con los familiares, amigos, pareja en la distancia? ¿qué dificultades o problemas encontraste en esa relación y cómo actuaste para superarlos?
4. ¿Cómo fue el retorno?, ¿pudiste integrarte de un modo apropiado en tu entorno profesional y personal? ¿cómo lo evalúas hoy con la perspectiva del tiempo y la experiencia acumulada?
5. ¿Qué les sugerirías a los jóvenes investigadores cuando postulan a sus becas para perfeccionarse en el extranjero?, ¿qué precauciones debieran tomar?
6. A tu juicio, ¿cuál es el rol de las instituciones foráneas que acogen a nuevos estudiantes/investigadores en sus equipos?, ¿cuáles son sus obligaciones, deberes y derechos?, ¿se aplica lo mismo a las instituciones de origen?, ¿cómo se articulan o debieran articularse ambos roles y funciones?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Un grupo de jóvenes investigadores en el extranjero, cenar y comentan sus vivencias. Surgen frustraciones, falta de horizonte y desarraigo. Aparecen también las diferentes culturas universitarias y la proyección del eventual retorno en el contexto de esas culturas. Especialmente relevante para el análisis es la concepción de su rol docente y destreza investigativa desaprovechada; explican cómo han de realizar labores subvaloradas por los docentes titulares y cómo han de dictar clases, incluso de temáticas que no forman parte de su especialidad o de sus estudios. El número de años que pasan en el extranjero perfeccionándose parece ser crucial a la hora de sentir y soportar el desarraigo y la sensación de extrañeza frente a los seres queridos en los respectivos países de origen; la separación hace que no se reconozcan cuestiones relativas a la cotidianidad, que no se compartan las situaciones y contextos de una forma encarnada, vívida, sino

de manera superficial, informativa, dejando a menudo las emociones en un segundo plano.

Intentan enfrentar y superar sus temores y frustraciones mediante la creación de nuevos lazos, tan inestables como sus tránsitos en los diversos países, que les generen la ilusión del realismo mágico²; de una realidad alterna que vale la pena disfrutar e intercambiar, o al menos dialogar sobre ella en un legítimo esfuerzo por compartir sus prácticas, tareas, proyectos y promesas parcialmente cumplidas. Progresivamente aquellos que se quedaron, se van transformando en extraños y los que eran extraños, en una nueva comunidad de pertenencia.

1.2. Descripción del incidente crítico

Un grupo de post-doctorandos e investigadores jóvenes de diversos países y continentes se reúne con cierta frecuencia para relajarse de sus rutinas diarias y compartir un espacio común que les haga olvidar o al menos sostener lo que han dejado atrás: casa, familia, pareja, redes sociales y laborales.

Los integrantes de esta actividad de esparcimiento —una cena organizada en el apartamento de una de ellos— colaboran con un aporte culinario de su realidad cultural y un cúmulo de apreciaciones y referencias edulcoradas. Cada investigador/a ha pasado un número considerable de años fuera de su país de origen y cada uno/a, a su manera, es presa de la nostalgia, la evocación y las necesidades insatisfechas.

El **registro descriptivo** del IC se configura por una síntesis de desarraigo, percepción de explotación de lo/as investigadores/as por parte de los responsables de sus estancias en el extranjero y la sensación de no aprovechamiento —por parte de ellos y sus respectivos gobiernos y/o instituciones auspiciadoras— de la inversión económica realizada en su actualización y perfeccionamiento.

El **registro expresivo** del IC se despliega en un tono de labilidad emocional; de la risa al llanto, de la ironía a la frustración, de la rabia a la autoflagelación. Predomina la sensación de abuso que se cristaliza en el derrumbamiento emocional de Estefanía ante el comentario de Fabio: «... la moraleja es que lo hagas como lo hagas, cuando termina la beca o el contrato te botan. Prefieren tener nuevos esclavos, ¡carne fresca y cada vez más barata!»

El **registro simbólico y metafórico** del IC está dado en clave de sobre-elaboración y remite a la noción de «mercenario académico». Esta analogía

permite visualizar una salida transitoria —la transitoriedad cruza el relato— a una percepción de abuso a través de la venta o mercantilización de servicios académicos al mejor postor. La «esclavitud académica», la incapacidad de negociar mejores posibilidades de desarrollo, la dificultad de retornar en condiciones laborales favorables y la carencia de redes locales, trunca sus expectativas y afecta, en diversos grados, su equilibrio emocional.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

Actor 1: ESTEFANÍA	
Concepciones sobre el incidente crítico	Estefanía concibe su condición de becaria malgastada y se considera explotada y manejada a voluntad —como un <i>pos-it</i> — por sus jefes. Su intención es retornar prontamente a su país, dejar la beca y reincorporarse a su departamento en la Universidad de Almería. Considera que sus competencias académicas e idiomáticas, experiencia docente, publicaciones de impacto e incidencia en la investigación en economía social, debieran ser recompensadas con un buen puesto de trabajo. Ambivalentemente piensa, no obstante, que su transitoriedad de vida se ha transformado en algo permanente y que nunca retornará a su país.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Ante las percepciones y contra-argumentaciones de sus compañeros de ruta, se siente bastante desolada y abandonada. La inunda la frustración, la rabia contenida y la tristeza; se conforma una situación de crisis vital no normativa ³ . Considera injusto que otros colegas que nunca salieron de Almería y con menos curriculum académico, acaparen los cargos, dificultando su eventual reinserción. Además, poco a poco siente como se va separando de su pareja sentimental.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia es amortiguar el impacto de su confusión y distanciamiento emocional, recurriendo a la negación o minimización del problema, evadiéndose a través del chiste, la risa o el alcohol. Buscando compañía y apoyo sexual y emocional en Fabio, en una relación secreta y, presumiblemente, transitoria.
Actor 2: FABIO	
	Fabio tiene una concepción bastante cruda frente a su

Concepciones sobre el incidente crítico	situación de vida académica y la de sus compañeros. La metáfora «¡carne fresca y cada vez más barata!» dispara el IC y evidencia la percepción desvalorizada que tienen de sí mismos los integrantes de la reunión. Su planteamiento conlleva un «sin salida» donde se haga lo que se haga igualmente serán cambiados por otros recursos humanos más moldeables y baratos.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Su expresión rabiosa, sarcástica e inmoderada, a nivel discursivo, es evidente. Tramita la frustración a través de un diálogo descarnado y sin matices. Sólo amortigua, en parte, su impulsividad el afecto que siente por Estefanía y su percepción de que ella es más vulnerable. Es un digno representante de una cultura machista que ha tratado de sobreponerse a la discriminación por razón de género.
Estrategias frente al incidente crítico	Utiliza la ironía y la desfachatez en el discurso para atraer la atención y conducir la tertulia. Enfrenta su sentimiento de frustración y búsqueda de nuevos lazos afectivos. Intenta explicarse lo sucedido utilizando la racionalización e intelectualización; como en parte le empieza a ocurrir a Estefanía, la distancia ha enfriado sus vínculos y ya no hay nada que lo una con su familia y amigos en Argentina.

Actor 3: SANNA

Concepciones sobre el incidente crítico	Su condición de finlandesa le da una mirada particular al IC; ella sabe que su estancia en Bruselas es acotada y que retornará a su país con un puesto de trabajo asegurado que la espera. Su gobierno ha invertido en su perfeccionamiento y está esperando la debida devolución. Se planifica por tanto a medio plazo, disfrutando de la posibilidad de conocer, experimentar y profundizar en sus conocimientos. Comparte con sus compañeros, no obstante, la percepción de abuso por parte de los responsables académicos que los dirigen; «si lo haces bien te explotan más».
Sentimientos asociados al incidente crítico	Sanna intenta disfrutar y aprender de su estancia aunque empatiza genuinamente con sus colegas y comparte muchos de sus puntos de vista. Su horizonte académico y personal es más diáfano y al no lograr traducir muchos de los códigos culturales e idiomáticos se mantiene un tanto indemne frente a la situación de crisis y de desolación que embarga a la mayoría. Se infiere seguridad en sí misma y claridad de propósitos.

Estrategias
frente al incidente crítico

Se ríe de sí misma, de su orientación sexual y de género, y aporta una dosis de relajó y distensión a la escena en que se produce el IC. Se suma al discurso políticamente incorrecto y a la dosis de obscenidades y chistes de la velada, aportando frescura y una mirada más optimista a la situación de frustración puesta en común por sus compañeros. Aunque no esconde su situación de privilegio, se solidariza con sus compañeros de infortunio, siendo legítimamente aceptada e integrada en el grupo.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ESTEFANÍA	Percepción de abuso y desaprovechamiento.	Solicitar las condiciones y normas explícitas sobre sus funciones y tareas académicas y de investigación, acordes al contrato laboral. Identificar qué nuevas competencias puede desarrollar en la institución en la que trabaja.	Revisar las condiciones de su contrato y, en su caso, exigir su cumplimiento bajo amenaza de denunciar la situación a las correspondientes instancias (administración, sindicatos, etc.). Iniciar pasos para involucrarse en procesos de formación que le permitan complementar sus conocimientos y

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ESTEFANÍA (<i>cont.</i>)			competencias en áreas de su curriculum donde haya identificado carencias.
	Transitoriedad de las relaciones	Realizar un proceso introspectivo, con el apoyo de los pares o de un especialista, que le permita situar sus relaciones afectivas en un continuo de relevancia, permanencia y profundidad.	Realizar una toma de decisiones que considere no solo las proyecciones en la vida académica, sino también los costos en las esferas personal, familiar y de pareja.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: FABIO	Sentimiento de desarraigo.	Generar desde las universidades y centros de investigación, programas de acogida, integración y acompañamiento de los jóvenes investigadores que provienen del extranjero.	Utilizar los sistemas de apoyo académicos y socioemocionales que facilitan la adaptación, integración y permanencia en realidades culturales foráneas.
	Sentimiento de destierro	Estipular reglas claras de recuperación del capital humano en perfeccionamiento en el extranjero, facilitando las redes de contacto —embajadas, asociación de becarios, centros universitarios de origen—, disponiendo tutores para las consultas e inquietudes de los becarios.	Aumentar las cifras de recuperación de capital humano calificado y de inserción del mismo en sus universidades de origen u otras de similar condición, acordes con el curriculum del postdoctorado y sus expectativas de desarrollo profesional y económico.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: SANNA	Integración cultural	Generar desde los diversos centros universitarios programas de integración cultural que faciliten el aprovechamiento de los nuevos talentos.	Dar señales de querer compartir la experiencia acumulada en su país de origen con las culturas en las cuales se inserta, contribuyendo a construir un conocimiento más amplio y complejo.
	Diferenciación e integración personales	Desarrollar programas institucionales que atiendan la diversidad que pueden presentar los académicos de nueva incorporación en relación a cuestiones como el idioma local, la existencia de hándicaps (minusvalía, ceguera, sordera, etc.), la orientación sexual, las creencias religiosas, etc. Generar protocolos que cautelen la diferenciación de aportes y perspectivas a un área específica de conocimiento.	Emplear los servicios de apoyo y extensión universitaria que favorezcan la integración y desarrollo personal y profesional en el país y la institución de acogida. Dar cuenta de su disponibilidad para compartir sus expectativas, logros y ventajas culturales.

RECURSOS

Psicoeducativos

CANTWELL, R. H. y SCEVAK, J. J. (2010). *An Academic Life: A Handbook for New Academics*. Melbourne: Association Council for Educational Research Press.

Estamos frente a un manual muy claro y completo sobre todos los obstáculos por los que deben pasar los nuevos académicos hasta construir una identidad profesional, coherente y estable, como académicos universitarios. La obra se centra en los cuatro grandes bloques de competencias que deberá desarrollar ese nuevo académico: las relativas a su docencia y al trato con los alumnos, las vinculadas a la investigación, las referidas a la gestión y administración de los programas de sus asignaturas y las

relacionadas con las relaciones laborales e institucionales.

EL PAÍS (2015). *Monográfico sobre la fuga de cerebros*. http://elpais.com/tag/fuga_cerebros/a/

Conjunto de artículos aparecidos entre 2013 y 2015 sobre la emigración de jóvenes investigadores españoles hacia países tecnológica y económicamente más avanzados. Los textos tratan aspectos diversos sobre la problemática: impacto sociológico, científico y económico de esta emigración, situación de desprotección y desarraigo de estas personas, posibilidades reales de regreso, etc.

FAUPEL-BADGER, J. M., RAUE, K., NELSON, D. E. y TSAKRAKLIDES, S. T. (2015). Alumni Perspectives on Career Preparation during a Postdoctoral Training Program: A Qualitative Study. *CBE life sciences education*, 14(1).

Estudia la influencia de los estudios post-doctorales en los estudiantes. A través de entrevistas en profundidad se identifican cuatro factores clave en la eficacia de esa influencia: el ajuste en la estructuración del plan de estudios, la calidad de las tutorías, la participación en contextos transdisciplinarios y la identidad profesional.

FERNÁNDEZ BUEY, F. (2009). *Por una universidad democrática*. España: El viejo topo. Once ensayos que reúnen la experiencia universitaria del autor, primero como estudiante y después como profesor, bajo una perspectiva histórica, crítica y analítica. Una panorámica que contempla desde la fundación del sindicato democrático de estudiantes de Barcelona (1966), del cual Fernández Buey fue cofundador, hasta el controvertido plan Bolonia, que el autor, actualmente catedrático de Filosofía Política de la Universidad Pompeu Fabra, ve como una oportunidad de cambio. Una visión en primera persona de la complejidad de los estudios superiores.

Ficción

GIORDANO, Paolo (2015). *Como de la familia*, Barcelona: Salamandra.

Esta breve novela de Giordano sitúa a la joven familia protagonista frente a un claro incidente crítico. Circunstancia que utiliza hábilmente el autor para mostrar y analizar como la nueva cultura universitaria de los investigadores está transformando inexorablemente los ciclos vitales, la cotidianidad del presente y las expectativas de futuro. Un texto limpio sobre las pérdidas y ganancias de la nueva precarización de los post-universitarios y su entorno vital.

Cine

MARQUÉS-MARCET, C. (2014) *10.000 KM*. Estados Unidos: FilmAffinity.

A Alexandra le han ofrecido una beca en Los Ángeles y durante un año ella y su pareja, Sergi, deberán vivir su relación a distancia, solo soportada por video conferencias y correos electrónicos. El progresivo deterioro de la relación se va

dibujando de manera honesta, amarga y sensible. Una profunda reflexión sobre la presencia, la ausencia, lo virtual y lo real en las relaciones humanas.

MCCARTHY, T. (2008). *The Visitor*. Estados Unidos: Overture Films.

Esta película permite reflexionar sobre los estereotipos sociales y los prejuicios, la identidad social, la migración y la comunicación intercultural, a la vez que muestra la situación en la que se encuentran, viven y conviven los sujetos inmigrantes en realidades extrañas, casi siempre difíciles, cuando no hostiles, y con códigos, discursos y normativas difíciles de integrar.

¹ Originalmente la mordida es darle una cantidad económica a un policía para que no ponga una multa al infractor. El concepto se ha extendido a cualquier pago corrupto para lograr algo ilegal a cambio.

² Los hechos de este movimiento poético y literario son reales pero tienen una connotación fantástica, ya que algunos no tienen explicación, o es muy improbable que ocurran sino es en la mente de los involucrados, como escapatoria a sus deprimentes situaciones vitales.

³ Las crisis suelen diferenciarse en normativas y no normativas. Estas últimas -al no responder a cuestiones genéricas de edad, sexo o condición social-, resultan inesperadas, generalmente no es posible anticiparlas y se caracterizan por un correlato emocional particularmente intenso y agudo.

Metástasis

Cómo denunciar a un mediático corrupto

Lo que voy a contar os puede sorprender y seguramente entenderéis porque desconfío de la evaluación de profesores y sus estadísticas. En el centro de docencia de mi universidad, entidad responsable de la formación inicial y permanente del profesorado, estábamos desarrollando un proyecto sobre buenas prácticas docentes por encargo de la Vice-rectora de profesorado. Dado que teníamos las puntuaciones correspondientes a los cuestionarios de evaluación que cada año respondían los alumnos sobre la calidad docente de sus profesores, me resultó francamente sencillo establecer un ranking de las mejores 20 puntuaciones de media de los últimos 5 años, en todas las Facultades que conformaban nuestro campus. Decidí entrevistar a esos profesores mejor valorados.

La número uno, la Primus inter pares, destacaba con luz propia. ¡Una media de 9.7 sobre 10! La doctora Adriana Sebastián, catedrática de comunicación en la Facultad de Periodismo y conocida por el público en general por sus frecuentes intervenciones en programas de debates radiofónicos y televisivos en prime time.

Sería la primera en entrevistar, y si vencía mi natural timidez, le pediría que me autografiara su último libro «¿a qué imbécil le robaron el queso?» (una crítica mordaz a un bestseller yanqui, publicado unos años atrás).

No hubo problemas. Me citó directamente en una de sus clases. Ven a clase me dijo, mira lo que hago y te contesto lo que quieras. A pesar de que llegué con 15 minutos de antelación, la clase estaba hasta la bandera. Me costó convencer a unos ojos azules con rastas de que era un invitado de la profesora y que por favor me cediese su asiento en platea.

Cuando entró Adriana por un momento pensé que iban a estallar en

aplausos, pero un ligero ademán de su señoría bastó para que guardasen silencio.

Perdona, empezó diciendo, la de jersey rojo del fondo, aquí delante tienes un hueco...Oye ¿estarás cómodo ahí en el suelo?, ¿quieres que vayamos a buscar una silla...? Cada año pido un aula más grande y ya veis el caso que me hacen nuestras entrañables autoridades académicas...

Tras acomodar debidamente a su público, sube a la tarima, se sienta en un extremo de la mesa, se quita las gafas atadas a una fina cadenita que cae mansamente sobre un escote bronceado —palabra de honor—, y frota levemente sus párpados con el índice y el pulgar de la mano izquierda, a modo de pinza. Entonces, alza una mirada indagadora hacia el auditorio y pregunta con voz clara y sonora: ¿Por qué Wikileaks¹ puede convertirse en la nueva burbuja del neoliberalismo? ¿Alguien vio el debate de anoche? (un 95% de manos alzadas) y, en el twitter, ¿quien siguió mis comentarios? (ahora un 80%). Tú misma, ¿puedes hacer un resumen de la posición que defendí? Tras unas frases balbuceantes, en el intento fallido de estar a la altura de su profesora, la alumna inquirida dibuja tres ideas. ¿Estáis todos de acuerdo? ¿Alguien discutiría, matizaría o añadiría alguna cosa? Un bosque de manos se levanta como una sola mujer.

Así transcurre la sesión. Ella va confirmando, enfatizando, rectificando, en definitiva sancionando todas las opiniones. Lo hace de forma dura, sin demasiadas contemplaciones. Esto no lo entendiste, te dejo cinco minutos para que lo pienses mejor y luego nos lo vuelves a relatar. Se trata de una lucha sin mucho cuartel, en la que todos tratan de decir «la frase», de lograr el beneplácito de su señoría. Cuando la doctora Sebastián introduce en su disertación una frase pronunciada por algún estudiante, éste entra en el Nirvana; por unos segundos todos centran su mirada en el o la agraciada, mientras levita.

Como un entrenador de debates, va distribuyendo consignas: eso dilo con más convicción, interesante «si non è vero è ben trovato», ese argumento ya se ha dicho, ya sabéis que no quiero repeticiones; ahí te faltaría un dato estadístico para resultar contundente. Ummh, excelente comentario, ¿cómo te llamabas?, ¿te importaría si utilizo este comentario en alguna de mis tertulias?... No te garantizo que pueda citarte (sonrisa aquiescente del público...), ya sabes en el fragor de la batalla una se olvida hasta de sus seres queridos (... y ahora casi una carcajada). De vez en cuando les recuerda: tomar nota, no solo de los mejores argumentos, también de las actitudes, los silencios, las posturas, las contradicciones. Al final, como siempre, sintetizaré en la pizarra lo que me ha parecido más aprovechable y espero que esto aparezca en los exámenes-debate (¿Exámenes-debate?, lo apunto en mi libreta para la entrevista).

La clase termina. Me acerco al estrado. Hola Adriana, soy Javi el del CDU.

Su mirada delata extrañeza. Sí, del Centro de Docencia Universitario, te llamé para unas entrevistas que estamos haciendo con los profesores mejor valorados de la universidad, me dijiste que viniera a una clase. Al escuchar «mejor valorados» el recuerdo ilumina su rostro. Ah, sí, sí, claro... Ocurre que tengo un asunto urgente que debo resolver ahora mismo (no me da tiempo a decir nada), me han llamado de Le Monde para concertar una entrevista. ¿Quedamos en quince minutos en mi despacho? Por supuesto, ningún problema. Allí estaré.

Decido aprovechar mis quince minutos y hablo con tres estudiantes rezagadas. Qué tal esta asignatura, ¿bien no? La mejor, es una pasada. Ojalá todas fuesen así. ¿Qué es lo que más os gusta? Obvio ¿no?, tenerla a ella es un lujo. ¡Una persona que cabalga en la actualidad y te permite subir a la grupa! (es una pelirroja que ya empleó durante la clase alguna metáfora edulcorada, con cierta fortuna). Sí pero, concretamente qué destacaríais de estas clases y que las hace diferentes al resto. ¡Todo!..Perdona esto para que es. Le aclaro que estamos haciendo un estudio sobre los profesores mejor valorados en la universidad. ¡Ah, pues si es eso has acertado!, la doctora Sebastián es una auténtica Crack.

Y entonces, ¿qué destacaríais? ¡Sobre todo quiere que seamos críticos! Que pensemos por nosotros mismos. Como dice ella, que seamos una voz que clama en esta jungla neoliberal (la chica está crecida). ¡También que estemos muy actualizados!, secunda la tercera. Parte siempre de noticias de actualidad que debemos conocer y debatir. Siempre repite que saber debatir para una periodista es la competencia clave y que si queremos destacar en esta profesión tendremos que ser los mejores contertulios. Y eso de los exámenes-debate, ¿en qué consiste? Es que ella no hace exámenes, toma a un grupo de estudiantes que han de extraer un tema por sorteo y debatirlo durante quince minutos, mientras ella modera. Hay un tribunal de tres personas que evalúa la competencia que cada participante tiene debatiendo. ¿Un tribunal? Síiii!, este año circulan voces de que vendrá el mismísimo Quique Malatesta, el presentador de «Conflictos». Nos dijeron que hace dos años vino Lurdes Pauset, de «Ponle a parir» y que tanto le gustó una alumna debatiendo que se la llevó a su equipo.

Y eso es general, ¿a todo el mundo le gustan sus clases? Desde luego, responden dos de ellas al unísono. La pelirroja, tras una pausa, interviene. Bueno a todo el mundo, no puede gustar a todo el mundo. Tengo un colega, Luis, que no viene a esta clase y que alguna vez hemos discutido sobre el valor de éstos debates que monta Adriana; él cree que no tienen ninguno. Es un poco freaki. Le paso los apuntes y él me pasa los de la asignatura de «funciones informativas del diseño en medios periodísticos» que es un auténtico coñazo y a la que yo no voy. Pues me gustaría hablar con Luis, ¿tienes su móvil?, ¿me lo pasas? Va a ser que no, pero hemos quedado hoy a

la una del mediodía para pasarnos apuntes, si quieres ven. Vale, dónde. En el bar de la Facultad. OK!, gracias!

La entrevista con la doctora Sebastián fue corta, apresurada y poco sustancial. Tenía prisa porque debía salir para una reunión clave con responsables de agencias periodísticas. Me dijo más o menos lo mismo que sus alumnos, la importancia de debatir, de tratar temas de actualidad, de formar ciudadanos y, sobre todo, periodistas críticos. Afirmó en distintas ocasiones que ella ya «hacía lo que propone Bolonia antes de que se oyese hablar de Bolonia» y, eso sí, me preguntó varias veces si me había gustado su clase y a cada respuesta mía afirmativa se iba hinchando como un globo.

En el bar veo a la pelirroja junto a un chico de interminables patillas, perilla, melena, todo. Hola, ¿eres Luis?, ¿no sé si ella te ha comentado...? Sí, sí, no problem. Nos sentamos en otra mesa. Así que tú no eres fan de la doctora Sebastián. No, no es eso, las clases son entretenidas y tal, lo que pasa es que yo no tengo mucho tiempo que perder y como en esa clase no hay, digamos, contenidos, y aprueba casi todo el mundo, vayas o no vayas, entonces prefiero centrarme en las que tienen más chicha, vamos que son más hueso. Bueno pero aprendes temas de actualidad, a ser crítico, a debatir...No sé, no creo. En realidad la asignatura debería llamarse «Adriana Sebastián», porque lo que enseña es como ella debate, como hace para ser crítica o qué entiende por actualidad. Bueno se transmite lo que realmente supone vivir el periodismo, ¿no? Mira, no sé si puedo decirte lo que pienso...Bueno da igual, lo suelto. Para mi ser periodista, al menos lo que he aprendido en otras clases, es contrastar las noticias, tratar de mantener un punto de independencia y objetividad, estar muy documentado... ¿Me estás diciendo que Adriana no lo hace? Yo creo que no. Ella trabaja para ella, para seguir con sus bolos y dar exclusivas. Pretende fabricar las noticias. No sé si conoces aquello que se dice en periodismo, «que la realidad no te estropee una buena noticia», creo que ella, en el fondo, piensa eso. Bueno, es una acusación bastante fuerte. Creo que no. Te contaré algo que tiene que ver con la clase en la que la has visto actuar. Como de costumbre, más o menos una semana cada mes, Adriana tiene que ir a algún congreso o a alguna reunión internacional que reclama su presencia. Yo no ando bien de dinero y a veces aprovecho, si no hay alguna clase, para subir a las pistas de esquí y ayudar en el restaurante que mi tío tiene allí y así me saco unas propinas. Pues la semana pasada, me la encontré esquiendo, nada más y nada menos que con el sobrino del director de la agencia Press Mail, como sabes una de las más conservadoras del país. Me extrañó que ella, adalid de la clase trabajadora y azote de los fachas, tuviese esas amistades peligrosas. Cada noche, después de cenar, tomaban una copa en una terraza con calefacción y vistas que tiene mi tío en el restaurante. Yo a veces me acercaba sigilosamente y pude escuchar distintas conversaciones y llegar a diferentes conclusiones. Mira, la primera es que no habla ningún

idioma; por allí pasaron amigos de su acompañante, ingleses, franceses, alemanes, y tenían que traducírselo todo. La segunda es que sus fuentes de información son esas amistades. Llevaba una libretita donde iba anotando los comentarios o más bien las opiniones y chascarrillos que soltaban todos esos amigos tras algunas copas. De ella me molestaron especialmente dos comentarios que pesqué al vuelo. En uno le decía a su partenaire que al día siguiente se taparía más el cuerpo y en especial la cara para que sus estudiantes no empezasen a sospechar de los congresos a los que iba. En el segundo, más hiriente, discutía con su pareja sobre la tertulia que tenía a su regreso. Él le hablaba de Wikileaks, del daño que había hecho a amigos de la familia y que esperaba que su promotor recibiera pronto su merecido. Ya verás cómo éste, en menos de un año, está bajo tierra. Ella contestaba, literalmente, «ya sabes que a mí lo del politiqueo y los grupos de poder me traen al paio», ¿qué puedo decir en la tertulia del martes sobre eso? Él contestó que lo primero sería tratar de desprestigiarlo, difundir que detrás de esa organización, supuestamente progresista y sin ánimo de lucro, podrían estar los intereses políticos y económicos de grandes multinacionales que se quieren cargar a la competencia a través de las informaciones que expande. Entonces a ella se le encendieron los ojos, ime parece una excelente línea argumental! Dijo casi gritando, ifabricar sospechas, más o menos tamizadas, de que Wikileaks en realidad le hace el juego al neoliberalismo! Ambos brindaron por ello. Y entonces se produjo la guinda. Él le preguntó algo así como, ¿Oye, tú no tenías que preparar una clase para el miércoles? Y ella, tras reírse un rato, respondió ¿desde cuándo me preparo una clase? Pero no sabes que mis alumnos se amorrán al transistor o la pantalla y lo que digo es palabra de Dios. Lo tuyo sí que es morro contestó él.

Calló. Yo no hablé durante un par de minutos, procesándolo todo. No me lo podía creer. Solo pude decir, ya veo. Gracias Luis. ¿Me he enrollado demasiado? ¿He hablado más de la cuenta?... No, no Luis, al contrario, de verdad, te agradezco la confianza, y puedes estar absolutamente tranquilo. Te debo una. Y salí del bar.

Desgraciadamente, o quizás afortunadamente para mi, ese fue el primero y el último caso de buenas prácticas de los mejores profesores que pretendíamos estudiar en nuestro proyecto. En el primer recorte económico que aplicó la universidad hizo desaparecer, lógicamente, lo más superfluo e innecesario en una universidad, un centro dedicado a mejorar la formación psicodidáctica, psicopedagógica y quizás moral de sus profesores y profesoras.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas de los centros de formación del profesorado que existen en algunas instituciones de educación superior?, ¿se justifican?, ¿cuáles son o deberían ser sus atribuciones?
2. ¿Consideras que las encuestas o cuestionarios de evaluación docente, evalúan realmente la calidad de la enseñanza de los profesores?, ¿los reformularías?, ¿cómo?
3. ¿Piensas que las propuestas de Adriana podrían contribuir a desarrollar el espíritu crítico de los estudiantes? ¿de qué modo podría hacerse?
4. Si estuvieras en la posición de Javi, ¿qué harías al detectar esta eventual mala práctica en Adriana?, ¿la denunciarías?, ¿cómo?
5. ¿Has conocido algún caso similar? ¿Hasta qué punto los profesores «estrella» están más centrados en persuadir a su auditorio, que en enseñar realmente a sus estudiantes?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Javi es integrante de la unidad docente de su universidad, un centro dependiente de la vicerrectoría académica encargado de la formación del profesorado y de velar por el desarrollo de buenas prácticas docentes, entre otras cuestiones pedagógicas y didácticas relevantes- a su entender-, transversales a las distintas facultades de la institución de educación superior. Amparado en la evaluación docente realizada por lo/as estudiantes y, en virtud del proyecto que debe desarrollar, decide entrevistar a Adriana, destacada profesora de la facultad de ciencias de la comunicación y periodista. Adriana se desempeña con mucho éxito académico y mediático, acreditado por los excelentes resultados de su encuesta de evaluación docente y sus atiborradas clases con estudiantes que no logran encontrar espacio para acomodarse, como por su recurrente y comentada participación en medios de comunicación, fundamentalmente audiovisuales.

Javi no conoce a Adriana y decide conocerla- tiene la puntuación promedio

más alta de la encuesta de toda la universidad-, solicitándole una entrevista para su proyecto y, por su parte, Adriana desconoce el sentido de la actividad de Javi (probablemente también desconoce la existencia del centro y sus propósitos), no obstante, parece estar tan segura de sus métodos de enseñanza- aprendizaje y de su influencia en el auditorio estudiantil, que le plantea a Javi que asista a una de sus clases para luego conversar por un rato.

Javi tendrá sólo un breve encuentro con Adriana y realizará una reflexiva observación tanto de la clase como de las conversaciones sostenidas con diferentes estudiantes de la profesora. Especialmente decisiva para él será la reunión con Luis, estudiante *díscolo* que no asiste a sus clases, obtiene los apuntes a través de sus compañeras y que no comulga con los métodos académicos, profesionales y personales de Adriana. Luis, además, posee información confidencial y privilegiada que compartirá con Javi.

1.2. Descripción del incidente crítico

El **nivel descriptivo**, en este caso, el IC tiene que ver con el conflicto que se produce, en primer lugar, entre las expectativas de Javi respecto a lo que se espera de una profesora bien evaluada por sus estudiantes y las concepciones sobre la enseñanza y el ejercicio disciplinario específico (periodismo) de Adriana; en segundo lugar, por el impacto, la fascinación y la proyección laboral que visualizan algunas estudiantes en Adriana y, finalmente, por la constatación de malas prácticas docentes y profesionales, casi fraudulentas, que le relata en primera persona Luis.

El **nivel expresivo** del IC remite a una mezcla de incredulidad, bloqueo emocional y desesperanza en Javi, que no parece expresarse en la relación con Adriana ni con Luis- su interlocutor portador del desenmascaramiento de las malas prácticas de Adriana- sino en su fuero interno y, probablemente, con otras voces como las citadas al principio del relato: *«Lo que voy a contar os puede sorprender y seguramente entenderéis porque desconfío de la evaluación de profesores y sus estadísticas»*. El recorte económico que aplica la universidad y que hace desaparecer el centro en el que trabaja Javi, permite captar un correlato emocional nuevo: ironía por una parte —toda ironía enmascara algún grado de rabia, agresividad o, al menos, molestia— y, ambivalentemente, alivio al no tener que proseguir con las entrevistas y así enfrentar las muy probables inconsistencias del proyecto y de sus instrumentos de evaluación (validez, confiabilidad, sensibilidad de las encuestas de desempeño docente contestadas

por lo/as estudiantes).

El **nivel metafórico** del IC se cristaliza en la noción de *Wikileaks*, la que sintetiza lo fundamental de la problemática: el carácter democrático y anónimo de la información, por lo tanto, la voz pública se inscribe como moralmente superior a la privada, sin ánimos de lucro y sin lucimiento personal o interesado de sus escritores. Sobre *Wikileaks* habla Adriana en su clase, de ella se ocupa su pareja pudiente de entresemanas de esparcimiento en la nieve y, esta organización mediática parece contraponer los dos mundos que se enfrentan en el relato: el mundo de las estudiantes fascinadas con la profesora exitosa y eventual patrocinadora de trabajos lúcidos y lucrativos y el mundo de Luis, caracterizado por el esfuerzo económico, el tiempo escaso, la orientación hacia la tarea, la contrastación y el rigor.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: JAVI
Concepciones sobre el incidente crítico	Javi desarrolla su trabajo con dedicación, se muestra creativo y parece auténticamente sorprendido con la revelación que le realiza Luis. Muy probablemente, esperaba encontrar un mayor grado de consistencia entre la encuesta de evaluación docente y el despliegue de buenas prácticas académicas y profesionales. Parece preguntarse, si a la profesora mejor evaluada «se le ve el plumero», ¿qué ocurrirá con el resto?
Sentimientos asociados al incidente crítico	A la incredulidad inicial en el discurso que sostiene Luis, le sigue la frustración ante el cierre del proyecto. Ironiza respecto al valor otorgado al centro de docencia por parte de las autoridades universitarias. Supuestamente la principal misión de la universidad es velar por la calidad de su docencia, y lo primero en cerrarse es el servicio dedicado a ese menester. Si se pudiera continuar el relato, probablemente proyectaría impotencia y tristeza, tras la rabia encubierta que se desprende de su actitud.
Estrategias frente al incidente crítico	Al margen de su estrategia de indagación, tratando de ir más allá de las respuestas de Adriana y de sus fans, hasta encontrar una voz discrepante, observamos una estrategia de sobrecompensación ² y, posiblemente podemos deducir que en el futuro huirá y evitará trabajos similares y búsqueda de otra perspectiva laboral.

Actor 2: ADRIANA

Concepciones sobre el incidente crítico	Para Adriana lo crítico sería ser descubierta en sus falsedades, en especial, en lo referente a su asistencia a congresos inexistentes. Lo anterior, no obstante, parece constituir para ella una nimiedad y no hace mella en la autoconfianza y seguridad que tiene en su capacidad de persuasión y seducción con las tres máximas que utiliza en sus clases: debatir críticamente, formar ciudadanos (des)informados y (des)actualizarse permanentemente. Las tres claramente se aplican a ella más que a sus fuentes y al resguardo de la verdad informativa.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Sentimiento de grandiosidad, subestimación de sus estudiantes, de sus colegas y del público en general, desconsideración del rol y función de Javi y de la Unidad en la que trabaja. En sentido estricto, ella «no tiene noticia» de incidente alguno hasta la fecha.
Estrategias frente al incidente crítico	El ocultamiento y distorsión de la información es su estrategia habitual. Probablemente, con un ineludible carisma mediático desvía la atención de su falta de preparación y competencias: idiomáticas, de estrategias de enseñanza-aprendizaje, de contenidos y valores deontológicos y de evaluación (el examen que realiza adolece de fundamento claro, pauta de evaluación o rúbrica y la calificación es totalmente arbitraria).

Actor 3: LUIS

Concepciones sobre el incidente crítico	Luis contrapone sus concepciones sobre la enseñanza y el ejercicio del periodismo, con las de Adriana y sus otros profesores. Para él, contrastar las noticias, mantener un punto de vista independiente y objetivo y estar muy documentado, son cuestiones fundamentales. Adriana le parece una especie de diva, incompetente y falsa; representa todo lo que él desdeña, lo contrario a un buen profesional.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La indiferencia de Luis enmascara un profundo desprecio hacia las docentes y profesionales como Adriana. Se ha mantenido aparentemente al margen hasta ahora, no obstante, visualiza en Javi la posibilidad de desahogarse y dejar en evidencia las malas prácticas de la profesora estrella de la facultad. No cabe duda que al hablar con Javi —dado el carácter de su trabajo y posición en la organización—, le permite develar, denunciar y acusar, con escasas consecuencias para él mismo.

Estrategias frente al incidente crítico	La huida asociada a evasión, por una parte, y la jerarquización de sus prioridades asociada a racionalización, por otra, parecen constituirse en las estrategias básicas utilizadas por Luis. No obstante, también ha filtrado su parecer entre algunas de sus compañeras y ahora lo hace con Javi. Dudoso y, eventualmente temeroso de algunas represalias, se resguarda con frases tales como: « <i>Mira, no sé si puedo decirte lo que pienso... Bueno da igual, lo suelto</i> » o « <i>¿Me he enrollado demasiado? ¿He hablado más de la cuenta?...</i> »
---	---

Actor 4: GRUPO DE ESTUDIANTES

Concepciones sobre el incidente crítico	Para ellas, Adriana es su gurú y todo lo que hace y dice es digno de ser imitado. Ven en ella una proyección de sus propios anhelos de notoriedad, reconocimiento y bienestar económico. El mundo de fama, viajes y trabajos deseables que rodean a su modelo, las seducen al mismo tiempo que anhelan su condición. Son incapaces de encontrar alguna falla tanto en su proceder en el aula, como en sus apariciones mediáticas.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La actitud de estas estudiantes refleja complacencia con el desempeño de Adriana, mostrándose recelosas con sus eventuales detractores (Luis, por ejemplo). Es posible deducir del relato sentimientos de gratitud y búsqueda de autoafirmación profesional. Podríamos etiquetarlas de fans incondicionales que proyectan en el modelo de Adriana sus futuras aspiraciones.
Estrategias frente al incidente crítico	Protegen a su profesora como un modo de protegerse a sí mismas ³ , produciéndose un cierto grado de identificación con ella. Su pretensión manifiesta es aprobar el curso. La latente es ingresar al círculo de éxito que su estrella ilumina, obteniendo atención a través de la aprobación verbal o parafraseo de alguna de sus ocurrencias y, tras sus estudios, emular a su líder.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: JAVI	Re-valoración de su trabajo como integrante del centro de docencia.	Analizar los logros obtenidos en su trabajo teniendo en cuenta sus posibilidades y limitaciones (recursos disponibles, prioridad de la universidad, disposición e incentivación del profesorado...). Formular un nuevo proyecto que trate de modificar la cultura docente, tomando en consideración la experiencia adquirida: buenas prácticas y metodologías docentes, competencias exigidas para	Dar indicios de haber logrado una visión equilibrada sobre los logros del centro y sobre su experiencia acumulada en el mismo. Presentar el proyecto a la revisión de expertos para su evaluación y optimización.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: JAVI (cont.)		la docencia, formación exigida para promocionar, creación de incentivos para la renovación e innovación docente, entre otros.	
	Denuncia de las malas prácticas docentes.	Analizar las posibles modalidades de corrección y eventual denuncia de las malas prácticas docentes.	Ofrecer ideas para realizar esta eventual denuncia, evaluando riesgos, chequeando las fuentes y protegiendo, en la medida de lo posible, a los informantes. Sugerir la implementación de medidas concretas, tales como: asistencia de otros profesores o responsables a las clases de algunos profesores, reuniones y/o entrevistas con los estudiantes y con los docentes, evaluación de sus exámenes por pares de la facultad, intervención en la conformación de los tribunales de examen.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: ADRIANA	Su concepción y práctica de la enseñanza.	Aceptar la ayuda de un asesor/a psicopedagógico (<i>coaching</i>) que la ayude a reformular su forma de enseñar y evaluar, bajo la posibilidad de ser	Dar señales de variar sus métodos: preparación de las clases, uso y chequeo de fuentes, debate argumentativo basado en datos confirmados o que puedan validarse a través de profesionales reputados y acreditados por la

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: ADRIANA (<i>cont.</i>)		expedientada y/o retirada de la docencia. Evitar sus planteamientos demagógicos e interesados. Realizar algún acompañamiento ⁴ en la sala de clases por parte de colegas alineados, tanto con la normativa y prácticas institucionales, como con el código de ética de la profesión.	comunidad académica y científica. Facilitar material de apoyo actualizado en el que se incluyan perspectivas diversas sobre una misma cuestión polémica. Mostrarse abierta a la crítica y al cambio, respetando las reglas morales que implica enseñar a las futuras generaciones de profesionales e identificando claramente cuáles son las «líneas rojas» que no pueden traspasarse.
	Su concepción y práctica de la profesión de periodista.	Abrir su mirada hacia colegas que han realizado contribuciones importantes a la profesión, con menor lucimiento mediático pero con auténtico sentido crítico y ciudadano.	Invitar a esas personas a algunos de los debates propuestos en clase. Limitar sus apariciones mediáticas a los temas que domina y ha documentado concienzudamente. Transparentar su posición pública, incluso sus contradicciones, logrando mayor coherencia entre el decir y el hacer.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: LUIS	La visión polarizada de la profesión.	Ofrecer alternativas diversas sobre la concepción del ejercicio del periodista a	Dar indicios de avanzar hacia una teoría implícita más integrada, dando cabida a distintas opciones.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: LUIS (<i>cont.</i>)		través de la lectura de biografías y narrativas profesionales.	Asistir a las clases de Adriana y hacer valer sus puntos de vista con argumentos claros y datos fiables.
	Su revanchismo latente.	Hacer consciente sus motivaciones al desvelar información detallada de sus encuentros circunstanciales con Adriana. Buscar formas de hacerse cargo de lo revelado, canalizarlo apropiadamente y enfrentar las consecuencias.	Dar indicios de comprender su propia opción vocacional, las circunstancias de vida asociadas a su elección y el prisma que ellas aportan a sus concepciones y sentimientos. Plantear sus inquietudes a las autoridades de la facultad y aportar en la búsqueda de soluciones que beneficien también a sus compañero/as.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 4: EL RESTO DE ALUMNOS	Su valoración acrítica de la docencia de Adriana.	Construir un sentido crítico de la actuación académica y profesional, opuesta a los oropeles mediáticos, al populismo demagógico y a la corrupción económica y ética. Identificar modelos académicos y profesionales que representen valores positivos como la honestidad, la búsqueda del bien común, la actualización, la contrastación de fuentes, la ética profesional, etc.	Asistencia a talleres, seminarios y/o debates sobre ética profesional en la comunicación académica y científica impartidos por personas con la más alta reputación en su ámbito de actividad laboral. Dar muestras de optar por modelos académicos y profesionales que respondan a esos valores.

RECURSOS

Psicoeducativos

BARNETT, R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona: Octaedro.

Consiste en una recopilación de Ronald Barnett de textos de autores de Europa, Australia y América donde se trata sobre la reforma de los sistemas universitarios contemporáneos. Útil para conocer cómo se plantea en el resto del mundo el controvertido tema de la relación entre investigación y docencia. En palabras del autor, la investigación y la docencia vendrían a ser como dos placas tectónicas en el centro de la institución universitaria y que han hecho posible, desde el siglo XIX hasta hoy, que la universidad fuera el eje axial de la modernidad. La realidad contemporánea demanda ahora reinventar la universidad teniendo en cuenta tres espacios: El curricular, el del saber y el del discurso intelectual.

GONZÁLEZ-GARCÍA, F., GURUCEAGA- ZUBILLAGA, A., POZUETA-MENDIA, E. y PORTA-CUÉLLAR, S. (2011). Una aproximación al conocimiento de una profesora universitaria, agente de buenas prácticas docentes, utilizando mapas conceptuales. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 3, 19-34.

El artículo presenta un modelo de conocimiento basado en las buenas prácticas docentes de una profesora universitaria en particular. Resulta interesante cómo el modelo identifica, analiza, explicita y representa, con la ayuda de un programa informático, su pensamiento pedagógico y su práctica docente. El modelo constituye un ejemplo interesante que puede orientar tanto al profesor novel como a profesores experimentados que quieran mejorar la calidad de la docencia que imparten.

POZO, J. I. (Coord.)(2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Madrid: Graó.

En este libro se describen y analizan las concepciones o teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, y se muestra cómo buena parte de las concepciones y prácticas sobre lo que es aprender y enseñar están ancladas en la propia historia personal y cultural de las personas como aprendices. Diversas voces se aúnan en una misma propuesta teórica, al tiempo renovadora y lúcida, según la cual la única forma de cambiar la educación es cambiar a las personas que la hacen posible. Resulta revelador reflexionar sobre el cambio profesional asociado a la transformación personal.

ZABALZA, M. A. (2012). Estudio de las «Buenas Prácticas» docentes en la Enseñanza Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 1, 17-42.

Este artículo analiza los criterios y las condiciones para llevar a cabo la identificación, selección y análisis de las buenas prácticas. El texto emplea como ejemplo una investigación sobre buenas prácticas en Derecho Procesal con el fin de identificar las características y recursos que subyacen a una docencia de calidad y que podrían trasladarse a otras disciplinas y estudios universitarios.

Ficción

IYER, L. (2011). *Magma*. Málaga: Pálido Fuego.

Esta ficción es una crítica de esa forma de estafa social que se produce en sistemas complejos y burocratizados cuando personajes sin escrúpulos se instalan en ellos con el único objeto del lucro personal, explotando los puntos débiles de la institución. En este caso la crítica toma la forma de parodia del mundo académico; profesores carentes de prejuicios éticos buscan hacerse un nombre persiguiendo subvenciones, publicando y dando conferencias a cualquier precio. Una obra que trata en síntesis sobre el juego de las apariencias y sobre la falsedad en el mundo de la universidad.

Cine

RAY, B. (2003). *Shattered glass*. Estados Unidos: Lions Gate Entertainment.

El tema de la película es el fraude periodístico. Por motivos personales que se tratan de analizar en el film, un joven periodista opta por inventarse un potente reportaje sobre la piratería informática. El film plantea así una reflexión sobre la ética y sobre la práctica del periodismo y también sobre la fuerza legitimadora de los medios de comunicación.

¹ Wikileaks (<https://wikileaks.org/>) es una organización mediática internacional sin ánimo de lucro que publica, a través de su sitio web informes anónimos y documentos filtrados con contenido sensible en materia de interés público, preservando el anonimato de sus fuentes. Julian Assange, fundador de la organización está actualmente exiliado en la embajada de Ecuador en Londres para evitar ser extraditado a países que le acusan de distintos delitos.

² Estrategia que consiste en realizar un cambio o transformación por el opuesto, en la línea de lo evidentemente perturbador. Por ejemplo: agradecer cuando lo que se desea es agredir, directa o indirectamente, al portador de la «mala noticia».

³ Este mecanismo recibe el nombre de identificación proyectiva y está asociado a relaciones de dependencia socioemocional, en las cuales la dominación y el control se esconden bajo un manto de mansa admiración.

⁴ Este tipo de experiencias de docencia compartida, en las que un docente más competente supervisa a un compañero, aparecen en la literatura internacional como *peer-coaching*.

Académicos a la boloñesa

Cómo soportar las presiones para que gane un candidato

Miquel, lo siento pero lo veo como Mercedes. Esos aspectos que comentas, las competencias sociales que debe tener un candidato, claro que son importantes pero forman parte de la personalidad de cada uno y ahí no podemos entrar. Estamos valorando el perfil académico, y no las características personales de los candidatos.

¡Gracias por apoyarme Consuelo!, ¡al fin algo de sentido común en esta comisión!, exclamó Mercedes. Valorar las competencias interpersonales, cooperativas, empáticas, sería como valorar si esa persona es generosa, tacaña, celosa o glotona, todo eso pertenece al ámbito privado de cada uno. Para decidir quién ocupará una plaza docente, no deberían contar esas cuestiones.

Aún no había terminado de procesar el dardo sobre mi falta de sentido común, cuando recibí el segundo. Ahora era un chismoso interesado por la vida íntima de los demás... Estuve a punto de abalanzarme sobre su cuello, a punto...

Pues yo en cambio, contesté, creo que si a esos cuatro rasgos que has apuntado les añadimos la condición de «académica», si pueden resultar relevantes. No es lo mismo tener en el departamento una persona académicamente generosa con sus alumnos y compañeros, que «tacaña, celosa o glotona» con sus investigaciones. Sin dejar de hablar miré directamente a Mercedes para que se sintiese absolutamente aludida. Alguien que solo piense en publicar en revistas de impacto sin que le importe qué interés o utilidad social tiene lo que publica, o si lo hace con personas que se vanaglorian de su prepotencia o de sus comentarios sexistas o xenófobos, o si usurpa instrumentos que hicieron otros pero no llegaron a publicar o si

contribuye a fortalecer lobbies elitistas en detrimento de otras formas de investigar. Y muchos etcéteras.

De verdad Miquel, exclamó ella riendo, a veces creo realmente que te consideras el elegido de los dioses para salvar a los investigadores desheredados y oprimidos del universo. Evidentemente, no me reconozco en todo eso que dices y en cambio sí puedo constatar que la mayoría de revistas serias de nuestra área, y he publicado en buena parte de ellas, son extremadamente rigurosas y objetivas evaluando.

En especial, «Teoría y análisis econométrico» de la que creo que hace poco te has convertido en su editora general.

Pues sí, soy editora de esa revista que es, en efecto, una de las más serias, rigurosas y objetivas.

No podía aguantar más con aquello dentro. Si me mordía la lengua moriría envenenado, así que lo escupí. Pues hace poco he visto una denuncia en el Blog de la Facultad diciendo que se ha publicado en esa tu revista un artículo, en el que constas como primera autora, que ya se había publicado hace dos años en otra revista con ligeros cambios en el orden de los autores, de los apartados y de los gráficos, pero poco más. Vamos, un auto-plagio en toda regla.

Sobre ese infundio que comentas, estamos estudiando poner una querella y, en cualquier caso, poco tiene que ver con esta comisión y su misión. Como, por lo que parece, no nos vamos a poner de acuerdo y la decisión no tiene porqué ser unánime, propongo que votemos si debemos o no adoptar los criterios de selección que defiendes.

De perdidos al río, me dije; muy bien, así lo estipula el reglamento interno y deberemos votar, pero antes me gustaría hacerte una pregunta, Consuelo. Y te ruego que me contestes sinceramente, aunque sea por mor de que fui el director de tu tesis doctoral y algún residuo de gratitud tendrás hacia mi persona... ¿Es verdad, como cuentan, que Mercedes te sugirió hace un par de meses, que enviases un artículo tuyo a su revista, y te prometió publicarlo?

Mercedes saltó como un gato salvaje ¡Eso ni te incumbe, ni incumbe a esta comisión!

Como si no hubiese hablado nadie, mirando fijamente a Consuelo, insistí. Chelo, es o no cierto.

Sí lo es, pero creo que no influye en mi posición. ¿Solo lo crees o lo sabes a ciencia cierta?

Dos meses antes de esta reunión, la situación de las piezas en el tablero todavía no estaba tan clara. ¡No, con Mercedes no! No me la pongas en la comisión porque me añades otro problema...

Mira Miquel, Mercedes es la profesora del departamento con más tramos de investigación, nuestra catedrática más joven y brillante y con las publicaciones

más prestigiosas en el área, ¿cómo pretendes que no la convoque para esta comisión que ha de seleccionar un candidato para una plaza en la que se impartirán materias que están bajo su responsabilidad?

Yo era plenamente consciente de que Gina tenía toda la razón, pero era superior a mí, algo visceral, es decir literalmente se me revolvían las tripas solo de pensar en compartir una semana de mi vida con ese mal bicho.

Recurrí al sarcasmo, no se me ocurrió otra cosa. Bueno, pues que presida ella la comisión y a mí me dejase a un lado. Dado que ella es tan competente puede gestionar la comisión y a mí no me necesitas para nada. Pronuncié la palabra competente con retintín para que viera lo absurdo de lo que le proponía, pero Gina estaba por otra cosa, tenía un objetivo y me lo dejó un poco más claro.

Vamos Miquel, sabes perfectamente que necesitamos que presidas esa comisión precisamente para evitar desequilibrios y decisiones sesgadas.

Hablando en plata Gina, queréis que presida la comisión para que no se nos cuele otra Mercedes, como os pasó a vosotros en su día, ¿no es eso? Negaré haberlo dicho, pero sí, es exactamente eso.

En síntesis, primero debo presidir una comisión para una plaza de postdoctorado, en la que, sí o sí, deberá estar Mercedes y después, encima deberé negociar los criterios de selección con ella, con la finalidad, encubierta of course, de no aceptar a ningún candidato que se parezca remotamente a ella. Me reí y debí poner una cara muy extraña pues a Gina se le congeló la expresión; por eso intenté relajarme, jugarle... ¿y no quieres que haga nada más?, le dije, esta vez sonriendo solo con los ojos. Eso merecería un premio especial supongo.

¿Te parece poco reclutar a una persona con la que podamos trabajar a gusto? Era un argumento malintencionado y perverso. Yo había defendido, por activa y por pasiva que no podíamos seguir admitiendo profesores solo por sus investigaciones y artículos de impacto, ni tan siquiera solo por sus conocimientos de la disciplina. En pleno siglo XXI la docencia era un trabajo en equipo y necesitábamos personas bien preparadas pero, sobre todo, con sobradas habilidades y competencias para trabajar con otros, para empatizar, para cooperar, para crear redes. La primera vez que dije eso Mercedes puso el grito en el cielo... ¡Cómo íbamos a aceptar que alguien, con un curriculum académico inferior, solo por el hecho de ser simpático y decir a todo que sí, entrara a formar parte del selecto equipo de profesores universitarios de nuestro departamento!

Al principio me esforzaba en explicarle que ser socialmente competente también formaba parte del curriculum de una persona y que, en el caso de un profesor, esa competencia era especialmente valiosa. ¡Aunque cómo podía esperar que alguien tan socialmente incompetente como ella llegase siquiera a

comprender lo que le decía!

¡Sí os empeñáis en añadir este criterio para la selección de candidatos, yo misma impugnaré este concurso! Mercedes parecía disfrutar de una exacerbada negatividad en sus opiniones, que acostumbraban a ser extremadamente radicales y siempre estaba a un tris de impugnar, denunciar, objetar, rechazar... Llamaba a esto «sentido crítico» y le faltaba tiempo para volver a perorar sobre lo blandengues que éramos, sobre lo poco científicas que eran las investigaciones que se hacían en el departamento (para ella la ciencia se medía por kilos, cuanto más números tuviese un estudio más científico era) y, en general, sobre el bajo nivel científico de la universidad (esto, por supuesto incluía absolutamente a todo el mundo excepto a ella y a sus dos doctorandos). ¡Y pensar que solo tenía 35 años y cuando tuviese 50 estaríamos todos jubilados y ella sería la dueña y señora del departamento!

Algo habría que hacer pero las vetustas mentes pensantes, (lentas y cerradas como caballos con orejas), de nuestra política universitaria, mayoritariamente formada por grandes curriculums académicos como el de Mercedes, pensaban que eso del trabajo en equipo, la cooperación o las habilidades interpersonales eran «mariconadas pedagógicas», como se le escapó un día a un renombrado catedrático de Física pura.

Entonces, en pos de la excelencia académica, basada únicamente en artículos —en el caso de Mercedes nimios, inútiles, reiterativos— tanto los estudiantes como los compañeros deberíamos soportar a personajes oscuros, acomplexados, amargados, sin vida personal ni social, cuya única ambición era imponer el antiguo régimen positivista, de verdades únicas, clases supermagistrales, estadística I, II, III... Pero me estaba alejando demasiado y además lo estaba empezando a embarullar todo, los tiempos, los argumentos, la rabia... cosa que haría todavía más difícil continuar manteniendo aquella conversación en unos términos mínimamente educados por no decir racionales. Bueno, dije con mala cara, entremos en harina. Y el tercer miembro en discordia de la comisión ¿quién sería?

Consuelo... ¡Consuelo! ¡Vaya ídem!

No sé por qué dices eso, Consuelo es de los nuestros y seguro que te apoya.

Perdona, no olvides que le llevé la tesis y la conozco como la madre que la parió. Consuelo no es de nadie, es solo suya y siempre opta por aquello que la beneficia, ni más ni menos.

Pero a ver, ¿lo que más la beneficia, no es estar a buenas contigo, su director de tesis?

Mira Gina sabes muy bien que con Consuelo hemos tenido nuestros más y nuestros menos. Cuando publicó su primer artículo, extraído de la tesis, solo con su nombre y sin decirme nada, me cabreeé de lo lindo. Sabes de sobras

que no soy de esos catedráticos de la vieja escuela que consideran que tienen derecho de pernada sobre todo lo que publiquen sus doctorandos, incluso firmando como primer autor trabajos que ni se han mirado. Pero hacerlo a mis espaldas fue feo, feo. Entiendo que tuvo esa oportunidad para publicar en una revista de impacto y la aprovechó, pero hubiese sido cortés explicármelo, ¿no?

Bueno, se arrepintió mucho y te pidió muchas disculpas.

Lágrimas de cocodrilo. Es fácil pedir disculpas.

Pues dejemos las disculpas y las culpas y los rodeos. Por favor, centrémonos y acabemos de una vez... ¿Entonces?, ¿qué piensas hacer?

¿Qué podía hacer? ¿Es que me quedaba alguna otra opción? ¿No estaban esperando todos la misma respuesta? De acuerdo, presidiré el tribunal porque considero que no puedo negarme. Pero no puedo garantizarte nada. ¿Hay algún candidato o candidata de Mercedes?

Y tanto, Mariano Asnar ha leído su tesis hace poco, dirigida, como no por nuestra ínclita colega, la Doctora Mercedes Cladisa.

Otro de la misma calaña: taciturno, borde, egoísta, individualista y creído, con muchas publicaciones en revistas finlandesas que nadie lee. Mejorará nuestra masa crítica pero profundizará en nuestra crisis de masas. ¡Que Dios nos coja confesados!

Creo recordar que esto último únicamente lo pensé y solo dejé ir en un murmullo la exclamación final, que al menos sirvió para recuperar la cordialidad. ¡Tú encomendándote a Dios!, dijo. Debemos hacer acopio de aliados, reales o ficticios, nos harán falta, respondí.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Has estado, en alguna ocasión, en la posición de Miquel? ¿Conoces a alguien que lo haya estado?, ¿cómo la afrontaste o la afrontó?, ¿qué obstáculos tuviste o tuvo que sortear?
2. ¿Qué opinas sobre los argumentos de Mercedes?, ¿qué valor le otorgas a las competencias académicas —en sentido estricto— en la selección de un(a) candidato(a)?
3. A tu juicio, con qué criterios deberían evaluarse los(as) candidatos(as) a los equipos de trabajo académico? ¿qué valor le das a competencias personales tales como la habilidad para trabajar en equipo, la lealtad, la empatía, etc.?
4. ¿Cómo visualizas la conformación de los equipos de trabajo académico?, ¿qué roles y funciones debería representar cada integrante de estos equipos?, ¿a

quién(es) le(s) corresponde asignarlos, supervisarlos, evaluarlos y reorientarlos?

5. ¿Qué relación o relaciones visualizas entre talento en la investigación, edad, esfuerzo sostenido, productividad verificable y trabajo en equipo?, ¿es posible lograr sinergias entre estas condiciones en el trabajo académico?
6. ¿Cómo se compatibilizan, a tu juicio, clima laboral con organización académica interna, intereses particulares de cada integrante e intereses y trabajo colectivo? ¿Cuentas con alguna experiencia que puedas compartir, al respecto?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Este relato presenta la tensión y confrontación entre dos culturas académicas: la tradicional, centrada en los méritos individuales, sobre todo en investigación, y la que pretendía promover el proceso de Bolonia, en cierto sentido, evaluación dirigida a los equipos docentes y de investigación, nivelando la calidad en la investigación con la calidad docente y en la gestión.

La profesora con más tramos de investigación del departamento de Sociología, Mercedes, es muy incompetente a nivel social. Taciturna, antipática, poco sociable, defiende un perfil de asignaturas y profesores con muchos conocimientos estadísticos y pocas habilidades sociales. Aboga por un perfil académico «puro» en el cual las competencias personales no se inmiscuyen con las profesionales.

De alguna manera defiende el proceso de selección que la llevó a ella misma a ser académica del departamento e intenta validar la forma en cómo ella ha obtenido sus logros. Para alcanzar sus propósitos no ha tenido ningún problema en transgredir las reglas explícitas e implícitas de publicación de trabajos inéditos, ha manipulado las fuentes y ha ampliado la mirada hacia investigadores(as) jóvenes que se muestran deseosos de publicar en revistas de impacto, sin importar demasiado el contenido, sugiriéndoles que envíen los artículos a su revista a cambio de favores y alianzas conspirativas.

Miquel, por su parte, preside la comisión y está delegado veladamente por la jefa del departamento para evitar que ingresen a la unidad otros(as) investigadores(as) con el perfil de Mercedes; es decir personas ambiciosas y auto-centradas, que difunden malas prácticas, no comparten su conocimiento y persuaden a académicos(as) jóvenes, deseosos de notoriedad, a lograr un impacto a corto plazo y a cualquier precio. Su misión —bastante imposible— es lograr equilibrar los planteamientos de Mercedes, secundados por los de una ex-doctoranda suya que «ha caído en las redes» del chantaje profesional, con el fin de conseguir un clima laboral que favorezca un trabajo colaborativo, dinámico, participativo, en el cual el ambiente promueva la discusión y la producción colectivas.

1.2. Descripción del incidente crítico

El I.C. se sitúa como la punta del *iceberg* de un conflicto latente entre Miquel y Mercedes, representantes de dos perspectivas muy distintas sobre el trabajo académico. Las diferencias de edad, género, recorridos, talentos y aspiraciones, ubican las expectativas de ambos en carriles opuestos. Mercedes apuesta por aumentar las publicaciones en revistas de impacto, por lo general de naturaleza neopositivista y mejorar, con ello, los índices del Departamento, descuidando, las relaciones personales entre los miembros y la gestación de iniciativas colectivas. Además, su intención es establecer alianzas para ocupar nichos de poder desde los cuales influir y obtener beneficios personales, tanto académicos como económicos.

En cambio Miquel, el protagonista de la historia, aboga por un trabajo colaborativo en el cual se privilegian las confianzas, las lealtades y el intercambio académico honesto en un clima favorable para el logro de la productividad colectiva y de una convivencia saludable.

En el **registro expresivo**, la desilusión del protagonista se asocia a frustración y rabia, llegando a plantear abiertamente sus aprehensiones a la jefa del Departamento y a los integrantes de la comisión. Presidir esta comisión es un verdadero «dolor de cabeza» pero no puede negarse por principios y obligaciones contraídas con su equipo de trabajo. Se (auto)impone la misión de hacer prevalecer la cultura académica cooperativa.

En el **registro metafórico o simbólico** calificativos como «mal bicho» definen a ciertos académicos movilizadas sólo por sus propios objetivos e intereses, dispuestos a «pisar cabezas» si se interponen en su camino, con pocas

habilidades para compartir con otros(as) o trabajar para el equipo.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: MIQUEL
Concepciones sobre el incidente crítico	El protagonista concibe como una encerrona la misión encomendada por su jefa de Departamento, no obstante, también considera un deber moral presidir el tribunal, intentar que prevalezcan sus criterios de reclutamiento para la plaza de post-doctorando y aportar a la selección de un(a) candidato(a) acorde con una visión integrada de la docencia-investigación-difusión del conocimiento. Su acento está puesto en los recursos personales del (de la) candidato(a) que se expresan en el quehacer académico y lo trascienden.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se percibe una tensión emocional que oscila entre el desafío (auto) impuesto y la frustración ante el peligro de apoyar a una nueva generación de académicos, que se mueva únicamente por sus propios intereses y desconoce el valor de las relaciones genuinas entre las personas. Esta frustración da origen a la rabia proyectada hacia Mercedes y todos aquellos que avalan esta nueva cultura, basada en la competitividad, el individualismo y la orientación al logro más que a la relación.
Estrategias frente al incidente crítico	Intenta, inicialmente, eludir la responsabilidad encomendada, pero finalmente la asume y ello se manifiesta en un enfrentamiento cada vez más directo y agresivo con las otras dos integrantes del tribunal. Intenta, además, desenmascarar los intereses y lealtades actuales de Consuelo —su antigua doctoranda— a quien conoce desde sus inicios y a quien, al parecer, no logró influir o transferir su perspectiva de la academia, a la vista de sus actuales actitudes y planteamientos ético-morales. Todo lo anterior se despliega en un clima de hostilidad y cierta «desesperanza aprendida» ¹ .
	Actor 2: MERCEDES
Concepciones sobre el incidente crítico	En su designación como segundo integrante del tribunal, Mercedes visualiza la posibilidad de sumar más aliados a sus filas y, de este modo, ir transformando la cultura organizacional de su Departamento. Su foco estaría en lograr estar en el centro de la toma de decisiones, imponer su forma de «hacer ciencia» al Departamento y, de paso, aumentar su

	capital personal, tanto en relación a su influencia académica, como respecto a su retribución económica.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se muestra desafiada por la tarea que requiere estar a la altura de las circunstancias, ya que se trata de su primera incursión como integrante de este tipo de comisiones, e intenta imponer sus criterios. Probablemente devalúa a Miquel a quien sitúa en la cultura académica que ella menosprecia (estudios etnográficos, de casos, muy contextualizados, con medidas cualitativas, basados en narrativas, etc., etc.), en las antípodas de un enfoque positivista-objetivista de la ciencia.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia ha consistido en ubicarse paulatinamente en puestos de mayor influencia, reclutando aliados que aporten agua a su molino. Ha impuesto sus criterios con apoyo en sus tramos de investigación que habría conseguido con publicaciones de impacto, cuya repetición (auto-plagio), total o parcial, no parece ser un obstáculo para seguir avanzando en sus propósitos de dominar la cultura del Departamento y convertirse en su única e indiscutible líder, referente para las futuras generaciones de académicos.

Actor 3: CONSUELO

Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe su participación en el tribunal como una oportunidad para ir adquiriendo experiencia y notoriedad en este tipo de quehaceres institucionales. Se rige por sus propios principios e intereses académicos e inclina sus lealtades a conveniencia. En este caso, se propone publicar en la prestigiosa revista de Mercedes como antes publicó un artículo de su tesis en una revista de impacto sin comunicárselo a su director de tesis. Aparentemente, no visualiza transgresiones en estas prácticas, ni se siente culpable por ello.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se muestra motivada y entusiasmada por sus intereses y no se aprecia incomodidad frente a la confrontación con su antiguo mentor. Para ella esta misión es un reconocimiento a su incipiente trayectoria, su aporte al Departamento y a la calidad de sus publicaciones. Su intención es avanzar en esta dirección, en la medida que la siga beneficiando en su ascenso académico.
	No parece enterarse de la tensión entre Miquel y Mercedes, más allá de una diferencia de criterios en la selección de nuevos candidatos. Ella tiene su postura y la expresa con claridad. Su supuesta «imparcialidad» la resguarda de

Estrategias frente al incidente crítico	someterse a conflictos de lealtades. No indaga en otras opiniones, no busca a su antiguo mentor para sostener una conversación personal con él, no parece compartir con sus compañeros(as) sus apreciaciones; se guía por su propio criterio y racionalidad de carácter tan individualista como los de Mercedes.
---	--

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: MIGUEL	Proyecto académico.	Sistematizar sus actividades académicas con el fin de aprovechar su experiencia e influir decididamente en la cultura departamental, en especial modelando a las nuevas generaciones de docentes.	Implementación de un semillero de nuevos académicos. Organización de eventos que manifiesten la postura del Departamento como un todo. Aceptación de cargos de gestión compatibles con su experiencia y recorrido académicos.
	Proyecto personal.	Revisar sus aspiraciones y expectativas a nivel personal y familiar con la finalidad de ir estableciendo prioridades en sus decisiones y focalizando sus energías.	Planificar sus acciones, en base a sus prioridades, con tiempo suficiente, en especial en relación a comisiones con poder para modificar el perfil de los recursos humanos del Departamento.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: MERCEDES	Despotismo académico.	Propiciar en el Departamento el intercambio y la colaboración entre equipos, tratando de crear coaliciones que produzcan sinergias y equilibren los nichos de poder e influencia, incrementando su potencial para crear redes o conseguir mejor financiación en los proyectos docentes o de investigación.	Colaborar en la organización de congresos, seminarios, jornadas o cursos en que participen distintos miembros del Departamento. Compartir el conocimiento con sus compañeros a través de charlas, documentos internos, guías de trabajo, propuestas de mejoramiento. Ceder a la rotación en los cargos de poder e influencia al interior del Departamento. Desarrollar un discurso más integrador y menos sectario que admita distintas perspectivas o miradas sobre un mismo objeto de estudio.
	Competencias sociales.	Promover la integración de la dimensión social y relacional en su experiencia académica, de manera que experimente satisfacción en el encuentro pedagógico con los alumnos, responsables académicos y colegas.	Evidenciar la integración de estas competencias en la selección de nuevos candidatos, en la relación y evaluación de sus alumnos y en el trabajo con los colegas.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: CONSUELO	Lealtades académicas.	Revisar, a nivel de protocolos del Departamento, la participación de jóvenes profesores e investigadores en las comisiones de selección de nuevos académicos.	Expresar sus dificultades y condiciones antes de participar en una comisión que representa dos visiones antagónicas.
	Lealtades personales.	Revisar sus intereses, valores, actitudes y proyecto de vida a la luz de los últimos acontecimientos. Tener apoyo profesional, de otros colegas o de un asesor, para equilibrar su perspectiva académico-personal en una etapa inicial de su desarrollo profesional.	Sostener una conversación con la jefa del Departamento y/o con su antiguo Director de tesis para aclarar su posición personal y solicitar orientación en esta encrucijada académica.

RECURSOS

Psicoeducativos

CORTADELLAS, J. y JORGE, A. (2012) *La mejor universidad del mundo: claves para la imprescindible y urgente «reconversión» de universidades*. Barcelona: AMAT.

A pesar de las debilidades y defectos de la actual universidad (el lastre del pasado, la obtención de resultados académicos mediocres, una mala gestión constatada), los autores creen que un cambio positivo es posible y para ello proponen realizar una mejora estructural del sistema universitario, donde el voluntarismo y la precariedad que sustentan la docencia y la investigación en la actualidad, se transformen en eficiencia.

LESTER, J. (2012). *Workplace bullying in Higher Education*. Routledge.

Los problemas de presupuesto y la presión laboral sobre el profesorado no han hecho más que aumentar las conductas de intimidación y abuso de poder en la universidad y ello se manifiesta en multitud de situaciones en las que un responsable del departamento humilla públicamente a un profesor, o se excluye sin demasiados argumentos a un investigador de un tribunal o de una comisión, o un docente es

objeto de burlas y acoso por parte de un grupo de colegas de la Facultad, etc. En este libro se realizan algunas reflexiones sobre la naturaleza y el impacto de esas conductas y se ofrecen algunas orientaciones de carácter legal, ético y educativo que permitan a los líderes universitarios hacer frente a esas situaciones.

Cine

VAN SANT, G. (1997). *Good Will Hunting* («El indomable Will Hunting»). Estados Unidos: FilmAffinity.

Este film muestra la relación de un joven genio de las matemáticas con su descubridor y el especialista terapeuta que lo acompaña en su autodescubrimiento. Desde la perspectiva que atañe a este capítulo, el joven matemático se ve sometido a la encrucijada de utilizar su talento matemático, permanecer aislado del mundo y renunciar a su vida, o construir una nueva vida a partir de confiar en sus recursos personales. La película plantea, a modo de moraleja, que el poseer un determinado talento es sólo un paso para encontrar los verdaderos sentidos de la vida ligados a los afectos, la amistad y el compromiso.

¹ La desesperanza aprendida remite a la sensación de impotencia que surge frente a la imposibilidad de controlar el impacto y los efectos de eventos aversivos.

El universitario promotor

Cómo resistirse a la mercantilización de la universidad

1

Juan se encontraba en una situación complicada la primera vez que ella lo llamó. Estaba en la cocina descalzo con el pie izquierdo metido a medias en una cacerola llena de cubitos de hielo y a la vez tenía las dos manos juntas, como si estuviera rezando pero muy apretadas, debajo del grifo de la cocina. Por la expresión de la cara parecía estar muy concentrado en lo que estaba haciendo. Por eso, al sonar el teléfono, su reacción automática fue girarse para ir a responder pero, dadas las circunstancias, su cerebro dio una contraorden que lamentablemente no pudo ejecutar, resbalando en el suelo encharcado y golpeándose un glúteo con el borde de un taburete, al caer. Sintió un dolor intenso y punzante pero, como el maldito aparato seguía sonando, tras un segundo de aturdimiento, se levantó como pudo, atravesó cojeando la cocina, dejando atrás un suelo sembrado de naranjas y de cubitos de hielo, entró en su despacho, cogió el móvil y contestó.

Cuando ella se presentó, no la reconoció por la voz y aunque se sintió alagado por el interés con que le pidió la entrevista, le dijo que lo llamara en otro momento para hablar con más tranquilidad. Su llamada había coincidido con un accidente doméstico sin importancia, le explicó.

Ella lo llamó cinco veces más durante los cinco días siguientes y le dio todos los detalles, demasiados pensó él, y al final de la última llamada, después de haberse despedido, ella le pidió cita para la entrevista. Si claro, ¿me llamas otro día y concretamos?, le propuso con amabilidad. De acuerdo, chao. Adiós. Cerró el móvil, se olvidó del tema y fue a encontrarse con su hijo para comer juntos en el campus, como hacían cada viernes.

Durante los nueve días que transcurrieron desde aquella llamada hasta la

entrevista sucedieron muchas más cosas. Lo dejó su última relación, lo dejó su hijo e hizo el viaje más inesperado de su vida. Antes de todo esto, mucho antes de hacer la entrevista, él y Beatriz Ginés se habían acostado juntos.

2

Que volvieran a encontrarse fue un juego de correspondencias en el tiempo y en el espacio. Estudiaron juntos el bachillerato nocturno y en la universidad dejaron de verse. Ella estudió periodismo, se casó ocho meses después de terminar el último curso y enviudó a los siete años, cuando un camión y su conductor alcoholizado, se empotraron contra el Ford Mondeo que estrenaba su marido. Él no ha dejado la universidad desde los dieciocho años. El paso de ser alumno aplicado, a profesor veterano, fue una transición lógica dada su determinación. Se casó más tarde, casi a los cuarenta, pero a los pocos meses su mujer le pidió el divorcio harta de sus continuas infidelidades. Ella, al verse sola e independiente también comenzó a salir más y conoció nuevas facetas de sus viejos amigos. Se re-encontró con Juan, él recién separado, ella vulnerable, y su relación, básicamente coital, duró como dice la canción, «lo que duran dos peces de hielo en un Whisky on the rocks».

Desde que se han reencontrado para la entrevista, son y no son ellos mismos, o al menos eso piensa él. Los recuerdos se confunden con el presente y a veces no podría decir en que plano se encuentra su relación ni cómo se desplazan de uno a otro, como en una cinta de Moebius. Por eso hoy, encontrarse sentado frente a ella hablando de su trabajo, a Juan le produce una sensación de irrealidad. Aún así, Juan contesta con agilidad.

—Todo empezó hace 15 años cuando conseguimos nuestra primera patente. A los japoneses les encantó la idea. Luego ya vinieron los holandeses, alemanes... y ahora estamos entrando en el mercado americano. Esa concepción romántica de que en la universidad solo hay que investigar y hablar de conceptos y teorías no es mi idea de la universidad, ya lo sabes. En los tiempos que corren perder oportunidades de negocio es estar fuera de juego.

—¿Eso es una explicación o una justificación? Porque en realidad me estás hablando de ti.

—Yo nunca he sido una persona ociosa. Siempre he vivido de mi trabajo.

—¿Y por qué seguir aquí, en la universidad?

—Porque aquí siempre hay un valor añadido en lo que hacemos. Investigamos y después lo aplicamos. El valor es esta transferencia de conocimientos. Lo que hacemos ha de tener una consecuencia en la sociedad. Puede ser una mejora en los procesos productivos, un dispositivo específico más eficaz y eficiente, el ahorro en una materia prima, la optimización de los indicadores de calidad, etcétera. La gente acude a nosotros porque piensa que

no nos mueve pura y simplemente el negocio, el beneficio económico, como hacen las empresas convencionales. Tenemos más credibilidad. Somos competitivos porque la gente confía más en alguien que puede argumentar lo que hace, fundamentarlo desde la investigación y los datos empíricos.

—Y el beneficio redundaba en los promotores.

—Quieres decir en nosotros, que nosotros sacamos beneficio de nuestro trabajo. Esto es lo que te he dicho antes. Pero lo que no se quiere entender es que nosotros representamos a la universidad. Aunque haya gente en el departamento que no lo vea igual.

—¿Quién?

—Dora, por ejemplo. Estuvo en nuestro equipo porque confiamos en ella, vimos potencial. Después se ha podido situar en el departamento con facilidad porque yo la he avalado personalmente, pero sin embargo es crítica con cada uno de nuestros proyectos. No quiere ver lo positivo de salir al exterior y dice que nos falta criterio en la elección de clientes, que solo vemos el dinero. La última vez que hablamos me llamó explotador, embaucador, dijo que me aprovechaba de la gente y que solo me interesaban los euros... En fin, ya sabes lo que es la envidia en este país. Sin embargo nosotros ayudamos a financiar el suyo y otros departamentos con el porcentaje que reciben. Si quisiera ganar el triple me iría a la privada.

—Pues explícame porqué no lo haces.

—Nos gusta investigar. Incluso pagamos a colaboradores que quizás no se han podido quedar en la universidad para crear redes, sinergias. ¿Quieres tomar algo?

—Hoy no puedo perder ni un segundo. Tengo que ocuparme de mis hijos. La pequeña está sola en casa y no se despegaba de la tele.

Ambos tienen hijos. Los tres hijos de Beatriz, tan distintos entre sí, tienen un papel protagonista en su vida. Y más ahora que solo la tienen a ella. Puede que se sientan un poco abandonados y también puede ser que se aprovechen de la situación, pero Beatriz evita este tipo de reflexiones. De momento solo quiere pensar en que todo funcione, en no defraudarles. Juan se lo toma de otra manera, le divierte provocar a su único hijo, que se avergüenza secretamente de tener un padre tan mujeriego.

—Sigamos, por favor. ¿Dirías que el proceso de Bolonia ayudó a que fuese un poco más fácil hacer negocio en la universidad?

—Bolonia estaba muy en la línea de hacer cosas que fuesen útiles para la sociedad, funcionales. En este sentido nosotros estamos en la vanguardia, nuestro planteamiento es impecable.

—¿Y cómo veis los nuevos enfoques pedagógicos que también se plantearon a partir de Bolonia? Enseñanza cooperativa, actividades auténticas, evaluación por competencias...

—Eso son chorradas. Lo que hay que hacer son cosas que sean productivas, cubrir demandas sociales. Ya verás cómo se interesarán los estudiantes cuando entiendan que lo que hacen tiene salida y que lo pueden comercializar. La motivación nace de que tú, cuando salgas de la Universidad, puedas vivir y vivir bien. Conseguir un buen nivel de vida es un gran motivador.

—¿Y la función formadora de la Universidad, la promoción de los ideales democráticos, de valores de solidaridad, de equidad, de denuncia de las desigualdades...?

—Todo eso está bien, sobre todo si haces Humanidades. Pero lo cierto es que en las carreras científicas y técnicas las prioridades son otras. Es un hecho del que no gusta hablar a nadie en nuestro entorno académico pero ahora el mundo entero ya es una sociedad de mercado y los países del Este, incluso los chinos ya forman parte de lo mismo!. No nos engañemos. No seamos hipócritas.

Juan mira como ella apunta sus palabras en un bloc negro y ve su gesto de concentración, apretando los labios cuando escribe, el mismo gesto que recuerda del instituto. Cuando acaba de escribir, Beatriz lo ve como distraído, así que insiste con más contundencia ¿Entonces la Universidad debe estar al servicio del neoliberalismo?

—Es una forma de decirlo muy fea ¿verdad? pero el neoliberalismo nos ha permitido estar donde estamos. Ha hecho que podamos vivir en una sociedad del bienestar.

—Con más o menos problemas.

—Es lo de siempre. Algunos se han esforzado más que otros. Afortunadamente siempre hay personas que luchan y salen adelante. Son el motor de la sociedad. Yo estudié y me esforcé para estar aquí. Quiero decir que no soy un privilegiado. Y ahora la Universidad gana dinero conmigo. Pero no estoy de acuerdo con los nuevos planteamientos de la Universidad en todo. Cuando recomienda hacer, por ejemplo, una evaluación continua para que todos vayan aprobando, yo no estoy de acuerdo. Protegerles así es debilitarles y el mercado es duro y cruel. Solo ganan los mejores. Darwin, ya sabes. La universidad no puede seguir de espaldas a esta nueva realidad. Los estudiantes también han de aprender a competir. Es un poco duro expresarlo así pero han de perder la inocencia.

Creo que ya tengo bastante material, dice Beatriz. Se quita las gafas, cierra el bloc y le dedica una sonrisa. Me voy corriendo. Lo siento. Te llamaré mañana.

—Como quieras..... ¿Para dónde era esto?

—¡Un magazine, University Today! ...iel reportaje probablemente en marz...! El portazo interrumpe la última palabra. Mientras desciende por las escaleras piensa que nunca más le llamará.

Cuando ya se ha ido, Juan saca una botella y se sirve un jerez. ¿Perder la inocencia ha dicho? Al salir corriendo de su despacho le ha vuelto a sorprender esa precipitación que él encuentra tan seductora y le ha vuelto a transportar al pasado. Un viaje inesperado en el tiempo, pues en realidad él se siente joven y ella es la de siempre. O mejor. Todavía algunos sueños brillan en la oscuridad, cuando de noche se cierran los ojos y se mira hacia dentro. Todavía somos los mismos para los demás, se dice. Para él es una buena edad. La edad en la que resulta más fácil recordar lo inocentes que pudimos haber sido, pero la inocencia no se ha desprendido o desaprendido aún del todo. Si no es así, él quiere, necesita que sea así. Como necesita la belleza, o una idea de belleza. Todavía habita ella o su idea en el óvalo de su cara o en su silueta o en su sonrisa o en una pregunta o en una respiración agitada, se dice Juan. Me llamará, piensa.

3

Hasta hace poco, su hijo, que también se llama Juan, se acercaba a la facultad los viernes después de las clases, y comían juntos relajadamente en un pequeño restaurante del primer piso. Un restaurante cálido y confortable donde se podía comer a la carta y pedir un buen vino y cuyos clientes eran casi exclusivamente profesores de la universidad. Era la oportunidad que se daban cada semana para poder hablar sin prisas, o como mínimo para poder mirarse paterno-filialmente con calma para confirmar que todo seguía pasablemente bien. El tema de la conversación era lo de menos, pues siempre acababan riéndose de todo con una elegancia brutal. Una esgrima en la que Juan (padre) se sentía orgulloso de instruir a su vástago, o al menos así es como él lo veía.

Juan llegó antes de la hora acordada, pues al llevar el pie vendado caminaba despacio y salió de casa con mucha antelación. Pero aquel viernes, una semana antes de la entrevista con Beatriz, Juan (hijo) se presentó tarde, con una maleta en una mano y la mano de Diana en la otra y en cuanto se vieron, los tres se sorprendieron a la vez y comenzaron a hacerse preguntas también todos a la vez hasta que se acercó el camarero con la carta y eso los obligó a callar y sentarse.

Por favor sigamos un orden o no nos entenderemos les dijo a los dos jóvenes. Y siguieron un orden: primero eligieron lo que querían comer y se lo transmitieron escuetamente al camarero. Después, educadamente, cada uno obtuvo respuestas para sus preguntas. No se hicieron todas las preguntas ni se dieron todas las respuestas pero al cabo de una hora y diez minutos los tres obtuvieron una historia plausible de los hechos.

El hijo de Juan se iba de casa de su padre para vivir con Diana en su pequeño apartamento. Se habían enamorado desde que se conocieron en la

conferencia que Juan (padre) dio en el último Congreso sobre jóvenes emprendedores. Juan le había presentado a Diana como una joven colega, de la que dijo que era tan eficiente como hermosa. Esto hizo ruborizar a los dos jóvenes y después, cuando Juan la envió a buscarle unos papeles, le dijo a su hijo con una media sonrisa —ya hace algunas semanas que estoy tratando de comprobar si también es eficiente en otros contextos, ya me entiendes. Aunque de momento es muy esquiva la muy bruja—.

Diana, cuando Juan acabó de hablar sobre la nueva situación de la pareja, miró fijamente al padre de Juan y le dijo que se esforzara en valorar el afecto que sentía por su hijo por encima de su vanidad. Bebió un sorbo de vino y añadió que si dejaba de considerar a las personas juguetes a su servicio, estaba convencida de la oportunidad que estos cambios podrían suponer para el crecimiento personal de todos ellos. —Digo esto con absoluta franqueza y espero que no sea un error haberlo dicho—, concluyó.

En absoluto, dijo Juan (padre) alzando su copa de vino. Brindemos por el amor y por el porvenir. Brindaron.

—Y ahora os explicaré como me quemé el pié cocinando.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Cuál es tu opinión sobre el emprendimiento en la universidad?, ¿qué criterios deberían considerarse a la hora de evaluar proyectos para la creación de una *spin-off* ¹ que pretenda transferir conocimiento a la sociedad y recibir una compensación económica por ello?
2. ¿Tu trabajo se ubica en el ámbito de la investigación aplicada o de la investigación básica?, ¿crees que pueden o deben conciliarse ambas perspectivas?; si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo podría hacerse?
3. En tu opinión, ¿cuál debe ser la relación entre docencia, investigación y transferencia de esa investigación?, ¿Cuál de estas tres facetas debería privilegiarse en la Universidad? ¿porqué?
4. ¿Qué opinas de la evaluación continua en el ámbito de la docencia?, ¿consideras que facilita el aprendizaje profundo y significativo?, ¿crees que se contradice con las demandas laborales de un mundo altamente competitivo?
5. Finalmente, ¿cuál es tu opinión de la relación Universidad-Mercado?, ¿cómo piensas que debe establecerse esta relación?, ¿se influyen o determinan mutuamente?, ¿deberían hacerlo? ¿en qué sentidos, con qué restricciones y/o

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Juan es entrevistado por Beatriz, periodista y ex-amante. El académico defiende una visión neoliberal de la investigación, despreciando, en parte, la docencia. Considera que la docencia, tal y como se planteó en el proceso de Bolonia, debilita el carácter emprendedor de los futuros profesionales al ofrecerles demasiadas posibilidades para aprobar las materias. En su lógica, esta práctica evaluativa supone un proteccionismo que se ubica en una dirección contraria a las demandas competitivas del mundo laboral real.

Se infiere que Juan ha llegado a esta conclusión tras años de esfuerzo sostenido y éxitos en el plano del emprendimiento. Ha logrado crear patentes a partir de sus productos académicos, resultado de una investigación aplicada, obteniendo suculentas compensaciones económicas. Al mismo tiempo, ha contribuido al sostenimiento de otros departamentos e iniciativas universitarias por lo que se concibe como un promotor de proyectos y fuente de trabajo para colaboradores y colegas.

Beatriz, por su parte, ha elegido un camino periodístico de apego a la información verídica o verificable y se enfrenta a su antiguo compañero de curso con un planteamiento crítico o cuestionador, en especial, en lo referente a la docencia. Su posición está teñida tanto por sus propósitos laborales como personales. Podemos deducir que se siente atraída por el éxito de Juan pero la distancia su excesivo egoísmo, egocentrismo y aparente apatía emocional.

La contrapartida la juegan Diana, profesora tutelada (y acosada) por Juan (padre) y Juan (hijo), otra generación que empieza a conocer los entresijos de la actual realidad académica. Roto el cascarón de la primera inocencia, no están dispuestos a comulgar con el actual *status quo* y juntos se disponen a recorrer su camino desde convicciones propias.

1.2. Descripción del incidente crítico

Juan, exitoso promotor universitario, ha permanecido desde su primera juventud en la universidad generando espacios empresariales para realizar su trabajo y ofrecer trabajo a otros. Se considera un emprendedor y defiende una universidad de carácter neoliberal que genere negocio desde la academia y deje de centrarse únicamente en la producción de conocimiento, con frecuencia teórico e inservible. El IC se menciona en el texto como «el viaje más inesperado de su vida»; tiene lugar al encontrarse con Beatriz, antigua compañera de bachillerato con la cual parece recuperar algo de sus ilusiones como adolescente, sus proyectos y anhelos. Beatriz ha seguido un camino muy distinto al de Juan y parece conservar la frescura e inocencia que, consciente o inconscientemente, él anhela. El viaje al pasado de su relación y de sus primeras ideas, le hace tomar consciencia de lo distanciado que está hoy de todo aquello que el reencuentro con Beatriz le ha despertado. Pero su reacción es negarlo desde la lógica del mercado y del *mantra* «este es el mejor de los mundos posibles».

A **nivel expresivo**, Juan se siente atraído por Beatriz y reproduce sus prácticas seductoras, no obstante, al final retorna a sus rutinas habituales que lo distancian de cualquier compromiso serio y perdurable, retoma rápidamente su camino de «macho seductor».

En el **registro metafórico**, el accidente doméstico parece marcar algo de la detención o, al menos de la necesidad de desacelerar el paso y de tomarse el tiempo de recorrer su historia, sus opciones personales y profesionales y de aprender a convivir afectivamente con otros. El camino «elegido»² lo proyecta como un sujeto solitario que establece relaciones funcionales, no genuinas y menos permanentes en el tiempo.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: JUAN
Concepciones	Juan privilegia la investigación aplicada y su comercialización, sobre la docencia o la investigación básica, y parece desestimar la influencia de una en otra, máxime cuando considera la docencia actual como una práctica reproductora, poco exigente y proteccionista con los alumnos que no desafían a sus docentes ni se sienten desafiados por ellos. Sin embargo, utiliza y re-interpreta las premisas del Plan Bolonia según le conviene, haciendo hincapié en su vocación por

	responder a las necesidades reales. Trata de justificar su defensa de una visión neo-liberal de la Universidad en contra de lo que, posiblemente fueron sus ideales de juventud, mucho más prosociales, con argumentos conservadores (la realidad es la que es) y sectarios (las Humanidades, dado que no pueden lucrarse con sus investigaciones, pueden permitirse el lujo de criticar iniciativas como las que defiende).
Sentimientos asociados al incidente crítico	Siente cierta preocupación por la imagen que proyecta en Beatriz. Sin embargo su actitud, individualista y triunfadora, no le permite profundizar en sus emociones o detenerse a analizar qué hay de cierto en lo que le critica Dora, su compañera de Departamento; la añoranza de otros tiempos es desechada rápidamente por el pragmatismo del devenir actual.
Estrategias frente al incidente crítico	Utiliza explicaciones y argumentaciones coherentes con una visión neoliberal del mercado y con su experiencia como responsable de un negocio, aunque tenga su origen en la Universidad. Se trata de una auto-narración aparentemente contundente que enmascara mecanismos de autoengaño: construcción de argumentos desde una supuesta lógica del mercado ³ , negación de valores que probablemente mantenía en el pasado e intento de racionalizar afectos que realmente le afectan.

Actor 1: JUAN

Concepciones sobre el incidente crítico	Beatriz se propone concluir la entrevista sin «caer en la tentación» de retomar su relación sentimental con Juan. Le atrae, pero sabe que sus perspectivas de vida son muy diferentes. El triunfalismo de él choca posiblemente con la opción de armar una familia con sus hijos y construir un proyecto común. Su visión de la academia, además, parece contraponerse a sus propias concepciones sobre la función formadora y democratizadora de la institución universitaria.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente muy probablemente desilusionada al encontrarse con esta nueva versión de Juan que le debe parecer extraña y familiar a la vez. Quizás se siente atraída por su independencia de pensamiento y su capacidad de iniciativa pero teme, al mismo tiempo, su falta de compromiso y superficialidad emocional.
	De la insistencia a la huida, de la búsqueda sistemática y sucesiva al distanciamiento. Parece exponerse, concretar y desaparecer. Pasar al acto, quizás, algo impulsivo, produce

Estrategias
frente al incidente crítico

desaparecer. Pasar al acto, quizás, algo impulsivo, produce consecuentemente en ella una re-negación⁴ del hecho. La comparación de imaginarios con realidades es suficientemente chocante como para intentar orientarse sólo al logro de objetivos laborales más que a la eventual relación sentimental.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: JUAN	Neoliberalismo aplicado a la Universidad.	Diseñar protocolos explícitos que aclaren el riesgo de	Instalar sistemas de control y sanciones que visibilicen las transgresiones éticas de un proceder reñido con los cánones académicos.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: JUAN (cont.)		concebir el negocio universitario por encima de la generación de conocimiento.	
	La investigación aplicada por encima del resto de funciones docentes.	Integrar docencia e investigación de manera que se otorguen coherencia y sentido recíprocos.	Utilizar los productos de la investigación para diseñar actividades docentes: clases, talleres, tareas de laboratorio, trabajos de campo, charlas a estudiantes, a egresados, o a colegas.
	La relación con su hijo Juan y su colega Diana.	Re-establecer la relación afectiva con ambos bajo el peligro de perder el contacto y su estima, y quedarse solo.	Mostrar un claro cambio de actitud hacia ellos: disculparse con su hijo por sus comentarios inapropiados, apoyar a Diana en el trabajo ofreciéndole oportunidades para que promocióne por sus propios méritos, etc. Realizar acciones de aproximación y afecto: mantener un encuentro familiar periódico, apoyarles en su nueva vida de pareja.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: BEATRIZ	La relación personal por encima de la profesional.	Diferenciar los espacios privados y públicos, personales y profesionales con el propósito de conservar la objetividad en su trabajo.	Entregar un registro equilibrado de la entrevista realizada que pueda evidenciar fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas de la práctica universitaria de Juan.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: BEATRIZ (cont.)	Re-estructuración de las relaciones afectivas	Búsqueda de apoyo especializado para ordenar sus objetivos relacionales: de pareja, de amistad(es) y familiares.	Dar señales de elegir sus relaciones en base a criterios de realidad más que en base a construcciones fantasiosas de sí misma y de los otros.

RECURSOS

Psicoeducativos

JARVIS, P. (2006). *Universidades corporativas: nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global*. Madrid: Narcea.

Analiza los cambios en la Universidad, a causa de la globalización desde una perspectiva sociológica. La idea principal es como la aparición de la sociedad del conocimiento hace necesario afrontar lo que denomina el autor las nuevas demandas de la sociedad de aprendizaje. La cuestión que se plantea como discusión es si las Universidades son capaces de responder a estas demandas de la sociedad contemporánea.

ENCISO-CONGOTE, J. (2010). El emprendimiento y el bien común: ¿competencias complementarias o excluyentes? *Educación y Educadores*, 13, 1, 63-76.

Propone una comparación entre los requisitos que participan en la construcción de habilidades para la iniciativa empresarial y las de rendimiento en el trabajo. Estas consideraciones proporcionan un marco para la reflexión sobre las dificultades conceptuales y educativas que obstaculizan la construcción de una visión más inclusiva de lo público y el compromiso que se requiere de un profesional para la búsqueda del bien común y, por lo tanto, la responsabilidad que incumbe a la Universidad en esta dimensión ética.

Ficción

HOUELLEBECQ, M. (1999). *Ampliación del campo de batalla*. Barcelona: Anagrama.

Un ingeniero informático de 30 años se siente profundamente insatisfecho por tener que vivir de vender los encantos de las nuevas tecnologías. Sumamente deprimido, contempla a la actual sociedad neoliberal como un campo de batalla donde unos ganan y otros pierden. ¿Será el cinismo la única salida?

MÁRAI, S. (2008). *La extraña*. Barcelona: Salamandra.

Viktor Askenasi, profesor en París, de 47 años, viaja solo en un crucero de placer recorriendo la costa dálmata. Tras concluir una aventura extraconyugal que acabó con su matrimonio, decide recorrer el Mediterráneo. Es sobre todo un viaje metafórico al interior de su alma, donde rememora momentos e inquietudes de su pasado en busca de una respuesta al sentido de su propia vida. Con una prosa lúcida y bella a la vez, el autor desentraña los conflictos del protagonista con el amor, el deseo, el sacrificio y la soledad.

¹ Reciben el nombre de *Spin-off* aquellas empresas que suponen una extensión de otra, comúnmente una división o departamento de una empresa matriz que se convierte en empresa en sí misma. En el ámbito universitario sería la extensión o división empresarial o comercial de un equipo de investigación.

² En Psicología sólo se elige lo que es posible elegir en el marco de las restricciones impuestas por la biografía del sujeto, su contexto y sus proyecciones de futuro.

³ La lógica del mercado que Juan explica a Beatriz utiliza la confusión entre el valor beneficio y el valor servicio de los productos para ocultar la doble moral que aplica en la universidad: Así cuando dice «Afortunadamente siempre hay personas que luchan y que salen adelante. Son el motor de la sociedad. Yo estudié y me esforcé para estar aquí. Quiero decir que no soy un privilegiado. Y ahora la Universidad gana dinero conmigo», se está defendiendo de la acusación de su pasado: pues, ¿no ha sustituido el servicio a la sociedad por la sumisión al mercado?, ¿no es él el que gana dinero con la universidad?

⁴ La re-negación o doble negación es un recurso defensivo que opera como protección frente a la angustia difusa y flotante que produce un objeto, una persona o un suceso impactante; obedece a un deseo de huir y crear una disociación entre lo racional y lo afectivo.

A primera sangre¹

Cómo publicar cuando tu adversario es el director

Apreciado autor/a,

(¡Ja, como si no supiese quién soy!, el tema del anonimato en las revistas científicas es un auténtico camelo. Él, siendo el director de la publicación, conoce perfectamente el nombre de los autores).

Apreciado autor/a,

Lamentamos comunicarle que su artículo titulado: «Distribución del genotipo de la IL-28B en pacientes con hepatitis C crónica» no ha sido aceptado para su publicación en nuestra revista. Tras su valoración, los revisores han considerado que el contenido del mismo no se ajusta a nuestro ámbito de publicación y/o a la línea editorial de nuestra revista. Esperando seguir contando con su colaboración en el futuro, y agradeciéndole su interés por publicar en RIIM, le enviamos un cordial saludo.

Atentamente,

Dr. Rodrigo Carmona
Editor General de la Revista Internacional
sobre Investigación Médica (RIIM)

¡Es realmente indignante!, seguro que el artículo ni siquiera ha pasado a revisión por pares, lo ha rechazado de un plumazo. Y encima emplea una fórmula estandarizada, sin darme ninguna razón concreta: «el contenido no se ajusta a nuestro ámbito de publicación y/o a la línea editorial de nuestra revista». ¿Cómo que no se ajusta? Antes de que él fuese el director yo ya había publicado tres artículos en esta revista, ¡tantos como él!

Una nueva vendetta del mafioso de Rodrigo. En el departamento algunos

piensan que nuestra rivalidad nace de esa plaza que ha salido para una cátedra de Inmunología Clínica a la que los dos nos presentamos. ¡Nada más lejos de la realidad! La cosa empezó el mismo día en que nos conocimos, ambos becarios de primer año de un proyecto del Plan Nacional de I+D, y me soltó: ¿tú también has conseguido la beca del Ministerio?, supongo que por motivos económicos...

Fue en presencia de otros becarios, y tan de repente, que solo fui capaz de articular un entrecortado «no... no... por la media de mis calificaciones...». Cuantas veces no habré rememorado esa escena con cientos de distintos finales: «no, no, me consta que tuve la media más alta de nuestra promoción»; «bueno, no todos hemos tenido enchufe como tú»; «me habían dicho que eras gilipolla, un diagnóstico realmente preciso»...

Veintiséis años de malos modos, puyas, zancadillas, calumnias. Veintiséis años de intentar quitarnos recíprocamente los mejores becarios, de luchar por hacernos con la asignatura troncal de Inmunología, de competir por acumular más y mejores publicaciones, de discutir en seminarios, congresos y simposios, de no citarnos en los artículos, de no saludarnos cuando nos encontramos a solas —los encuentros fortuitos en el lavabo son especialmente tensos—, y de hacer el paripé en las reuniones de la unidad y dirigirnos algunas palabras sobre el tiempo atmosférico o la economía mundial.

Hasta ahora, sin embargo, las distintas modalidades de agresión formaban parte de un cierto faire play académico. En un futuro inminente solo habrá una plaza, entonces que gane el mejor, es decir el peor. Ahora la agresión es frontal, tirando a dar, con el ánimo decidido de exterminarme. Claro que esto no quedará así...

Apreciado editor de la revista RIIM,

Recientemente recibí un mensaje firmado por usted en el que se me comunicaba que el texto que les envié: «Distribución del genotipo de la IL-28B en pacientes con hepatitis C crónica» había sido rechazado para su publicación en la revista que dirige. Las razones que se argüían eran «que el contenido no se ajustaba al ámbito de publicación y/o a la línea editorial de la revista». Dado que ya he publicado en esta revista otros trabajos y que precisamente el último (apareció en el primer ejemplar del año pasado), trataba también sobre la hepatitis C y los problemas de inmunodeficiencia vinculadas al genotipo, entiendo que el artículo que les envié sí se ajusta a su ámbito de publicación y línea editorial, máxime cuando en los últimos cinco años han publicado hasta nueve artículos sobre una temática parecida. Entiendo pues que debe tratarse de un error y les ruego que, en el caso de que efectivamente el artículo haya sido rechazado, me envíen las valoraciones y comentarios de los dos revisores que, según las normas de publicación de su revista, deben evaluar cada manuscrito. A la espera de

una pronta respuesta, reciba un atento saludo,

Dr. Arturo Valdivieso
Profesor titular del Dep. de Medicina Clínica

La respuesta se hizo esperar más de lo que había previsto, señal inequívoca de que la carta había surtido algún efecto y de que, por consiguiente, había medido bien su reacción y sus palabras. No en vano algunos de los editores asociados de la revista son colegas con los que mantengo buenas relaciones y Rodrigo lo sabe muy bien.

Querido Dr. Arturo Valdivieso (iparece que de pronto recordó mi nombre!)

En respuesta a su mensaje fechado el 12 de junio de 2013, y atendiendo a su solicitud, le adjunto un resumen de los informes que elaboraron los revisores encargados de valorar su artículo (iqué morro, me envía un resumen hecho por él y no los informes originales!). Un error en la redacción (al parecer debido a un mal funcionamiento de la plataforma que utilizamos), hizo que se activase el mensaje que recibió, afirmando que el contenido de su texto no se ajustaba a nuestro ámbito de publicación o a nuestra línea de edición. Por supuesto que se ajusta, sin embargo su manuscrito presenta distintas carencias y problemas metodológicos que hacen inviable su publicación en su versión actual, siendo necesarias modificaciones muy importantes para que pudiese llegar a ser publicado.

Atentamente,

Dr. Rodrigo Carmona
Editor General de la Revista Internacional
sobre Investigación Médica (RIIM)

Estábamos entrando en harina, pero no en harina epistemológica y metodológica, sino de otro costal que podría verbalizarse de este modo: aunque tenga que contratar a los máximos expertos mundiales para que revisen y machaquen tu artículo, nunca lo publicarás en mi revista.

Desde luego el tono era académicamente más correcto y los argumentos de los, «supuestos» revisores (caso de existir), eran formalmente más apropiados. Sin embargo, y al margen de que esos revisores hubiesen sido especialmente asignados para bloquear el artículo, sus valoraciones y comentarios eran absolutamente especulativos y discutibles, y no aportaban ningún dato o argumento que estuviese convenientemente fundamentado y contrastado en otros estudios de carácter científico. Lo más risible era la recomendación que me hacían en el sentido de revisar (y citar) otros trabajos anteriores, de obligada referencia. Entre ellos, la mitad con la autoría, off Course, del mismísimo director de la revista, Rodrigo Carmona, al que también, off Course, ni había mencionado. Quizás ahí me equivoqué. Sabemos

que la adulación, aunque sea fingida e inmerecida, mueve a los corazones más duros.

Volví al ataque, subiendo la apuesta:

Querido Rodrigo (me permito tutearte dado el tiempo que hace que nos conocemos),

He recibido la valoración de los revisores, a partir del resumen de sus apreciaciones que tan amablemente has elaborado, y agradezco en mucho sus críticas y recomendaciones, que a buen seguro mejorarán el artículo. Por ejemplo, desconocía alguno de tus recientes trabajos sobre la temática (ya sabes, ¡tan cerca y tan lejos!) y me ha ayudado su lectura, por lo que los he introducido entre las obras que cito.

Sin embargo siento discrepar en relación a algunas de las afirmaciones y opiniones vertidas por los revisores sobre el deficitario dispositivo metodológico empleado y la supuesta extrapolación que se lleva a cabo en las conclusiones. Considero que se trata únicamente de puntos de vista subjetivos, sin el amparo de investigaciones rigurosas que los respalden.

Así las cosas, y consciente de que, siendo como eres, uno de los principales expertos nacionales en el estudio de genotipo y déficits inmunológicos, me darás la razón con respecto al escaso apoyo empírico de las críticas que se me hacen, te ruego encarecidamente que reconsideres la decisión adoptada y aceptes una ulterior versión del trabajo que te enviaría con absoluta diligencia.

Agradeciendo de antemano tu comprensión, recibe un cordial saludo,

Arturo

Como en un juego de ajedrez espero, con cierta ansiedad, que mueva la siguiente pieza y que, como mucho, amenace mi posición en el tablero. La última palabra la tiene él, sin embargo sabe que otro rechazo insustancial puede acarrearle consecuencias graves pues podría escribir a mis amigos editores o a otros autores que publican en la revista, explicando mi caso o, incluso, podría explicar lo ocurrido en el consejo de departamento y podría salir salpicado, cuando no penalizado, e incluso poner en riesgo su estimado cargo de director de la revista.

Querido Arturo,

Disculpa que no te reconociese desde el principio, pero ya sabes, son muchísimos autores, artículos y peticiones que debo gestionar diariamente y no me fijé en tu nombre.

En el momento en que me di cuenta que eras tú, contacté personalmente con los revisores para ver que se podría hacer. Me dijeron lo que te comenté y añadieron que además el trabajo no era original dado que otro grupo

había publicado recientemente un artículo casi idéntico (se refieren a un trabajo mío publicado hace siete meses en el International Journal of Medicine & Biomedical Research, no sé si lo conoces). Incluso insinuaron que podría tratarse de un plagio. Por supuesto te defendí y les dije que, conociéndote, eso era más que improbable. Obviamente no puedo sacar a los revisores de su anonimato, pero te diré que son expertos internacionales en la materia y que, ciertamente, el contenido de ambos textos es muy parecido, pero estoy convencido que ello se debe a una causa fortuita. En todo caso, convendrás conmigo en que sería mejor no publicarlo en su estado actual, y menos en mi revista pues podría dar que hablar y acusarnos de amiguismo y prevaricación.

No hace falta que me agradezcas el favor de advertirte. Ya sabes, un día por ti y otro por mí.

¿Cómo llevas lo de la cátedra? Bufff, que nervios ¿no? Lo que deberíamos tratar de evitar es que se la llevase alguien de fuera, ¿no crees? Si la consiguieses tú no me dolería porque tienes sobrados merecimientos.

Cordialmente,
Rodrigo.

Hipócrita, cínico, chantajista. Me quería amedrentar insinuando un posible plagio. La misma noche del día en que recibí ese correo me leí el artículo del que me hablaba. Ante mi estupor, no pude más que admitir que era cierto; al margen de algún cambio en la organización de los apartados, muchas líneas astutamente parafraseadas y unas cuantas tablas numéricas con presentaciones formales modificadas, el estudio era prácticamente el mismo. Mi cabeza empezó a barajar posibilidades. ¿Habría tenido tiempo de recibir mi trabajo, manipularlo y presentarlo a otra revista?, ¿lo habría sustraído de algún modo de mi ordenador? ¿Alguien se lo podría haber pasado? De pronto recordé un comentario de Alfonso. Yo como primer autor y mis colaboradores, Alfonso y Teresa, firmábamos el trabajo. Solo ellos tenían un ejemplar de la versión definitiva que enviamos. Haría un par de semanas que Alfonso me comentó que había visto a Teresa tomando un café con Rodrigo en el bar de la facultad. No le di demasiada importancia; Teresa había sido alumna de Rodrigo igual que lo fue mía y supuse que habría sido un encuentro fortuito entre profesor y ex alumna. Ciertamente Teresa andaba en los últimos tiempos algo ansiosa. Después de leer la tesis que le dirigí, conseguí que entrase con un contrato de Post doctorado, pero el período llegaba a su fin y de momento no había sido capaz de ofrecerle ninguna alternativa laboral, aunque estaba en ello.

La duda se convirtió en impulso y llamé al despacho de Teresa. A la tercera señal contestó una voz masculina inconfundible. Sí, sí, es el despacho de Teresa Domínguez pero ahora mismo no puede ponerse. ¿Le dejo algún

recado?

Me levanté como un resorte de mi silla y me dirigí al despacho de Teresa. No sabía muy bien como se desarrollarían los acontecimientos, pero era o él o yo.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Consideras que la postura de Teresa, ex doctoranda de Arturo y supuesta cómplice de Rodrigo, está, en algún sentido, justificada?
2. ¿Cuál es el rol de los colaboradores en un equipo de investigación?, ¿te parece que tienen funciones y tareas claramente definidas?
3. Si estuvieras en posición de dirimir este conflicto, por ejemplo como Jefe del Departamento en que trabajan Rodrigo y Arturo, ¿cómo lo afrontarías?, ¿a quién le darías la razón?, ¿por qué?
4. ¿Hasta qué punto las disputas académicas enmascaran rivalidades de otro orden —personales, sociales, relacionales— y se manifiestan en los equipos de trabajo?
5. ¿Cómo crees que reaccionarías si estuvieras en el papel de Rodrigo, escuchando y reconociendo la voz de Arturo por el teléfono?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. *Antecedentes*

Arturo y Rodrigo son médicos, colegas, especialistas en inmunología e investigadores clínicos, ambos considerados referentes en su especialidad. Se conocen hace 26 años y, desde entonces, han sostenido (des)encuentros caracterizados por todo tipo de malos tratos, calumnias y agresiones mutuas. Un tiempo considerable de encomiada rivalidad y velada hostilidad, repleto de disputas profesionales, rivalidad y menosprecio mutuo. Teresa, ex alumna de Arturo y de Rodrigo, y ahora becaria en el equipo del primero, junto a Alfonso,

forma parte, voluntariamente o no, de este «juego de tronos». Un trofeo que ambos parecen disputarse.

Hasta la fecha del IC, este intercambio —siempre traumático² y nunca consensuado— se ha mantenido bajo ciertas reglas de mediana cortesía y *faire play* académico, aunque el entorno profesional de ambos reconoce la antipatía e inquina que se profesan y su disputa permanente por mantener la «voz cantante» de la disciplina.

1.2. Descripción del incidente crítico

El Incidente Crítico es clara consecuencia del prolongado conflicto existente entre ambos profesores. Se dispara a partir del rechazo de un artículo propuesto por Arturo para su publicación en una prestigiosa revista que ahora dirige Rodrigo. Lo hace con una fórmula estandarizada que pareciera subestimar la inteligencia y capacidad profesionales de su contrincante. De ahí en adelante se despliega una sucesiva comunicación epistolar que va variando el tono y la supuesta complicidad entre ambos, un «pulso dialéctico» en el que ambos prueban su fuerza: Arturo interpelando a Rodrigo y solicitándole argumentos científicos más claros y rigurosos para rechazar su texto, y Rodrigo respondiéndole primero con formalidades, luego con argumentos más concretos y, finalmente con veladas advertencias, ante el supuesto plagio de un artículo de su autoría.

El conflicto, que finalmente desencadena el IC, remite a una confrontación intelectual y académica previa, lejana en el tiempo, cuando Arturo consiguió su beca de primer año y Rodrigo ironizó sobre las razones de su concesión. En este sentido, en el **registro expresivo**, ambos han ido proyectando su envidia, rencor y odio en ciclos distintos, dependiendo de cada situación coyuntural en la que uno ha tenido poder sobre el otro, un ciclo que quizás se hubiese perpetuado si el incidente no lo hubiese fracturado. En el **plano simbólico** están el menosprecio de Rodrigo hacia Arturo y la actitud de superioridad que adopta desde un inicio («¿tú también has conseguido la beca del Ministerio?, supongo que por motivos económicos»), que encierra inseguridad y temor a la competencia, y la creciente agresividad de Arturo que en ningún caso otorga a Rodrigo el beneficio de la duda e interpreta todos sus movimientos como una creciente escalada de agresión hacia él («Hasta ahora, la agresión formaban parte de un cierto *faire play* académico. (...) Ahora la agresión es frontal, tirando a dar, con el ánimo decidido de exterminarme»). La hipotética «traición académica» de Teresa, es

la gota que colma ese vaso y que Arturo salga al encuentro directo de Rodrigo, hacia un enfrentamiento, un duelo de imprevisibles consecuencias.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

Actor 1: ARTURO	
Concepciones sobre el incidente crítico	Arturo tiene la firme convicción de tener la razón, tanto en la apreciación sobre su artículo (calidad, pertinencia, originalidad) como de sus méritos académicos, y no está dispuesto a considerar ninguna otra alternativa que no sea desenmascarar a su rival, el cual se habría apropiado indebidamente y con malas prácticas de su producción intelectual.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La expresión de rabia que inaugura el relato —«¡Es realmente indignante! (...) una nueva <i>vendetta</i> del mafioso de Rodrigo»— se va transformando en franco rencor y en una guerra desatada en términos «académicos». Tras el rencor es posible inferir el dolor que obnubila y jibariza la vida de Arturo, el cual parece invertir muchas horas del día en su trabajo académico e intelectual, constituyéndose en su sentido de vida. Lo que se logra recoger y apreciar de su historia personal permite interpretar, además, la existencia de un sentimiento de minusvalía al no haber logrado retener a Teresa consiguiéndole una plaza estable para que siguiese en su equipo.
Estrategias frente al incidente crítico	Primero trata de desenmascarar a su rival, o al menos de evidenciar que conoce su juego y que no consiguen embaucarle sus tácticas manipulativas y elusivas. Al final, sin embargo, cuando le parece constatar que Teresa le ha traicionado y está del lado de su contrincante, pierde el control y se dirige al encuentro de Rodrigo con, probablemente, el objetivo de agredirle. Escalada del enfrentamiento agresivo, sin tregua, con pretensiones de desenmascarar a Rodrigo.
Actor 2: RODRIGO	
	Rodrigo tiene una clara aspiración en su carrera y, al parecer, se ha situado suficientemente bien como para obtener su propósito: convertirse en editor de una prestigiosa revista de

Concepciones sobre el incidente crítico	su especialidad y competir por la titularidad de la cátedra de Inmunología con su eterno adversario. Para él el IC remite a un juego de poder/saber donde, en estos momentos, tiene la sartén por el mango. Está convencido de que ha ganado, anticipando las acciones de Arturo. No obstante, cuando se infringe castigo, las consecuencias son más difíciles de prever ³ .
Sentimientos asociados al incidente crítico	Su animadversión hacia Arturo desde el primer encuentro solo puede obedecer a un intenso sentimiento de envidia, fruto de su temor a ser desplazado por él. Ha desplegado un conjunto de redes sociales que le hacen sentirse más confiado y seguro de sí mismo, no obstante, el IC con Arturo podría poner en entredicho la honestidad de sus prácticas y dañar su reputación y reconocimiento entre sus iguales. Es posible inferir que el robo intelectual que podría haber perpetrado con la ayuda de Teresa revela inseguridad sobre la idoneidad de sus propias competencias profesionales.
Estrategias frente al incidente crítico	Minimización y descalificación del contrincante a través de tácticas pseudo-empáticas y apelando a las convenciones sociales, de forma que el otro logre descalificarse por sí mismo; de ese modo utiliza toda suerte de artificios sociales que van desde la cortesía académica hasta una supuesta complicidad y protección del otro, cuando en realidad únicamente desea el exterminio de Arturo, «hacerle sangrar por la herida» para que abandone el campo de batalla.

Actor 3: TERESA

Concepciones sobre el incidente crítico	Teresa es becaria de Arturo y habría gatillado el IC, constituyéndose en «la manzana de la discordia». Ella ha trabajado en la elaboración de este último artículo y habría sido, según cree Arturo, quien habría entregado a Rodrigo un borrador bastante avanzado de su texto. Otro becario de Arturo, Alfonso, la habría visto conversando con Rodrigo y ahora, al intentar llamarla a su despacho, es Rodrigo quien responde. Para Teresa el interés semi-clandestino por Rodrigo remitiría a una necesidad de estabilidad laboral que éste podría brindarle y que Arturo, pese a sus esfuerzos, no habría conseguido.
	Teresa busca estabilidad y posicionamiento en la institución académica y está claramente orientada ⁴ al logro más que a la relación. Se entiende que es una becaria inteligente —que

Sentimientos asociados al incidente crítico	destaca del promedio—y, probablemente, ha sido disputada por ambos contendientes para dirigir su tesis y en posteriores propuestas investigativas. Ella ha cruzado la línea sin, quizás, ser demasiado consciente de ello, «traicionando» la lealtad y confianza de su valedor al ceder a Rodrigo el borrador de la investigación realizada con Arturo y Alfonso.
Estrategias frente al incidente crítico	No aparecen explícitamente en el texto. Se puede inferir una estrategia elusiva que evita el contacto con su tutor y, al parecer, también con su par consciente que se ha pasado al bando contrario, no obstante, posiblemente lo niegue o minimice en virtud de sus requerimientos laborales y de la necesidad de hacer carrera académica, compromiso parcialmente incumplido por su anterior tutor que puede, bajo su perspectiva, justificar su acto.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ARTURO	Auto-valoración de su recorrido académico e investigativo y recuperación de su autoconfianza.	Recuperar el sentido de su práctica académica y de investigación, reflexionando sobre aquello que ha	Dar indicios de haber desarrollado una identidad profesional diferenciada y auténtica: una

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ARTURO <i>(cont.)</i>		conseguido y planificando los pasos a seguir para alcanzar lo que le queda por lograr. Adquirir estrategias para la regulación y auto-regulación de sus emociones con el fin de desarticular sentimientos de minusvalía, incapacidad y agresividad. No centrarse únicamente en su vida profesional, tratando de cultivar y empoderar su vida personal⁵. Escuchar las expectativas de sus colaboradores, en este caso de Alfonso y Teresa, exponer con claridad y sinceridad la situación y delegar en ellos responsabilidades para construir un legado disciplinar conjunto.	línea de investigación coherente con sus premisas y principios, un equipo de investigación formado y comprometido en esa línea, el reconocimiento por parte de la comunidad científica con la que se siente identificado. Aumentar los indicadores de satisfacción vinculados a los aportes que realiza a su disciplina y las implicaciones que ello conlleva en la vida de las personas y el bienestar de sus familias (p.e. índices de impacto en otras revistas influyentes; presencia en congresos, foros y espacios digitales de referencia; índice de citación en publicaciones, etc.). Dar muestras de una mayor auto-regulación en

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: ARTURO <i>(cont.)</i>			sus conductas, con argumentos más sólidos y menos sesgados desde el punto de vista afectivo-emocional. Mostrar una mayor consciencia del lugar que ocupa su trabajo en su vida y redimensionar su importancia con respecto a ella. Realizar acciones que evidencien un mayor interés y confianza en sus colaboradores: reuniones de seguimiento, análisis de conflictos, delegación de tareas, etc.
	Denuncia del posible plagio	Si hay pruebas suficientes, amenazar a Rodrigo con denunciarle ⁶ si no retira su artículo y publica el suyo. En todo caso, para llevar a cabo esta acción, la complicidad de Teresa resultaría fundamental.	Elaborar un plan estratégico, analizando todas las opciones y consecuencias que puede suponer llevar a cabo dicha amenaza.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: RODRIGO	Valoración genuina de los aportes, saberes y competencias de sus pares.	Probablemente sería necesaria la intervención de alguna autoridad académica (rectorado, decanato, dirección departamental) que mostrase a Rodrigo (y a Arturo) el error estratégico que supone para la institución, y para sus respectivas carreras, que existan dos equipos reconocidos, dedicados a la misma temática y que compiten entre sí. Una posible solución pasaría por reconfigurar un único equipo, con mayor impacto internacional, liderado por una dirección compartida entre Arturo y Rodrigo.	Realizar las fases pactadas, en forma y tiempo, para la reconfiguración e integración de ambos equipos en uno solo o en dos sub-equipos, organizados bajo la misma denominación, pero con enfoques distintos.
	Negociación de un acuerdo de no agresión y sobre las posibilidades de promoción futuras.	Propiciar un acuerdo en el que se postule o un único candidato para la cátedra (a partir de la aplicación de un baremo objetivo) o un proceso de competencia honesta entre ambos, con las condiciones que se establezcan y consensuen, y la participación de un juez que medie, si se producen conflictos.	Dar señales de que se evitan las malas prácticas, la ridiculización o la subestimación del otro, tanto en público como en privado. Asimismo dar muestras de cumplir el acuerdo pactado. Dar indicios de intentar aclarar la situación: conversar directamente

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: TERESA	Revalorización de las lealtades académicas y del trabajo en equipo	Su conducta debería haberse evitado antes a través del modelado ⁷ , el acompañamiento y la reflexión en y sobre las buenas prácticas en investigación, y, respecto a los límites éticos de las mismas. Ahora se trataría de evidenciar su situación de desapego relacional, distanciamiento emocional e incluso intelectual con Arturo y sus efectos en la posición de su mentor y de su equipo (también ha podido traicionar la confianza de Alfonso).	con Arturo respecto a sus expectativas, necesidades, discrepancias y temores laborales. Dar muestras de haber resituado su frustración en el contexto de la dinámica y reglas del mundo académico y de la situación particular de su unidad de trabajo. Ofrecer ideas y ayudas para que Arturo y Rodrigo puedan negociar una nueva situación de entendimiento en los términos comentados anteriormente.

RECURSOS

Psicoeducativos

LEE, A. (2012). *Successful Research Supervision. Advising students doing research*. London & New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

El texto revisa, en el contexto de la supervisión de tesis doctorales, distintas dimensiones a considerar en el intercambio entre director de tesis y doctorandos. Especialmente interesante resulta el capítulo sobre el encuadre de trabajo en las distintas aproximaciones a este tipo de supervisión, reparando sobre las discusiones relativas a la negociación de roles, la productividad esperada, el intercambio del proceso interpretativo y la publicación de los resultados en revistas y presentaciones. Se detiene en la relación entre director y doctorando y en el impacto que este tipo de interacción tiene en el desarrollo y la habilidad para trabajar productivamente.

LUCAS, K. F. (2001). The social construction of mentoring roles. *Mentoring and Tutoring*, 9,1, 23-47.

El artículo enfatiza el papel de la construcción social en la definición de los diversos roles de los mentores en la conducción de los procesos de crecimiento académico. Problematisa y ejemplifica los distintos aspectos de la mentoría desde la perspectiva académica e investigativa, de guía, de controlador del proceso de avance doctoral, de tutor y de lector de los avances de la producción, fase a fase.

STEUTEL, J. & SPIECKER, B. (2000). Authority in Educational Relationships. *Journal of Moral Education*, 29, 3, 323-337.

Este artículo resume la propuesta de John Wilson sobre la autoridad en las relaciones educativas, y lo hace mediante la descripción de los resultados de sus análisis y la posterior reconstrucción de sus puntos de vista. Se realizan distinciones fundamentales entre los diferentes tipos de autoridad, en particular, la distinción entre autoridad teórica y práctica y la dimensión moral de la autoridad.

Ficción

SHAKESPEARE, W. (2012) *Otelo*. Barcelona: Alianza editorial.

En esta obra teatral, el juego dramático describe los sentimientos de los protagonistas encendidos por el rencor, la envidia, la infamia...y también el amor. La moral y las leyes imperantes en la Venecia del Renacimiento llevan a los distintos personajes, soldados rivales, políticos, padres, hijas, sirvientas, sacudidos por el tema central de los celos y la envidia, hacia la tragedia final a través de un intrincado juego de calumnias y engaños.

MELVILLE, H. (2013). *Billy Budd, marinero*. Barcelona: Alianza editorial.

Esta breve novela narra la historia de un joven ingenuo en el entorno hostil y cerrado de un barco y su tripulación. Víctima de los embustes provocados por la envidia, se enfrenta a su acusador matándolo. El capitán impone su autoridad en un consejo de guerra y se consuma el castigo máximo. Dos morales enfrentadas, la privada y el código de conducta de los oficiales ponen en evidencia las opuestas interpretaciones que se pueden hacer, en la sociedad descrita por Melville, sobre la verdad, la mentira y la muerte de un ser humano.

Cine

MINGHELLA, A. (1999). *El talento de Mr. Ripley*. Estados Unidos: Miramax International/Paramount Pictures.

Basada en la novela homónima de Patricia Highsmith, narra las peripecias de Ripley, un modesto joven con pocos recursos y mucha ambición. Movido por la envidia y el resentimiento hacia los privilegiados de nuestra sociedad, urde la manera de conseguir todo lo que no tiene al precio que sea. La película describe en profundidad

la cada vez más turbia personalidad del protagonista. Las consecuencias vitales y emocionales de sus actos así como sus relaciones sociales, siempre basadas en la falsedad, van invadiendo de manera cada vez más obsesiva su conducta y sus pensamientos.

¹ Hasta principios del siglo XX existían los duelos, mediante los cuales los hombres de clase alta dirimían sus diferencias y conflictos de honor al margen de la justicia. Estos duelos estaban regidos por normas estrictas y progresivamente se fueron imponiendo los duelos a «primera sangre» en los que la lucha se daba por finalizada en el mismo momento en que uno de los dos contendientes empezaba a sangrar.

² Aquí se emplea el concepto de «traumático» en el sentido de huella emocional no consciente. Un sentimiento que nos supera y no somos capaces de auto-regular conscientemente.

³ La investigación muestra que control o manipulación del otro a través de la gratificación o del refuerzo es mucho más eficaz que a través del castigo, pues este último provoca sentimientos y conductas mucho menos predecibles.

⁴ La orientación al logro en Psicología se refiere a una motivación dirigida a la obtención de beneficios extrínsecos como pueden ser prestigio social o dinero, y no intrínsecos relativos, por ejemplo, a la coherencia personal o a la fidelidad.

⁵ En los últimos tiempos se ha acuñado el término «Workaholic» para definir a las personas adictas al trabajo que pueden desarrollar estrés (*bourout*) y trastornos obsesivo-convulsivos que requerirían un tratamiento especializado.

⁶ En muchas universidades ya existen comisiones éticas que velan por las buenas prácticas en el desarrollo de las investigaciones y su difusión.

⁷ El tutor, como ha subrayado ampliamente la literatura, no solo modela los aspectos formales y metodológicos de hacer investigación, sino también las prácticas éticas que conlleva la obtención, comunicación y utilización de los resultados de esa investigación (para una revisión actualizada).

Negaría el Santo Sacramento, en el mismo momento que ella me lo mande Cómo gestionar el chantaje emocional de tu becaria

Hace cinco días que vivo encerrado en este hotel esperando la llamada de Cifuentes. A las tres ya estoy en mi habitación. Tengo toda la tarde para pensar en ella hasta que hacia las nueve ceda a este bochorno insoportable y salga a cenar algo. O a beber algo.

Cierro la luz, bajo las persianas y después me echo en la cama. Para no pensar en sus interminables piernas enciendo el hilo musical y escucho el canal seleccionado por defecto (autores latinos de historias de amor lacrimógenas, empalagosas o directamente pornográficas). Esta vez es Sabina,

... «Para no comprarla con bisutería
Ni ser el fantoche que va en romería
Con la Cofradía del Santo Reproche
Tanto la quería
Que tardé en aprender a olvidarla
19 días y 500 noches»...

Pero no me distrae, todas las canciones hablan de ella. Me llena de estupor comprobar que empiezo a pensar como un adolescente e intento reírme de lo que me sucede pero solo consigo evocar su sonrisa. En la intimidad del Skype Laura me sonríe siempre como las niñas malas de Vargas Llosa y después, inmediatamente, sin darme tiempo a reaccionar, pasa a explicarme mil cosas que la tienen ocupada y preocupada todo el día; cosas sobre su complicada gran familia, los líos de sus hermanos y primas, contratos de trabajo basura,

novios aburridos, enfermedades raras, crisis, «depres pre o post». Después me relata al detalle sus discusiones con el administrador del piso que comparte con su amigo gay o sus inquietudes metafísicas tras ver el último capítulo de aquella serie que se ha bajado, y yo solo la miro sin oír nada y me pongo a imaginarla detrás de la pantalla, detrás de la camiseta, inevitablemente también, detrás del océano Atlántico. Pero esta semana aún no se ha conectado y mi obsesión crece cada minuto que paso en esta soledad, aislado, atrapado en este lugar tan hostil como puede ser Texas para cualquier europeo del sur.

Deja que fluya, me dijo en el congreso de Caracas cuando me dio aquel impetuoso primer beso en el ascensor, tras una sesión de «roncitos» en el bar del hotel. Es solo un regalo que te da la vida, me dije aquella noche, tómallo y no pienses. Regalo, no pensar, fluir. Tres palabras mágicas, tres conjuros para combatir el sentimiento de culpa, que se repetía constantemente en Ámsterdam, Florencia, París... No dejamos de fluir en todo el curso y también durante el verano, hasta que Milagros se interesó por el congreso de Boston haciéndome una pregunta con propósitos evidentes. ¿Esta vez vas a ir también con Laura? Y si para ella era tan diáfano, en el equipo pronto no se hablaría de otra cosa. Milagros había acabado su tesis doctoral sobre lectura digital y Laura estaba solo empezando la suya sobre protocolos digitales en composición escrita. Estaba muy claro cuáles eran en este caso la jerarquía y las funciones: lectura y escritura, contenido y forma, alma y cuerpo, 42 y 25. Para intentar ocultar o al menos disimular esta escandalosa evaluación solo encontré la opción miserable de adular a Milagros. Pero tú presentaste tu tesis en las Jornadas de Alicante, aún recuerdo el éxito y los aplausos, eso no pasa con frecuencia, tú lo sabes. No se olvida. Así que porqué no esperas a acabar esto último que estás haciendo, ya te dije lo interesante que me parece, podría ser otra bomba si le dedicas el tiempo necesario. Vamos Víctor, saltó, no me compares Alicante con Boston. Sita, la interrumpí (como no me quedaban argumentos recurrí al chantaje emocional. Solo la llamaban así sus amigos), también has de mejorar el inglés. ¿Cómo tú, quieres decir? Si, como yo. Pero yo en mi calidad de coordinador me veo obligado a ir, aunque no me apetece, para serte sincero. Y por eso necesito a Laura, que maneja mejor la lengua...el inglés. Lo hago por todos, sabes que necesitamos ganar la próxima convocatoria de equipos de calidad reconocida y también sabes que si no entramos en las publicaciones de los yanquis lo tenemos jodido.

Aquella vez gané por puntos, pero fue solo un primer round. Tuve que empezar a pensar en otras estrategias para mantener en orden al equipo, pues yo sabía que aquella elección era la respuesta a la pregunta que dos días antes mi preciosa Laura, insensible a convenciones, contextos, condiciones, espacios y tiempos, me había susurrado a modo de despedida al salir del despacho. ¿Y no podríamos escaparnos un fin de semana largo, sin congresos ni ponencias

(quería decir sin excusas), tu y yo solos? Fuimos a Boston pero a Texas no pudo ser. A Texas tenía que venir yo solo pues era una invitación personal de demasiado compromiso, nos jugábamos mucho. Me la hacía Pericles Cifuentes, que ahora está en la Universidad de Houston realizando una estadía a través de una cátedra de la Unesco sobre estudios interculturales. Este contacto nos podría servir para conseguir financiación. Me hubiese gustado tanto acompañarte, me dijo haciendo un mohín con los labios cuando nos despedimos en el aeropuerto.

En las primeras conexiones todo había ido bien, aunque me ahorraré reproducir por escrito el lenguaje edulcorado y el repertorio de tópicos picantes que llegamos a intercambiar sin el menor sentido del ridículo. Regalo, no pensar, fluir. Y esta última semana nada. Y nada en Laura era azaroso.

No sé cuánto tiempo ha pasado pero abro los ojos y la penumbra se ha vuelto obscuridad. También detrás de la ventana un cielo de tinta cubre las luces de la ciudad.

Bajo a la cafetería y subo al poco rato con alguna copa de más. Estoy solo, alone fucking. Vuelvo a mirar el correo y me sorprende un mensaje de hace diez minutos de mi amigo Paco, ahora también mi jefe, como decano de la Facultad. Quiere que hablemos. Abro el Skype y ahí está.

—Víctor, ¿estás ahí? ¿Me escuchas?

—Hola Paco, aquí estamos.

—¿Qué hora es en Texas? —(¿Porqué todo el mundo tiene siempre la manía de preguntar eso?).

—Paco, aquí son las 2 y 35 de la madrugada y en España las 9 y 35 de la mañana. ¿Todo va bien?

—Todo va mal, Víctor. Quería ser el primero en informarte pues lo que está pasando afecta a una becaria de tu equipo: Laura Salles ha denunciado a Marcos Lizarán por acoso sexual.

—¿Cómo dices?

- Ha interpuesto una denuncia en el juzgado y ha colgado una copia en su Facebook y en sus redes de Twiter. Y también en la lista de distribución de todos los profesores de nuestra Facultad. Además dice que ha escrito a la sección de cartas al director de tres o cuatro periódicos, aunque de momento todavía no ha salido nada publicado. El lio puede ser monumental.

—Pero ¿has hablado con ella?

—Pues claro, he estado hablando con los dos. Hace dos días con Marcos y ayer por la noche con la chica. Marcos dice que ella se le insinuó abiertamente en su despacho, que trató de besarle y que él la rechazó. Entonces ella se ofendió y se fue dando un portazo después de decirle que se arrepentiría de esa humillación. La versión de ella es exactamente la opuesta, que fue él quien trató de besarla a la fuerza, que se zafó como pudo y salió corriendo.

—Joder Paco, Marcos Lizarán es el investigador más laureado de la Facultad, con cuatro tramos de investigación y publicaciones en las mejores revistas, Catedrático desde hace...

—Y desde hace un año divorciado y vulnerable.

—¿Eso crees?

—No, pero eso se está diciendo por aquí mayoritariamente. Yo no sé qué pensar, me cuesta mucho creer que Marcos haya actuado de una forma tan primitiva e irresponsable y por otra parte la chica es realmente atractiva y Marcos lleva demasiado tiempo solo.

—No me aclaras nada diciendo esto.

—Mira Víctor, desde que se ha difundido la noticia por las redes las presiones son brutales. Es increíble, las asociaciones de estudiantes ya amenazan con una huelga indefinida si no abrimos un expediente y el decano expulsa inmediatamente a Marcos. Los padres de ella —el padre es abogado— han puesto una denuncia contra Marcos y otra contra la Facultad. Solamente Milagros defiende a Marcos. Ha enviado un mail diciendo que no se puede acusar a un profesor sin pruebas. De momento voy a convocar de urgencia a la comisión ejecutiva de la Facultad pero mi opinión como responsable del departamento es que no debemos manifestar públicamente ninguna opinión hasta que dictaminen los tribunales. Es lo mismo que van a hacer los servicios jurídicos de la Universidad y el rectorado. Es la palabra de uno contra la del otro.

Siempre unas y otros en juego. Cómo habíamos bromeado, hace ya tiempo, Paco y yo sobre las becarias, sobre todo a raíz del «caso Lewinsky», con comentarios subidos de tono, políticamente incorrectos, machistas, impropios de nuestro cargo. Qué nos hará perder la cabeza por esas mujeres tan jóvenes como indolentes y triviales, se preguntaba Paco, que viven historias vulgares y solo saben mirarse su bello ombligo, relleno de pelusilla, en busca de inspiración. Pues una impertinencia de 25 años, le contestaba, y sobre todo un culito de 25 años. Déjalo ya Víctor, haz el favor, exclamaba en su tono más moralista, y conservemos la pizca de dignidad que nos queda.

Y ahora esto. Hay que actuar.

Cuando acabamos de hablar acordamos que en cuanto pudiese tomaría el primer avión de vuelta. Paco cree que yo podría hablar con Laura, mediar en el asunto, pero de momento solo puedo seguir aquí esperando la llamada de Cifuentes y su equipo para que me indiquen las coordenadas de la recepción. Después de cerrar la conexión, paso varios minutos mirando la pantalla con la mente en blanco. Hace calor, necesitaría dormir pero con esta última conversación el efecto narcótico del alcohol ha desaparecido. Solo noto que estoy nervioso y me duele la cabeza. Ahora aún me resulta más absurdo estar aquí esperando esa maldita llamada. Cuando estoy abriendo una botellita de

vodka suena el zumbido familiar de una nueva conexión y entra Laura en mi Skype.

—Víctor, amor mío, no he podido hablarte hasta hoy. No sé si sabes lo que ha ocurrido.

(Amor mío no me lo había dicho nunca)

—Acabo de hablar con el director del Departamento, el Doctor Alcántara, y me ha informado del asunto.

—¿Porqué me hablas tan distante? ¿Qué te ha dicho Paco?

—No sé qué decirte, aún no lo he procesado, no comprendo qué fuiste a hacer al despacho de Marcos.

—¡El me llamó! ¡Todo lo que dice es mentira, supongo que me creerás a mí y no a ese cabrón!

—Claro que te creo, pero no entiendo su conducta. No me entra en la cabeza conociéndolo como lo conozco.

—Pues no es la primera vez. Silvia Fuster y él estuvieron juntos durante cinco años hasta que la mujer de Marcos los descubrió y se divorciaron. Silvia también se cansó pero entonces él empezó a amenazarla para que no lo abandonara como había hecho su mujer. Las dos me van a ayudar testificando. Tengo también fotos del hematoma que me hizo en el brazo cuando se me abalanzó en el despacho. En comisaria cuando puse la denuncia me dijeron que todo lo que pueda aportar puede ser útil. Y no pongas esa cara que estoy bien, cariño. Todos los compañeros me están ayudando mucho. Pero yo te necesito a ti. ¿Todavía me quieres?

—Sí, sí, claro... mucho —Nos despedimos y cierro el ordenador con violencia. Por hoy no quiero saber nada más del resto del mundo.

Cuando finalmente había podido conciliar el sueño, me despierta la llamada de Cifuentes a las ocho a.m., para decirme que me espera en su domicilio en veinte minutos. Salto al armario y busco la ropa que tengo preparada desde que llegué al hotel. Mientras me afeito me viene a la cabeza una canción de Luz Casal... «Rufino me invita a comer langostinos/ me gusta verlo bailar con su aire de pingüino»... Antes de salir a la calle me miro en el espejo del vestíbulo; Vestido con traje y corbata para la reunión con Cifuentes. Vestido con traje de pingüino.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas de las relaciones de poder, persuasión y seducción al interior de los equipos de investigación?, ¿te parece posible evitarlas y/o manejarlas efectivamente?

2. ¿Te has enamorado alguna vez de un/una subalterno/a?, ¿cómo ha influido esta relación sentimental en la toma de decisiones profesionales en que lo/la has involucrado directa o indirectamente?
3. ¿Qué piensas del arribismo en el ámbito académico?, ¿cómo se expresa en las relaciones entre autoridades, catedráticos, docentes, becarios y demás investigadores de los equipos de trabajo?
4. ¿Qué opinas del *bullying* y del *mobbing* en la Universidad? ¿consideras que es frecuente? ¿Has conocido algún caso? ¿Cómo debe actuarse frente a esas circunstancias?
5. A tu juicio, ¿cómo se construye, mantiene o pierde la reputación académica?, ¿es posible reconstruirla tras «caer en desgracia»?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. *Antecedentes*

Víctor, un reconocido catedrático en su disciplina, mantiene una relación extra-conyugal con Laura, una becaria bastante más joven. Se siente muy atraído por ella, y eso le conduce a actuar a veces de forma inapropiada, cuando no directamente injusta, desplazando por ejemplo a otros integrantes de su equipo con mayores merecimientos (por ejemplo a Milagros). Estando Víctor de viaje, se produce un IC inesperado. Laura denuncia a otro profesor por acoso sexual y hace público el asunto a través de todos los medios a su alcance, especialmente los digitales. El decano, amigo del catedrático y que, posiblemente, conoce su relación romántica, habla con él para tapar el problema. Le solicita que retorne, a la mayor brevedad, y converse con Laura para rebajar la tensión, tratando de que retire las demandas que ha interpuesto y el asunto pueda aclararse internamente, evitando cualquier escándalo.

Víctor tiene dudas sobre las intenciones y ambiciones de su becaria, no obstante y hasta que no se demuestre lo contrario, decide creerla y protegerla.

1.2. *Descripción del incidente crítico*

Víctor sospecha algo con respecto a Laura ya que no se ha comunicado con él durante días. Ahora su presencia y se encuentra plenamente embotado de deseo. Laura lo ha persuadido y seducido con arrumacos y provocaciones, las mismas que ahora podría haber empleado con una nueva «víctima».

Marcos, un reconocido catedrático con más premios, publicaciones y tramos de investigación que él, ha sido denunciado por Laura y, con independencia de la veracidad de la demanda, se ha iniciado un proceso judicial que puede destapar su relación con Víctor y poner en jaque su dignidad, su vida personal y su prestigio profesional.

Sobre el enredo con jóvenes becarias parecen haber hablado con Paco, su amigo y decano de la Facultad, como algo que le sucede a otros. Ahora le ocurre a él y se ha quedado sin argumentos, preso en su propio discurso.

Por su parte, Milagros, ex-becaria e integrante de su equipo, parece sospechar de la relación que sostienen Víctor y Laura. No le satisfacen los argumentos que su jefe de equipo le plantea para una situación que a todas luces le parece injustificable e injusta, el hecho de que sea Laura quien le acompañe a la mayoría de congresos internacionales, con la excusa de tener un mejor inglés, cuando ella ya tiene la tesis concluida.

En el **registro descriptivo**, el IC parece remitir a una confrontación de posiciones de poder, lugar donde se juegan las estrategias de los protagonistas desde perspectivas de género, posición académica, arribismo y ambiciones profesionales.

En el **nivel expresivo**, el embotamiento emocional asociado al enamoramiento distrae y distorsiona propósitos. Víctor manifiesta un tono emocional obnubilado¹ por el deseo, hasta la llamada de su amigo, contacto que desvela las eventuales estrategias de Laura y aventuraría una traición inminente. La sorpresa, el temor y la sensación de exposición al ridículo y al desprestigio académico se apoderan de él; se visualiza como un monigote manipulado «vestido con traje de pingüino».

En el **registro metafórico**, el símbolo de la eterna juventud asociada a la potencia sexual, se expresa en la frase «regalo, no pensar, fluir». Víctor se siente privilegiado con la atención de Laura y utiliza su posición jerárquica para potenciar la relación, no obstante, no evalúa las consecuencias e implicaciones de ello, dejando que *fluya* como lo haría un pre-adolescente en su etapa de despertar sexual.

1.3. Actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1: VÍCTOR	
Concepciones sobre el incidente crítico	A Víctor el IC lo pone ante el abismo del chantaje y la pérdida de reputación como catedrático. Despierta bruscamente del «sopor del enamoramiento» ante la revelación de la conducta de su amante, constatada por su amigo y superior jerárquico, Paco. Concibe el IC como un error, un traspié en su carrera académica; quizás como una mancha difícil de borrar.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Del estupor pasa al franco desconcierto y luego al temor a la exposición pública de su «affaire» y al consecuente ridículo. Se siente embaucado por Laura y recién empieza a visualizar sus presuntas intenciones. También teme las acciones que Laura pueda emprender si él no la defiende y respalda.
Estrategias frente al incidente crítico	La negación de la situación y la sospecha constituyen una dupla difícil de enfrentar racionalmente. Víctor necesitará salir de su enamoramiento para desarrollar una estrategia que le permita reubicar las cosas, recuperar la posición de líder en su equipo de trabajo, especialmente frente a Milagros, y frente a todos sus pares en la Facultad. El desprestigio es aún solo una amenaza. Por tanto solo aparecen estrategias de evitación (trato distante y receloso) y control (conducta racional y poco comprometida), a la espera del desarrollo de los acontecimientos que pueden obligarle a tomar partido, en uno u otro sentido.
Actor 2: LAURA	
Concepciones sobre el incidente crítico	La becaria, desde su perspectiva de género, defiende una posición de aparente fragilidad y abuso de poder. No considera apropiado callar una situación que la humilla en su condición de joven mujer y solicita toda la ayuda posible para defenderse del presumible sistema machista en el que se encuentra inserta.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente humillada y desconsiderada en su potencial académico e intelectual. Probablemente sabe de la rivalidad de Milagros y las habladurías de su entorno y, por ello, decide enfrentarlas con decisión recurriendo a familiares, amigos y asociaciones de estudiantes. Se aproxima con decisión, con seguridad en sí misma y control emocional.
	Su estrategia es, en primer lugar, la manipulación y luego la

Estrategias frente al incidente crítico	confrontación. Urde redes y se parapeta detrás de personas clave que le permitan sostener su posición y defender sus principios; aparentemente no está dispuesta a dejarse avasallar en su dignidad de mujer y espera que Víctor se sume a su defensa, sin ningún tipo de recelos.
---	--

Actor 3: PACO

Concepciones sobre el incidente crítico	El decano concibe el IC como un gran problema para su gestión. Involucraría a dos académicos muy reconocidos de su Facultad, y uno de ellos es su amigo. Con este escándalo se pone en jaque su liderazgo y se abre una vía directa hacia la crítica sobre la formación de los equipos de trabajo, las condiciones de mérito de sus integrantes, las reglas de promoción y convivencia y los vínculos de poder-sumisión.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Paco se siente atrapado y molesto. Debe enfrentar una situación que escapa a su control y que, probablemente, no ha controlado suficientemente en su periodo de mandato. De su discurso se infiere que ha separado lo público de lo privado y esta filosofía se le ha vuelto en su contra. Las bromas relativas a la edad y el género ² han quedado atrás, ahora aquello sobre lo que se frivolizó, se torna en una seria amenaza.
Estrategias frente al incidente crítico	Ha negado lo ocurrido hasta que le explota en la cara, entonces, privilegia la estrategia de la intermediación. Solicita la concurrencia del jefe de equipo, amigo y, quizás amante de Laura, para que resuelva el entuerto y medie desde su ascendencia emocional y jerárquica en la renuncia de la demanda de la becaria. Sabe que si Víctor no lo logra, es muy probable que no lo logre nadie.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: VÍCTOR	Liderazgo del equipo de trabajo.	Tratar de ser ecuánime en la valoración de las fortalezas y debilidades profesionales de cada integrante de su equipo, más allá de la mayor o menor cercanía emocional con ellos. Establecer un procedimiento, claro, explícito y negociado para asignar las distintas tareas de difusión y publicación de las investigaciones del equipo. Los criterios para ello deberían incluir aspectos como: los méritos académicos, la proyección profesional de sus líneas de investigación, la capacidad de intercambio nacional e internacional, la experiencia adquirida, etc.	Lograr que el procedimiento de asignación de tareas sea consensuado por todos los miembros del equipo. Comprobar que ese consenso reduce al mínimo la confrontación y las tensiones y promueve la difusión del trabajo de todo el equipo de forma eficaz.
	Control y redirección de sus emociones.	Revisar su situación emocional, sexual y de pareja, realizando una mirada introspectiva que le permita tomar decisiones acordes con su actual etapa de desarrollo vital, y evitar utilizar su poder académico para objetivos espurios. Revisar también sus relaciones académicas, conforme a sus objetivos y proyectos profesionales, tratando de legitimarlos.	Si efectivamente logra separar lo laboral de lo personal en su vida actual, obteniendo una perspectiva más equilibrada y no contaminada entre su vida pública y privada.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: LAURA	Aspiraciones académicas.	Proveerle de una hoja de ruta con respecto a los desafíos académicos que deberá abordar en su periplo académico e investigador y en relación a las competencias profesionales que habrá de desarrollar para lograr sus propósitos.	Reducir la utilización de estrategias ligadas al género y a su atractivo sexual para obtener sus propósitos. Debe convencerse de que no hay atajos si pretende legitimar su trayectoria en un futuro. Reemplazar el arribismo académico por el mérito, sin que por ello deje de velar por su integridad personal y profesional.
	Estrategias de persuasión y seducción personal-profesional.	Revisar sus intereses académicos y proyecciones en el actual equipo de trabajo con el objeto de ponderar sus esfuerzos y, eventualmente, re-direccionar sus motivaciones hacia lugares más desafiantes para ella en el plano profesional. Enseñarle a tomar consciencia, dimensionar y protegerse de estrategias abusivas en el plano personal, que pueden resultar de aproximaciones erotizadas, quizás	Modificar estrategias de seducción en el plano sexual por estrategias persuasivas en el ámbito académico: utilizar la preparación y el rigor conceptual-metodológico para sostener un discurso convincente estimulante. Dar señales de haber aprendido a confiar en sus competencias en investigación y académicas más que en sus cualidades físicas o de atractivo sexual, como por ejemplo el desarrollo de nuevos

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: LAURA (<i>cont.</i>)		iniciadas o sugeridas por ella misma. Reflexionar sobre la manipulación, la traición y la distorsión de la realidad.	trabajos en un entorno limpio de vínculos o presiones sentimentales, sexuales o de género.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: PACO	Liderazgo y gestión académica.	Afrontar la situación desde su posición de líder, escuchando a las distintas partes y tratando de mediar entre ellas. Establecer mecanismos de supervisión y evaluación de las dinámicas de trabajo que se establecen en los equipos de investigación con el fin de evitar situaciones de <i>bullying</i> o <i>mobbing</i> en su seno.	Confección de acuerdos, escritos y firmados por todas las partes implicadas. Publicación de los criterios empleados para determinar los méritos de cada miembro del equipo y para decidir el orden y tipo de promoción. Existencia de algo similar a un reglamento de orden interno en cada equipo, aprobado por la comisión ejecutiva de la Facultad, en el que se especifiquen derechos, deberes y posibles sanciones a las que se someten los componentes del equipo de investigación y/o docencia.
	Medidas de promoción de las investigadoras jóvenes.	Evaluar la conformación por criterio de género de los departamentos y equipos. Favorecer la	Lograr que esas iniciativas sean asumidas y ejecutadas por toda la comunidad académica.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: PACO (cont.)		carrera académica de las mujeres investigadoras de su Facultad, conforme a sus méritos. Velar por una integración apropiada de becarias en los equipos de investigación. Diseñar protocolos de acogida y socialización de las/os nuevas/os becarias/os, limpios de toda discriminación.	En reuniones de seguimiento periódicas, constatar que se da relevancia a los aportes de las investigadoras en sus respectivos equipos, al margen de su condición de género. Recoger opiniones, a través de distintos medios (sondeos anónimos, entrevistas, <i>focus group</i> , etc.) sobre la eficacia de las medidas adoptadas.

RECURSOS

Psicoeducativos

CARO, A. I. y BONACHERA, M. I. (2010). Un análisis práctico sobre el fenómeno del *mobbing* en la universidad. *Revista Jurídica de Castilla y León*, 20, 195-302.

En este Excelente estudio enmarcado en el derecho laboral, los/as autores, que desempeñan funciones jurídicas en centros educativos, analizan un número amplio y relevante de sentencias sobre acoso laboral o *mobbing* en la universidad lo que les permite delimitar jurídicamente el concepto, identificar los elementos que definen el acoso, las tipologías que adopta y las condiciones que lo propician, y precisar cómo debe producirse la tutela frente al acoso laboral en la universidad.

HILL, C. y SILVA, E. (2006). *Drawing the Line: Sexual Harassment on Campus*. Estados Unidos: AAWU.

Informe de la Asociación Americana de mujeres universitarias (AAUW) sobre el modo en que los estudiantes universitarios perciben, experimentan y responden al acoso sexual y la forma en que se crea una cultura de acoso en el campus universitario y de qué manera se le puede hacer frente.

TOMÁS, M. y GUILLAMÓN, C. (2009). Las barreas y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.

El estudio trata de esclarecer cuáles son las principales razones por las que las profesoras universitarias, que suelen permanecer por más tiempo en cargos de gestión académica de segundo nivel que sus homónimos masculinos, muestran poco interés en acceder a cargos de nivel superior (direcciones de departamento, decanatos, equipo rectoral). Las causas identificadas de esta situación anómala obedecen tanto a factores externos a las docentes, como a otros de carácter personal e interno. Entre las primeras estarían las dificultades en conciliar profesión y vida familiar o las relativas a los sistemas de promoción y selección de las candidaturas mediante mecanismos de cooptación interna, de cariz conservador; entre las segundas destacan el miedo a defraudar las expectativas del resto de mujeres, el rechazo a estilos de liderazgo verticales o la inexistencia de modelos de gestión femeninos, entre otros.

Ensayo

LIENAS, G. (2005). *Rebeldes. Ni putas ni sumisas*. Madrid: Península.

Se plantea la autora como poder ser mujer en un mundo donde el hombre (el género masculino) es la medida de todas las cosas y donde instituciones como el Estado o la Iglesia, están dominadas por hombres. La mujer ha estado sometida hasta hoy a la autoridad masculina en todos los ámbitos de interacción social; el padre, el médico, el marido, el jefe han sido para ella la autoridad. ¿Cómo ser mujer y rebelde frente a tal imposición milenaria? ¿Cómo romper con esta situación? Este libro lo hace desde la inteligencia, la ironía y la denuncia de los prejuicios que hay detrás del actual patriarcado.

Ficción

BERTRAN, P. (2014) *Una nit amb Umberto Eco*. Barcelona: Edicions Saldonar.

Esta pequeña pieza de ficción se acerca a la temática del género en el ámbito educativo de una forma casi risueña, pero no deja de ser un eficaz ejemplo de cómo las concepciones sobre el sexo y sobre los sexos están presentes en casi todas las actividades humanas, y lo están de forma activa, modificando en ocasiones profundamente su sentido y hasta el punto de trastornar completamente la conducta de sus protagonistas.

Cine

IVORY, J. (1984) *The Bostonians* («Las bostonianas»). Estados Unidos: Filmaffinity.

Una película que responde a varios intereses pertinentes a este relato: el análisis sobre el choque de culturas —la liberal de Boston, frente a la tradicional del sur estadounidense— y la crítica hacia el arribismo intelectual y académico. Todo ello en

un formato de languidez formal y aparente tranquilidad que contrasta con el eventual espíritu subversivo de sus protagonistas, los cuales se enfrentan silenciosamente a sus ambiciones y persuasiones discursivas.

LEROY, M. (1943). *Madame Curie*. Estados Unidos: 20th Century-Fox.

La vida de una mujer que rompe con lo que se ha denominado «el techo de cristal», los límites invisibles de ese segundo o tercer puesto que la mujer nunca llega a superar en su ascenso social, en este caso, de ciencia y universidad. La película muestra la vida de una mujer, la científica polaca Maria Sklodowska, que tuvo que luchar contra muchos prejuicios de género para conseguir ser pionera en muchas cosas: la primera mujer en recibir dos premios Nobel (Física, Química) y en impartir clases en la universidad de París.

¹ En Psicología también se denomina a esta percepción sesgada, visión crepuscular; remite a una percepción «en túnel»: solo se contempla lo que está al final del túnel, lo que se desea y añora, obviando otros aspectos cruciales del contexto.

² La ironía que contempla una broma o chiste puede reflejar hostilidad o agresividad pasiva ante la persona o sujeto que se considera inferior por sus cualidades personales o profesionales. En este caso se han reído también de sí mismos y de su facilidad para fantasear con las investigadoras jóvenes de sus equipos (becarias).

Di-Vulga-Ción

Cómo no caer en la vulgarización de la ciencia

I. El martes por la noche, durante la cena, lo que le explica Pepe a su mujer es que Gonzalo ha dejado de fumar definitivamente tres veces en un mes. No sabe cómo llamar a eso. Que le habla deprisa. Le pregunta y antes de que pueda pensar una respuesta le explica otra cosa, otra idea, otra inquietud. Como un enjambre de pájaros. Ahora parece que ha cambiado su actitud hacia algunas cosas y no se preocupa tanto de si lo que sale volando son palomas, gallinas, halcones o pájaros carpinteros. Como una seguridad que extrajera de asumir la propia inseguridad, de la realidad del aquí y ahora. Pero no se lo explica así. Le dice que tenía prisa, que mañana es la entrevista y, riendo, que le ha enseñado su resumen del resumen del guión que se ha hecho. Le dice que Gonzalo le ha dicho que tiene problemas de humedad en el comedor, que ha adelgazado, que no sale con nadie, que bebe leche de soja, que se ha comprado un sofá, que le robaron el coche del parking, que se está dejando crecer la barba. También le dice que llevaba un sombrero gris.

II. Bajé a la calle, tal como habíamos quedado por teléfono y esperé. A los tres minutos se detuvo en doble fila un automóvil monovolumen negro del que descendió un hombre joven, fornido que vestía traje y corbata azul marino. Enseguida me vio y se acercó iniciando un gesto de saludo con la mano. Si, era yo, le dije. Pero no, no hay que poner nada en el maletero. No, no era el músico. Voy a una entrevista —le empecé a explicar— sobre la reciente publicación de un libro. El joven aquí perdió interés y puso, elegantemente, punto final a la conversación encendiendo el automóvil con sobrada profesionalidad.

Tras un breve y aséptico recorrido por un extrarradio igualmente impersonal, llegamos a los estudios de televisión donde recuperó el habla para despedirse y desaparecer, tras dejarme en manos de una señorita que ya me esperaba en

la puerta de un edificio acristalado. Los estudios se extendían irregularmente entre senderos, césped y macizos en flor.

La señorita, Ágata, me localizó en su hoja de producción y me condujo a una salita con varios sofás y una mesita llena de bocadillos minúsculos y bebidas no alcohólicas. —No se puede fumar, pero en la puerta de al lado tiene los servicios. Dispone de veinte minutos para acabar de ponerse nervioso — bromeó. Y me dejó allí, solo.

Lo primero que hice fue pensar que había sido un error ir con un polo y una chaqueta sport. No quería parecer el típico académico pero tampoco que me confundiesen con un músico... saqué mi resumen y lo leí en voz baja interpretándolo, mejor dicho interpretándome, mejor dicho interpretando al autor de mi libro. Lo hice varias veces hasta casi conseguir que perdiera sentido. Para no dejarme dominar por la incómoda situación dediqué medio minuto a mirar una nube en la ventana, verificando que se movía tomando como punto de referencia una de las antenas de la torre metálica. Hecho esto cogí un bocadillito de pan integral con jamón en dulce y margarina y abrí una botella de agua sin gas. De mineralización débil leí. Entonces oí algo que me inquietó y volví a dejar en la mesita el bocadillo y la botella de agua. Me acerqué despacio al mueble del que salía un zumbido intermitente. Abrí el primer cajón y vi que el ruido procedía de un teléfono góndola color burdeos. Inicié el gesto reflejo de descolgar pero dudé y me contuve. Detrás del teléfono había un libro que al abrir el cajón no había visto. En aquel momento también sentí que se acercaban pasos, Ágata pensé, así que cerré precipitadamente el cajón, me senté en el sofá y cogí mis apuntes. Entró Ágata que miró un instante hacia la mesita y creo que advirtió el desorden de los bocadillos pero no lo comentó, dijo que ya era la hora y salimos.

Aquella noche, ya en casa, recordé la entrevista; doce minutos que pasaron volando como siempre. Dado que el libro trataba de terapia de estimulación sensorial en el tratamiento de trastornos mentales, hablamos de la sanidad pública y de la crisis de la sociedad de consumo.

Antes de acostarme mire el correo en el ordenador. No temía provocar un colapso en la red, pero de Pepe y de Marta esperaba recibir algún mensaje pues habíamos hablado con compartido interés sobre el valor social de la difusión de este tipo de trabajos, sobre el bien que hace la normalización de estas enfermedades. Y así fue. Marta me había visto en la tele. Me felicitó por el éxito que estaba teniendo el libro. Se refirió a «mi público», a «mis temas» e hizo un chiste que no recuerdo, jugando con las palabras vulgar y divulgar. También me quería informar, por si no había recibido aún el mail de la revista, de que mi artículo había sido rechazado. Estas cosas más vale saberlas enseguida, decía. Ella, aún siendo editor asociado, no había podido evitarlo. Eso quería que me quedara muy claro. Y así hasta el final. Borre el mensaje y no le conteste nada. Podría decirle que no me había llegado, que mi conexión

a Internet era defectuosa... ¿Porqué producía esa animadversión en Marta, si compartía tantas ideas sobre la fuerza social de la divulgación de la cultura, sobre el papel de los medios de comunicación? No quería creer que fuera sencillamente rencor, pero eso era. No había otra explicación. Cuando el mes pasado rechacé su último proyecto lo hice por su bien. Era inviable, se cogiese por donde se cogiese y ella al final también lo vio, y reconoció que era mejor retirarlo a tiempo. Estas cosas más vale saberlas enseguida, le dije y ella me lo agradeció. Vaya si me lo agradeció...

En el otro mensaje Pepe me felicitaba con demasiada formalidad. Eso me pareció, dado que somos buenos amigos. Antes de despedirse me preguntaba si alguna vez volvería a la investigación seria. Le envié un breve mensaje de agradecimiento, cerré el ordenador y me fui a dormir.

III. Lo que le dice Pepe a su mujer después de la emisión es que el libro de Gonzalo se queda en la superficie. Le ha faltado, en su opinión, fundamentar todas las ideas. Sin eso sólo son recetas. Lo mismo de siempre por otra parte, un refrito.

Ahora Gonzalo está tenso en el seminario desde que le llamaran escritor mediático los colegas, le dice Pepe. No le hizo gracia la broma porque sospecha que no es una broma inocente. Ahora empieza a ver conjuras por todas partes, claro. Yo como comprenderás no pienso decírselo, pero creo que en buena parte tienen razón. Ha sido su elección durante años y no le ha ido mal. A cierta edad haces balance y decides si te vas a seguir engañando hasta el final o no.

Si todos en la universidad hiciéramos lo que él hace la ciencia no avanzaría. Todo no termina en la práctica, la aplicación es lo menos relevante de la investigación. Y además hay cosas que no se pueden divulgar sin que pierdan su esencia.

Él sigue igual de puertas para afuera, con sus muletillas de siempre: todo eso del conocimiento compartido y el círculo virtuoso de la participación.

La gente del departamento cree que lo que ha sucedido en realidad es que ha perdido criterio. Antes era más riguroso, volaba más alto. Se lo ha comido el público. Tantas veces ha puesto la cabeza en las fauces del león que el león ha acabado devorándolo. Ahora es el domador perfecto, sin cabeza. El producto perfecto por otra parte, las editoriales se lo rifan. Pero no le voy a decir cómo interpreto yo sus éxitos, claro. Somos amigos.

IV. Cuando fui a la tele robé un libro. Estos días he estado un poco abatido y solo he tenido ánimo para la rutina y para leer ese libro, que es una novela. El único motivo para iniciar su lectura ha sido el título pues no conocía al autor. Tu seguramente sí, Pepe. Luego me lo dices, espera un poco, déjame acabar.

El libro que cogí, sin darme cuenta en realidad, era «La niña verde» de

Herbert Read. El protagonista de la historia, Olivero, pretende primero enseñar en plena libertad, quiere que sus alumnos descubran la fantasía, les ofrece juegos, los observa, los admira... pero un día su peor alumno rompe deliberadamente el mecanismo de una máquina de tren, una pieza bellísima, delicada, el juguete preferido de todos los niños de aquella escuela singular. Este hecho le hace dejar la enseñanza. Abandona a su familia y cambia de continente y de vida. Yo siempre he pretendido lo contrario que Olivero.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas de la divulgación del conocimiento científico?, ¿cuál es su propósito, utilidad, limitaciones o restricciones?
2. ¿Lees libros de divulgación, autoayuda o de consejos sobre los tópicos de tu especialidad?, ¿con qué objetivos?, ¿los recomendarías?, ¿en qué circunstancias?
3. ¿Qué esperarías de los colegas si te dedicaras a la divulgación de tus estudios entre legos? ¿Te parece posible sostener experiencias constructivas de retroalimentación en este ámbito?, ¿cómo se manejan las envidias, celos, rencores frente a la eventual popularidad e impacto mediático de tus investigaciones y reflexiones?
4. ¿Cómo enfrentarías a tus detractores si te dedicaras a la divulgación del conocimiento adquirido y generado en tu especialidad?, ¿tendría costos personales y/o profesionales esta posición? ¿cuáles serían tus argumentos?
5. ¿Crees posible compatibilizar trabajo académico intra-muros y divulgación extra-muros?, ¿cuáles son los cánones aplicables a cada tipo de trabajo?, ¿son reconciliables investigación y difusión?, ¿cómo se logra?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Gonzalo sale en la televisión y es despreciado por sus colegas y amigos, Marta y Pepe, al considerar que simplifica y empobrece el conocimiento científico. Para Gonzalo, esta práctica de divulgación de sus indagaciones y reflexiones se ha transformado en un sentido de vida durante sus últimos años, propiciando diversos comentarios, envidias y rivalidades de colegas y amigos del mundo académico. Sin duda, sabe que ha cruzado una fina línea entre el conocimiento que se aplica y resulta de utilidad en la vida cotidiana de las personas y una especie de simplificación de este conocimiento, lo que lo haría perder en profundidad y riqueza, no obstante, ganar en comprensión y masificación. Su opción no ha estado exenta de costos personales y laborales: no se siente del todo cómodo en un soporte comunicacional masivo siendo entrevistado e incluso confundido con una *rockstar*; no sabe del todo cómo hablar, vestirse y gesticular en ese medio, ha perdido credibilidad entre sus pares académicos lo que perturbaría la aceptación de sus ideas y contribuciones científicas en las revistas de su especialidad. Por otra parte, ha sufrido desprecios, golpes bajos y descalificaciones de su grupo de cercanos y amigos. Esto último parece tener un gran impacto en su estabilidad y equilibrio personales.

Por su parte, Marta y Pepe desde ópticas diferentes pero a la vez complementarias, consideran que su amigo y compañero de departamento ha perdido el rumbo, modificando sustancialmente sus prioridades, actitudes académicas e incluso gustos personales. Para ellos, Gonzalo se halla en caída libre y no están disponibles para recogerlo y apuntalarlo más que con formalidades y consejos que carecen de genuina empatía. El camino que Gonzalo está recorriendo no les parece respetable y lo consideran una vulgarización del conocimiento científico.

El reconocimiento popular ganado por Gonzalo, no obstante, les parece atractivo y peligroso a la vez; ha transformado el saber en un bien de consumo, fomentando la participación de legos en la materia. Por ello es homenajeado en espacios invadidos por tertulianos y populismos, y es criticado por su superficialidad y falta de fundamentación científica en los círculos académicos más serios y conspicuos.

1.2. Descripción del incidente crítico

El IC se produce cuando Gonzalo va a presentar su último libro en un programa de entrevistas de la televisión y espera los comentarios positivos de sus compañeros. Se encuentra frente a la desaprobación de ambos en formato

pseudo-edulcorado, por vía indirecta: mensajes electrónicos. Gonzalo se interesa por la enseñanza y ha indagado en temáticas cuya resonancia social en las dimensiones preventivas y de promoción resultan, bajo su criterio, fundamentales. Estos principios esenciales parecen ser compartidos por Marta y Pepe, no obstante, ambos lo critican veladamente y tienden a aislarlo de los nichos de poder/saber de la disciplina.

En el **registro expresivo**, el correlato emocional asociado al desaliento y el rencor es experimentado por el protagonista como inmerecido, especialmente en su ámbito de producción de conocimiento y proveniente de quienes considera sus amigos. Se siente incomprendido, desesperanzado y cada vez más solitario en su opción profesional. El círculo se ha ido cerrando.

En el **registro simbólico** por su parte, la metáfora de «escritor mediático» sintetiza los aspectos contradictorios de su opción. Por una parte, se interesa por difundir lo que estudia ya que cree en la fuerza de la divulgación y la responsabilidad social del investigador y, por otra, la dimensión mediática lo atrapa en un soporte que requiere otros códigos, ritmos y espacios. Se ha preparado durante años para este encuentro entre ciencia y resolución de problemas de la vida cotidiana, no obstante, no parece sentirse aún capacitado para transitar con claridad por este sendero y asumir los costos profesionales, relacionales y personales de su elección. Su conducta de las últimas semanas, *actos fallidos*¹ y modificación reiterada de hábitos confirman el estado de tensión en que se encuentra Gonzalo.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: GONZALO
Concepciones sobre el incidente crítico	Gonzalo concibe su práctica de divulgación como legítima y necesaria. Ha trabajado sistemáticamente por generar vínculos virtuosos entre teoría y práctica, entre investigación y aplicación del conocimiento. Lo anterior lo ha realizado a sabiendas de los costos y de los beneficios para el desarrollo de prácticas más saludables en la comunidad y de los reconocimientos que ello le reporta como actor social relevante. Obtiene el aprecio del público, ganancias económicas acordes al monto de los ejemplares vendidos y a las apariciones mediáticas realizadas, pero no obtiene el beneplácito de pares académicos y «amigos».
	El protagonista de la historia se siente incomprendido,

Sentimientos asociados al incidente crítico	marginado y atribuye rencor, rivalidad y hostilidad velada a sus compañeros de trabajo. Paulatinamente se ha ido sintiendo más abatido, con menos energía para enfrentar una contienda que no es frontal donde se asoman los doble-discursos, la hipocresía y el rechazo del grupo de pares con el resultado de su trabajo y, muy probablemente, con el éxito obtenido en reconocimiento popular, ventas e incentivos.
Estrategias frente al incidente crítico	Gonzalo se defiende de la hostilidad proyectando ² su incomodidad y angustia en los otros. Sus dudas internas las ha disfrazado con una preparación sistemática para enfrentar públicos diversos y entrevistadores del mundo periodístico. Se ha arriesgado a cruzar fronteras y sostener la hipocresía de su propio círculo de amigos. Lo anterior le ha pasado factura y comienza a vivir la paradoja de la exclusión y el encierro que él ha procurado por años derrotar en sus propias investigaciones.

Actor 2: PEPE

Concepciones sobre el incidente crítico	Pepe considera que el libro de Gonzalo se queda en la superficie, no fundamenta sus ideas y el resultado es una especie de «manual de vendedor de crece-pelos» o guía de autoayuda que se aleja sustantivamente de la producción académica. La ciencia, para él, no es necesariamente aplicable y realizar un esfuerzo en esa dirección es ir en contra de su esencia. Considera que su amigo ha perdido el norte y, con ello, ha dejado de pensar-reflexionar sobre sus prácticas con costos altísimos para él y su círculo cercano. Incluso evalúa como un descrédito su proceder mediático lo que afecta al departamento y a la disciplina como un todo.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente aparentemente preocupado por su amigo, no obstante, no realiza ninguna acción que transparente su posición y ofrezca ayudas reales o soluciones tentativas a lo que él evalúa como un problema tanto para Gonzalo como para el departamento. Muy probablemente se siente ambivalentemente ³ atrapado en la envidia y el deseo por obtener el reconocimiento que ha obtenido Gonzalo, no obstante, prefiere refugiarse en la frontera de la ciencia pura para no ser flanco de críticas, encerronas o exclusiones.
	Pepe utiliza la evasión frente a su amigo y la descalificación franca de la opción de Gonzalo, en las conversaciones con Marta. Parece concepción de ciencia y de la disciplina

Estrategias frente al incidente crítico	específica que abraza. En lo concreto habla mal de su «amigo» con otros en lugar de hacerlo directa y francamente con él. Contribuye, de este modo, a la sensación de vacío y abandono en la que se ha ido sumiendo paulatinamente Gonzalo.
Actor 3: MARTA	
Concepciones sobre el incidente crítico	Marta sabe lo importante que es para Gonzalo obtener su aprobación. Ambos comparten, al menos en el discurso, la responsabilidad social que implica producir conocimiento aplicable y comunicable. La posición de Marta, no obstante, parece desprenderse de sus propias aspiraciones académicas y la necesidad de inclusión y permanencia en los círculos de poder. Su cargo como editora asociada de una revista especializada en su disciplina, la ubica en un lugar privilegiado, aunque transitorio, para ejercer poder y control lo que se genera y publica en su área. Este control pretende ejercerlo «veladamente» sobre Gonzalo.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Marta se encuentra resentida por el último rechazo que sufrió a su propuesta de investigación, de parte de Gonzalo. La apreciación de inviabilidad del proyecto por parte de su colega, parece sumarse a su énfasis en la aplicabilidad del conocimiento que ella no logra reconocer y valorar del todo. Su propia frustración, por tanto, transmutada en hostilidad y rencor, se plasma en la evaluación de la participación mediática de Gonzalo, ironizando con frases como «su público» y «sus temas».
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia se inscribe en la «ley del talión». El «ojo por ojo...» se plasma en la comunicación de rechazo de la publicación de Gonzalo en la revista en la cual ella participa como integrante del comité editorial. Bajo la fundamentación de falta de rigor, se esconde la misma sentencia pronunciada por Gonzalo ante el rechazo de su proyecto de investigación: «estas cosas más vale saberlas enseguida».

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: GONZALO	Concepción de la ciencia aplicada.	A nivel institucional: Desarrollar protocolos que establezcan diferencias entre distintos tipos de investigaciones, estudios aplicados y experiencias de innovación. A nivel interpersonal: Apertura de espacios de diálogo e intercambio entre perspectivas y	Generación de publicaciones, boletines informativos, revistas de circulación, etc. que respeten las características de distintos géneros de comunicación científica. Organización de seminarios y jornadas de intercambio de experiencias. Invitación de diversos actores

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: GONZALO (<i>cont.</i>)		aportes diversos sobre la ciencia y su puente con la comunidad, la resolución de problemas y las instituciones públicas y privadas encargadas de proveer bienestar a las personas.	sociales a la universidad con el objeto de escuchar y recoger sus demandas, necesidades y desafíos.
	Estado emocional imperante.	Reflexionar sobre el clima organizacional y las dinámicas internas generadas por la rivalidad, la competencia y la búsqueda de notoriedad de los académicos. Ofrecer alternativas para atender a los cambios abruptos de ánimo, hábitos, relaciones interpersonales y conductas inhabituales en Gonzalo.	Disposición de incentivos diferenciales según los diversos tipos de productos académicos, equilibrando propuestas de investigación, docencia, extensión, y vinculación con el medio. Explicitación de los procesos internos con ayuda profesional y del círculo directo de figuras significativas.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: PEPE	Concepción de la Ciencia.	Como en el caso de Gonzalo, desarrollar protocolos relativos a publicaciones de distinta naturaleza. Explicitar sus puntos de vista con Gonzalo y los académicos que defienden la aplicación del conocimiento y la	Uso apropiado de estos protocolos según la finalidad de cada texto. Evidenciar flexibilidad y modificaciones en su concepción, integrando otras visiones sobre la ciencia en su

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: PEPE (<i>cont.</i>)		importancia de transferirlo a la población no especializada.	discurso y en la valoración del quehacer de sus pares.
	Concepción de la amistad.	Transparentar los códigos de amistad que ha generado con Gonzalo, explicitando sus diferencias, evolución a lo largo del tiempo, expectativas, temores y afectos.	Dar señales de re-enfoque de la relación construida entre ambos, revalorizando los aspectos en común y respetando legítima y en forma abierta las diferencias.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: MARTA	Concepción del trabajo académico.	Protocolizar los sistemas de intercambio de apreciaciones y valoraciones sobre los proyectos y productos académicos entre pares. Generar espacios informales de intercambio que transparenten procesos, criterios y resultados de las apreciaciones.	Generación de un cronograma de presentaciones e intercambio académico con el propósito de obtener <i>feedback</i> de los pares. Construcción de una comunidad de aprendizaje con vía a la horizontalidad de las aportaciones.
	Tramitación de las emociones.	Atender a esta dimensión del personal académico generando centros de apoyo y acompañamiento socio-emocional de	Dar señales de mejora en la comunicación efectiva y afectiva. Conversar abiertamente con Gonzalo y con Pepe evitando la

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: MARTA (cont.)		acceso reservado y voluntario. Aprender a expresar las emociones de un modo claro, directo, empático y asertivo.	triangulación de la interacción; privilegiando la lealtad, el compromiso y la transparencia de la relación, en cada caso.

RECURSOS

Psicoeducativos

BOWDEN, J. y MARTON, F. (2011). *La universidad. Un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia*. Madrid: Narcea.

Este libro trata sobre la experiencia del aprendizaje universitario. Las preguntas que marcan el rumbo para conocer más sobre dicha experiencia se interrogan sobre como es hoy y como debería ser el aprendizaje, que factores educativos determinan la forma de aprender de nuestros alumnos y que significado le damos, estudiantes y profesores, al aprendizaje que se realiza en la universidad. Los autores creen que el aprendizaje es el resultado de la combinación de un entorno ético, unos métodos educativos, una evaluación y una organización. Cada uno de dichos factores ha de ser pensado como facilitador del aprendizaje.

PASTOR, L. (2010). *Funiversity. Los medios de comunicación cambian la universidad*. Barcelona: Editorial UOC.

El autor propone un cambio en la universidad, propone que el aprendizaje surja del entusiasmo y la participación, de ahí el neologismo del título, Funiversity, que une diversión y universidad. La universidad tradicional nunca ha querido creer en los recursos derivados del entretenimiento o del juego, provengan estos del mundo digital o no. Pero la actual sociedad del conocimiento donde todos productos se contaminan y las fronteras se diluyen, plantea nuevos retos a la universidad y esta debería estar dispuesta a revisar estas y otras creencias. Las nuevas tecnologías proporcionan medios de comunicación que están modificando la forma de acceder al conocimiento y el resultado son cambios substanciales en la forma de aprender. Las variadas y creativas propuestas didácticas, expuestas en el libro de Pastor parten todas ellas de este radical posicionamiento.

SCHAUZ, D. (2014). What is Basic Research? Insights from Historical Semantics. *Minerva*, 52(3), 273-328.

Este artículo se propone responder las siguientes preguntas: ¿qué es exactamente la investigación básica? Y ¿cuál es la diferencia entre la investigación básica y aplicada?

Para ello recurre a la aplicación de la semántica histórica. El autor sostiene que el concepto de investigación básica no surgió de la tradición de la ciencia pura. Por el contrario, este nuevo concepto habría surgido a finales de los siglos XIX y principios del XX, un período histórico en que los científicos estaban siendo confrontados con el aumento de las expectativas respecto a la utilidad social de la ciencia. Los científicos utilizaron el concepto con el fin de tratar de cerrar la brecha entre la promesa de la utilidad y la incertidumbre de la labor científica.

Ensayo

BARICCO, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona: Anagrama.

¿Es un libro de divulgación un buen libro? Para Baricco un buen libro siempre nos ofrece una nueva forma de interpretar el mundo que nos rodea, una nueva herramienta hermenéutica para situarnos frente a nuevas problematizaciones y nuevas inseguridades y dilemas. En los ensayos que se recogen en este libro se estudia la dualidad civilización/ barbarie y lo que sería su resultado, una mutación cultural que Baricco descubre en nuestra contemporaneidad. En un momento dado se refiere a la «esquizofrenia de la educación actual». Dicha esquizofrenia consiste en la simultánea expresión de dos formas antagónicas de educación: la educación institucional, la escuela, que estaría del lado de la civilización, y la educación que se produce en los medios de comunicación, TV, *mass media*, TICs, la de los bárbaros. La divulgación es un híbrido entre estos dos baluartes, símbolos respectivamente de la cultura decimonónica, burguesa y de la cultura de la circulación veloz, tecnológica y en superficie de los nuevos bárbaros. Baricco, lejos de una descalificación apocalíptica de barra de bar, trata de comprender esta nueva realidad y de romper dicha dicotomía.

¹ Un «acto fallido», es una conducta que contradice la intención consciente o explícita del sujeto, remitiendo a un deseo inconsciente, a menudo inconfesable, que es al que realmente aspira el sujeto.

² La «proyección» remite a un mecanismo defensivo que consiste en atribuir a los demás el origen del propio malestar, angustia, hostilidad o cualquier otro afecto irreconciliable con la imagen que se tiene de sí mismo.

³ La «ambivalencia» remite a una oposición de ideas, afectos, sentimientos o conductas contradictorias, igualmente deseables por el sujeto pero irreconciliables, lo que repercutiría negativamente en la conservación de una imagen integrada del sí mismo.

El ex

Cómo volver a tu departamento, tras formar parte del equipo rectoral

Me uní al equipo de Eulalia Castañeda, la rectora, porque quería mejorar la carrera docente del profesorado universitario.

Me pareció una empresa excitante, un desafío al conformismo de la última década, el conseguir que los mejores alumnos se quedasen en nuestra universidad y traer profesores de fuera, fichajes de calidad que nos hiciesen avanzar en el ranking de universidades. Nuevas perspectivas, nuevos horizontes. Mejorar la calidad. Pero hay tantos intereses ensuciándolo todo... y encima a los dos meses de ganar las elecciones y de empezar con nuestro nuevo proyecto, la crisis cerró el grifo de los contratos y las subvenciones, tanto públicas como privadas, y todos se echaron atrás en el patrocinio de becas.

Han pasado los cuatro años de nuestro mandato como un soplo y no hemos avanzado en casi nada. Para llegar a resultados tangibles haría falta más tiempo, pero no hemos salido elegidos. No quiero culpar a nadie. Los estudiantes, los profesores contratados, mi propia facultad, todos tendrán sus razones. No los culpo. Pero que no me pida nadie que los comprenda. No todo es demagogia en los «Indignados»¹, pero ¿cómo se han dejado seducir por tanta utópica negatividad? Ahora resulta que Bolonia es una opción neoliberal. ¿No es una paradoja que trabajar por competencias sea ahora de derechas y que la izquierda se vuelva inmovilista?

Y ahora que regreso a mi departamento después de decir que no a un cargo cómodo y bien pagado en la empresa privada, ahora que vuelvo con ideas y con ganas de hacer cosas, solo encuentro frialdad, reproches y egoísmo. ¿Pero qué quieren, que me dedique a dar clases y a esperar la jubilación? ¡Ay!, exclamó Mario cuando se cortó en la mejilla izquierda con la maquinilla de

afeitar. Dejó su soliloquio y cogió una toallita de papel. ¡Como en las películas!, se dijo mientras se limpiaba la herida. Solo que aquí no hay película ni nadie más que yo, un viudo sin hijos, obsesionado con la universidad.

Poco después, mientras esperaba el ascensor en la quinta planta del edificio donde vivía y veía saltar los números del recorrido, le sobresaltó la extraña idea de que su acceso a la realidad exterior la había realizado desde que se había mudado a aquel pequeño apartamento, a través de esa pequeña capsula de metal.

Cuando llegó el ascensor se introdujo con desconfianza en él, bajó hasta el vestíbulo y salió a la calle. Pensó durante unos segundos sobre la dirección que debía tomar y después comenzó a andar hacia el lugar donde anoche había dejado aparcado su potente automóvil, un modelo nuevo y elegante de una marca inglesa. ¿Dónde queda la vida ahora? se preguntó mientras caminaba. Y esa pregunta lo condujo a pensar en el extrañamiento que percibía hacia cualquier cosa baladí, desde hacía un par de días. El ascensor, las luces, el gesto de sentarse, cosas así. Como una irrupción de consciencia exacerbada, ilimitada y caprichosa. Y esa irrupción, lo sentía claramente, trastornaba a su antojo su estado de ánimo, ya de por sí frágil desde la pérdida de su esposa, ahora haría dos años y dos meses. Recorrió las tres manzanas de su trayecto con la mirada baja y no la levantó hasta que estuvo sentado delante del volante de su automóvil.

Después de dos días de viento y lluvia sucia, el cielo estaba quieto, luminoso y azul y en el parabrisas habían dejado su sedimento de barro y polución las últimas gotas. Mario hizo un movimiento rutinario con su mano derecha pero la detuvo en el aire. Inició el gesto de encender la radio pero sus dedos se detuvieron a unos centímetros del interruptor, justo al atravesar el campo visual de su propietario, que abandonó la idea de oír música para concentrarse en mirar esa forma viva que surgía de él por la manga de su americana. Una forma sonrosada, delicada, de piel suave, ajena a la servidumbre del esfuerzo físico, la destreza o la brutalidad. Se preguntó si esa mano sin alma sería el espejo de su alma en aquel momento y volvió a mirar al exterior.

Detrás del parabrisas, como el automóvil estaba aparcado en batería, observó la repetida película diaria de las nueve de la mañana en aquella calle del centro. Carteros con ropa fluorescente, madres frenéticas con bebés bien empaquetados, circunspectos oficinistas con tazas humeantes, dependientas maquilladas, ciclistas enjutos, estudiantes con sueño, grupos de turistas centroeuropeos. Un movimiento continuo de diversidades cuya aparente precisión cautivó a Mario. La determinación que transmitía aquella danza de fuerzas y voluntades le hizo sentirse todavía más aislado en la confortable cabina climatizada de su automóvil. Aflojó el nudo de su corbata y volvió a pensar en las palabras de Renzo, el actual jefe de departamento.

Los que vivís en el Olimpo había dicho. Evidentemente hablaba del Olimpo del rectorado. Los que vivís en el Olimpo, difícilmente bajáis a mezclarlos y entender a los mortales.

Mario se preguntó si había acritud en sus palabras. Si era un reproche, una lamentable broma a su pasado común, a aquellos amigos mortales que fueron antes de su «ascensión a los cielos». Renzo, su amigo mortal. Qué expresión. Y ahora ¿Por qué no reconocerse en todo lo que han compartido? ¿Por qué ese ensañamiento ahora que vuelve al equipo para seguir siendo los mismos otra vez? Que no se había enterado. ¿Cómo podía decirle eso en la cara?, con esa expresión de bondad en los ojos, sin pestañear. ¿Dónde estaba la ironía? Sí, eso había sido ironía, cuando no sarcasmo. Mario no quiere dejarse invadir por sentimientos aún más negativos, no quiere que el velo caiga, o el telón. ¿No es todo una farsa, no es un juego de espejos lo que estamos condenados a ver? Pues no, no sabía...le contestó Renzo. Entonces, le dijo, yo te informo: no, no nos votaron.

Volvió a mirar cómo se movía la calle a su alrededor, cómo se transformaba el flujo de viandantes y se iba ralentizando la circulación. Desde su posición podía observar las piernas de las mujeres más atractivas o el celo de los repartidores. Miraba sin ser visto puesto que con su automóvil formaba una unidad amorfa y sin interés, velada para los de fuera con los cristales tintados. Un punto ciego en el campo visual de los otros, los que se movían hacia un objetivo. Las hermosas mujeres montadas en largos alfileres mirando al vacío, los camareros de zapatos negros y deformes, los repartidores de sueños. La gente es esto y es lo otro. La gente, lo que llamamos la gente, es una informe y pegajosa entidad llena de defectos. Cada uno lo sabe. No nos votaron le había dicho y Renzo le soltó que la gente es desagradable. Como para aclararle como son las cosas a un niño, un comentario de amigo a amigo, un ajuste en el objetivo. ¿Ves ahora la verdadera expresión en el rostro de la gente sobre la que has estado planeando estos cuatro años? ¿Ves lo que quieren ahora de ti? ¿Te das cuenta de lo lejos que está tu regreso de sus inquietudes? ¿Adivinas en esa desidia que despiertan tus efusiones, una hostilidad sofocada por la educación rutinaria que nos caracteriza? La gente es desagradable, me dijo. Y también me dijo sin mover un músculo de más en su rostro, que no se había enterado de mi candidatura. Ahora empieza a llover con cierta fuerza y la percepción de Mario se vuelve hacia ese ruido redundante que lo encierra más en su cabina, que la reduce unos centímetros o eso le parece a él, cuando la calle se deshace en los colores verticales y sincopados de las gotas de lluvia que transforman los cristales de su magnífico automóvil en cuadros de Boccioni. Veintitrés años ya se sabe, no son nada en la administración. Cuando cuatro años atrás se lo expliqué no quería entender que me hiciera feliz. Como todos (la gente) no iba a dar crédito a que su mejor colega y colaborador subiera al piso de arriba. ¿Y qué vas a hacer tú en

el piso de arriba con aquella gente (otra vez la gente)? Ahora, cuarenta y ocho meses más tarde, todo ha cambiado. Resulta que aquello era el Olimpo y cuando vuelvo con los míos, se me expulsa de mi propio despacho, que desde hace dos meses ocupa una becaria. Mi actual situación ha cambiado mi pasado y mi futuro. Vuelve pronto del paréntesis le había dicho Renzo entonces, apretándole el brazo y mirándolo directamente a los ojos. Vuelve pronto que aquí tienes a tu equipo. Ahora el mensaje ha cambiado. Joder, déjalo ya, se dijo Mario.

Es absurdo lamentarse de cómo nos ven otros ojos, lamentarse de las acciones ajenas. Aunque nos afecten. Aunque nos duelan. Aunque las sintamos injustas e injustificables. Yo estoy a éste lado de la piel, no voy a trabajar para el enemigo quien quiera que sea. Y se rió. Comenzó sonriendo y acabó riendo estrepitosamente. Pero al mirar la mueca de su rostro en el espejo retrovisor creyó que alguien lo podría ver a pesar de la lluvia y tocó el mando de la radio para que no lo tomaran por idiota. Hacer esto activó sus rutinas e inmediatamente puso el coche en movimiento y después de atravesar el sur de la ciudad se dirigió por una ronda de circunvalación hacia la zona de las universidades.

Durante un cuarto de hora se concentró en la conducción, en evaluar las señales que debería obedecer y las que iba a ignorar, en los tópicos rótulos comerciales cuya estridencia matizaba el polvo y la polución que la carretera escupía día y noche, en el precio del combustible ostensiblemente expuesto a la entrada de las gasolineras, en los labios de tres metros de los inmensos anuncios publicitarios, en los automóviles mejores o peores que el suyo, en los conductores de las motos de gran cilindrada que lo avanzaban sin contemplaciones, como una manada de búfalos. El espacio, murmuró Mario. Cuando Renzo le dijo lo de su despacho comenzó a darse cuenta de lo que le costaría respirar en su antiguo entorno profesional. Como no sabíamos si volverías, ahora en el despacho que ocupabas está Susana, una becaria. Nos han reducido espacio pero tu esto tampoco lo sabías, claro. No seas cínico conmigo por favor, le dije, claro que sé lo que está pasando con los recortes. Y eso no os ocurre solo a vosotros. Servir a una comunidad tan grande es más complicado de lo que puede parecer desde fuera. Pero su antiguo colega no le dejó dar más explicaciones. Ya veo, le contestó con una sonrisa estúpida, que estoy ante un hombre justo. ¿Cómo vas a tener una debilidad para con los tuyos? Un gesto con la facultad que te colocó con sus votos en el vicerrectorado. ¿Qué pensarían del hombre justo —con aspiraciones a ser rector— si se pusiera a atender las necesidades de su antigua facultad?

Mario giró a la derecha y se metió en el desvío que conducía a la explanada de aparcamientos de esa misma facultad de la que hablaban, por entre setos descoloridos que hace bastante tiempo tuvieron alguna función ornamental. Pasó página en su cabeza y se puso a recordar lo que ocurrió aquel día por la

tarde.

Campos le explicó que el equipo de investigación sin él, se había desmembrado; de los antiguos no quedaban ni la mitad. Le explicó la situación actual sin entrar en detalles y después, cuando él insistió, le reveló con buenas palabras que los que ahora formaban el grupo tenían sus reservas sobre la conveniencia de su reincorporación al cabo de tanto tiempo de inactividad. Inactividad, dijo exactamente Campos. Lo dicen ellos, no yo, le aclaró con esa expresión de misericordia del verdugo frente a la doncella. Desde luego ya no se sienten «tu equipo». Por lo que parece ahora Campos es el líder. Tú ya has hecho «tu currículum», le dijo Campos al final de la conversación.

Como a aquella hora ya había llegado todo el mundo, le costó encontrar una plaza libre en el recinto reservado para profesores. Esa tarea retuvo su atención un rato hasta que encontró, en la zona más alejada del edificio principal, un pequeño espacio junto a las casetas de mantenimiento. Cuando aparcó y cerró la llave de contacto también se detuvo en seco el ruido característico de los neumáticos aplastando lentamente la grava. Ese sonido le gustaba pues lo había asociado inconscientemente, con el paso de los años, con el preludio de sus actividades académicas. Pero esta vez tuvo una sensación desagradable, como si la asociación se hubiera roto y no supiera qué papel representaba ahora ése sonido para él. O peor aún, la sensación de no saber qué papel representaba él ahora.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Cuál es, a tu juicio, la lucha de poder que se da entre estos dos ex amigos y colaboradores?, ¿reconoces alguna situación similar en tu entorno laboral?
2. ¿Cómo visualizas la relación entre las esferas personal y laboral cuando ocurren modificaciones o cambios organizacionales importantes que afectan a puestos de trabajo?
3. ¿Consideras legítima la posición de Renzo ante el actual escenario de Mario?, ¿cómo reaccionarías si pudieras ponerte en el lugar de Renzo? ¿Y de Mario?
4. ¿Qué opinas de los cargos de gestión académica?, ¿cuáles son las competencias que debiera poseer actualmente un buen líder para responder a los retos de una organización educativa compleja como es la universidad?
5. ¿Cómo ves la relación entre docencia, investigación y gestión?, ¿te parece que

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Mario y Renzo son (ex)amigos, colegas e investigadores. Mario ha dejado el cargo de vicerrector académico de una institución de educación superior, tras un período de cuatro años, en que no fue re-electo por sus pares para un segundo período. Aparentemente, en la primera y única elección ganada, habría salido con el apoyo de su facultad y de su departamento, departamento que ahora no parece dispuesto a recibirle con los brazos abiertos. El actual jefe es Renzo.

Mario realiza atribuciones externas de su fracaso en la elección —la crisis económica, la falta de tiempo y la interpretación errónea de su proyecto institucional—, asumiendo una actitud benévola con sus propia gestión, destacando sus loables propósitos de mejora de la carrera docente y de la calidad académica de su universidad. Minimiza las incidencias de su trabajo en el desarrollo y clima organizacional de la universidad y de su facultad y departamento de origen en particular. Por otra parte, ha rechazado un cargo en la empresa privada por retornar a su antiguo equipo de trabajo ya que desea continuar contribuyendo al proyecto institucional desde la investigación y, fundamentalmente, por que la universidad es su vida.

Por su parte, Renzo rechazaría su reincorporación dado el tiempo transcurrido y la desactualización del ex vicerrector, el cual se ha distanciado de las prácticas de investigación actuales y, fundamentalmente, ha perdido legitimidad y liderazgo entre sus pares. La nueva vida profesional del que fuese un reconocido académico y gestor, queda relegada a un puesto docente gris y sin incentivos. A una especie de pre-jubilación obligada.

1.2. Descripción del incidente crítico

El incidente se genera por un choque de expectativas, creencias y valores entre los dos ex amigos. Representan posiciones diferentes frente a la gobernanza de la

universidad. Mario se ha beneficiado de su opción por la gestión académica, hasta ahora. Ha obtenido un puesto de poder e influencia que, entre otras cosas, habría mejorado su situación socio-económica. Renzo se ha mantenido fiel a sus intereses por la investigación y las retribuciones reales y simbólicas que esta conlleva, aún cuando los recortes han afectado de un modo considerable a su equipo. Para Renzo, Mario ha estado dirigiendo y tomado decisiones desde el frío «Olimpo» del rectorando, olvidando a sus colegas y amigos. Para Mario, Renzo se comporta de un modo egoísta, revanchista y simplista, olvidando su pasado común y desconociendo las dificultades que supone gestionar una entidad tan compleja como una Universidad.

En el **nivel descriptivo** puede leerse como un enfrentamiento explícito de posiciones antagónicas frente al mundo académico y un solapado choque de lealtades, lugar donde se entremezclan factores intelectuales y emocionales, institucionales, profesionales y personales.

El **nivel expresivo** del IC se ve reflejado en la cadencia narrativa de los soliloquios del protagonista cuyo tiempo subjetivo se ha detenido revelando cansancio, fragilidad, dolor, tristeza y sostenida resistencia.

En el **registro metafórico**, el IC queda capturado en la frase «amigos mortales». La amistad de años se ha fracturado ya que la reciprocidad y complicidad ha dado paso a la jerarquía, rivalidad y distanciamiento. La mortalidad remite a la dicotomía entre «el ascenso a los cielos» (el «Olimpo» del rectorado) y la mortalidad de carne y hueso que supone la pérdida del sentido de vida cuando un ser querido fallece (la esposa de Mario) y, el duelo² no logra completarse del todo, hasta que una nueva pérdida (su posición organizacional) recrudece el pesar y lo transforma en melancolía.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

	Actor 1: MARIO
Concepciones sobre el incidente crítico	Mario creía en su proyecto institucional para mejorar la carrera profesional del profesorado y se la jugó por él. Su participación desinteresada le hizo presentarse a un segundo período de mandato y se extrañó al no obtener el apoyo de la comunidad académica y, especialmente, al constatar el rechazo de su propio departamento. Atribuye esta situación a la crisis global y no logra comprender la actitud de su antiguo amigo con el que ha compartido tantos años de trabajo.

Sentimientos asociados al incidente crítico	Mario vive esta situación de conflicto con Renzo y su antiguo equipo con una sensación de injusticia, incomprensión y desgarramiento emocional. Para él, la escena se ha trastocado de tal modo que lo que antes fue placentero, hasta en los pequeños detalles de la cotidianidad, ahora se ha tornado frustrante, irritante y emocionalmente difícil de sobrellevar.
Estrategias frente al incidente crítico	Intenta continuar adelante, aunque se sabe rechazado por sus pares. Sus estrategias de enfrentamiento parecieran ser insensatas, poco racionales ³ ; en lugar de buscar un lugar seguro y protegido para trabajar y vivir («cómodo trabajo en la empresa privada») elije persistir en su antiguo departamento con la esperanza de ser finalmente incluido, valorado y de recobrar la legitimidad perdida.

Actor 2: RENZO

Concepciones sobre el incidente crítico	Renzo cree en el trabajo académico centrado en la investigación y la conducción de equipos de pares. Para él, Mario se pasó al «bando enemigo», se vendió al sistema, desmembró su antiguo equipo y se olvidó de sus colaboradores, amigos y electores. La supuesta ecuanimidad y objetividad de Mario en la toma de decisiones le parecen signos de deslealtad y flaqueza hacia aquellos que lo respaldaron. Mario ya ha construido su curriculum y ahora debe dejar espacio para los otros.
Sentimientos asociados al incidente crítico	El antiguo amigo y colaborador de Mario manifiesta hostilidad hacia él a través de la ironía y la deslegitimación ante los antiguos y nuevos integrantes del departamento. La ironía da paso a un distanciamiento emocional y aparente desinterés por su actual situación y su devenir —como si estuviera cobrándole una importante falta en la relación—, que quizás esconda una rivalidad soterrada. Renzo está ahora a cargo del departamento y no está dispuesto a negociar y ceder espacios a su antiguo jefe.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia es ignorar a Mario, descalificar sus eventuales aportes amparándose en su falta de actualización —disciplinar y metodológica—y, en la falta de conocimiento y relación con los integrantes actuales del equipo de trabajo, quienes difícilmente pueden confiar en él.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: MARIO	La concepción idealizada y despolitizada de la gestión académica.	Pertrecharse de argumentos, basados en evidencias, sobre la relación entre las opciones políticas y los modelos educativos; sus dispositivos, discursos, estrategias y herramientas.	Reconocer y empatizar con los discursos disidentes, ponderando sus alcances e implicaciones en el clima organizacional. Lograr un equilibrio entre la autocomplacencia <i>vs.</i> la autocrítica respecto de su opción de liderazgo político y sus consecuencias en los diversos actores del sistema.
	La situación emocional arrastrada.	Realizar un proceso de duelo completo e integrado, tanto con respecto a la pérdida de su esposa, como en relación a la pérdida de su cargo.	Dar indicios de recuperar el ánimo y el sentido de vida en el día a día. Modificar sus estrategias de enfrentamiento, privilegiando el bienestar y el autocuidado personales.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: RENZO	La concepción de lealtad asociada a los cargos de poder institucional.	Desentrañar las diversas dimensiones de la lealtad situada en contextos de trabajo compartido.	Escuchar la posición de su amigo y empatizar con su frustración y aislamiento actuales. Expresar, de modo pertinente y oportuno sin recurrir a la ironía, pero su desilusión por la opción laboral de su amigo y sus repercusiones a distintos niveles (amistad, investigación, equipo).
	La agencia de su actual posición como líder del departamento.	Recorrer su camino de ascenso profesional y clarificar en qué medida la decisión de Mario facilitó u obstaculizó este ascenso en un contexto de cambio organizacional. Desentrañar y acompañar las emociones asociadas a su conducción actual: inseguridad, dependencia, sensación de abandono, restitución, autonomía.	Dar señales claras de liderazgo del equipo, consultando a sus integrantes y dándole la oportunidad a Mario de reintegrarse y cooperar, valorando su experiencia y actuales inquietudes. Perfilar su cargo de jefe con un sello distintivo que incorpore dimensiones disciplinares, estratégicas y personales.

RECURSOS

Psicoeducativos

LORENZO-DELGADO, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 367-388.

El artículo ofrece una revisión sobre el estado actual de uno de los componentes

esenciales de las organizaciones educativas: el llamado liderazgo. Después de una conceptualización teórica e históricamente basada en el análisis de la abundante producción científica existente, el artículo se focaliza en caracterizar el liderazgo educativo: caleidoscópico, interactivo, prescriptivo, codiciado, sustancialmente disociado de la práctica, ambiguo y engañoso en sus plazos de gestación y ejecución.

ZIMMERMANN, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional: caminos y herramientas*. Quito: Abya-Yala.

El texto presenta una visión clara y concreta del cambio organizacional y de los factores que lo precipitan. Se centra en el concepto de organización y sus relaciones de competencia, rivalidad y cooperación. Además, enfoca el cambio organizacional desde la perspectiva del asesoramiento interno y externo que debiera acompañar este proceso reparando en las tensiones, acciones y reacciones generadas en los actores involucrados. El autor ofrece algunas pautas concretas para abordar casos de ejemplificación.

Ensayo

KOLAKOWSKI, L. (2001). *Libertad, fortuna, mentira y traición. Ensayos sobre la vida cotidiana*. Barcelona: Paidós.

En este libro, en formato de ensayo sobre la vida cotidiana, el autor entremezcla erudición, inteligencia, y elegancia expositiva para dar forma a temáticas candentes de la relación humana: el poder y la fama, la igualdad y la mentira, la tolerancia y el viaje, la virtud y la responsabilidad colectiva, la fortuna y la traición, la violencia y el aburrimiento, entre otros. De este modo los estereotipos adquieren resonancias poco habituales, se transforman en temas que se entrecruzan y se iluminan unos a otros y, en fin, alcanzan una estatura filosófica que muestra un inmenso respeto hacia el lector al inscribirlo en el marco del pensamiento actual más complejo y, a la vez, hacerlo con sencillez y transparencia, sin recursos retóricos de ningún tipo.

Ficción

MAGRIS, C. (2007). *Así que usted comprendera*, Barcelona: Anagrama.

El desencanto de Orfeo si hubiera recuperado a Eurídice, si hubiera sabido lo que ella ha conocido en el reino de los muertos, hubiese supuesto una catástrofe para todos, expone la propia Eurídice, que es la voz del relato y del título, una catástrofe para él, para ella y para la música de Orfeo que se nutre del misterio. Este guión es trasladado por el autor a nuestra época y a nuestra manera de pensar sobre el amor y sobre el tiempo, a través de la singular voz de Eurídice; por tanto se trata de una ficción monologada basada en el mito. Una de las ideas que Magris desarrolla con brillantez es que no se puede volver a ser lo que se ha sido pues la experiencia y el tiempo nos cambia, cambia el amor y cambia al ser amado. Solo se puede regresar a

través de la farsa, la mentira, el simulacro, el engaño a los otros o a uno mismo. El que regresa no halla lo que perdió, ni es el que fue para nadie.

¹ El movimiento de los *indignados*, también denominado 15-M, se produce a raíz de la manifestación del 15 de mayo de 2011 en defensa de una democracia más participativa. Tras la manifestación, un conjunto de personas decidió acampar, de forma espontánea, en la puerta del Sol de Madrid y esa iniciativa fue secundada en distintas ciudades españolas durante meses.

² El proceso de duelo suele transitar por las fases de shock inicial, negación, rabia, pena, reconocimiento, integración e internalización. Un desenlace favorable estaría asociado a la identificación de las situaciones de pérdida y a su posterior aceptación consciente.

³ Se han denominado a este tipo de conductas: «contra-fóbicas»; en lugar de retirarse y/o huir del evento doloroso, se le encara activa o pasivamente sin ponderar las consecuencias.

De la misma piel

Cómo aceptar ser criticado en público por tu mejor alumna

Carolina observaba a Marcela durante la proyección del video, muda, con los ojos muy abiertos, incrédula, atónita... alcanzaba a reconocer sus palabras, sus modos de inflexión, sus claves de inicio, sus estrategias... incluso su tono de voz, sus giros y gran parte de su gestualidad... como un clon mío, fabricado de la misma piel, pensaba.

El vídeo había sido seleccionado y editado por la propia Marcela. En él aparecía con sus estudiantes en prácticas, futuros profesores de secundaria. ¡Se la veía tan sólida y consistente, explicando con claridad y paciencia cuestiones referidas a la didáctica de las Artes Visuales!

Sin duda era su especialidad. Había estado tres largos años en una prestigiosa universidad estadounidense, lejos de su familia y su pareja, estudiando, investigando, indagando sobre las mejores maneras de ayudar a los futuros docentes en prácticas. Se afianzó en el método «club-vídeo» consistente en optimizar las prácticas docentes a través de la visualización y análisis en grupo de episodios especialmente elegidos por su relevancia, impacto, complejidad o por el interés de la problemática abordada y capturada.

Antes había sido una de las alumnas predilectas de Carolina, primero en los estudios de Grado y luego en el Máster. Estaba convencida de que realizaría los cursos de doctorado y que ella dirigiría su tesis, pero se casó y rápidamente nacieron sus tres hijos, lo que la obligó a trabajar dando clase en centros de secundaria y, parcialmente, en la universidad.

Ahora, recién regresada de su estancia, se había incorporado por méritos propios al equipo de supervisoras universitarias. Su experiencia, entusiasmo y competencias profesionales le habían abierto las puertas en la Facultad y todo

hacía sospechar que tendría una brillante carrera académica.

Y esa mañana allí estaba, en una sesión de supervisión. Asertiva, radiante, feliz por poder comentar un caso propio frente a buena parte de las que, no hace mucho, habían sido sus profesoras; en especial frente a Carolina, su mejor profesora, a quien quiere y admira profundamente.

Carolina es la integrante más antigua del equipo de supervisoras; respetada y valorada por sus pares y evaluada muy positivamente por sus estudiantes en las encuestas de cada fin de semestre. Habitualmente termina sus encuentros con rituales de iniciación que preparan y planifican sus propias alumnas, y en las que ella aprovecha para reafirmar su influencia.

Las integrantes del equipo de supervisión, todas mujeres, presentaban semana tras semana sus propios videos con sus grupos de supervisión. Los grupos se habían constituido por campo disciplinar, generándose paulatinamente la confianza necesaria para expresar sus temores y frustraciones, y también los errores cometidos con los alumnos en formación. Este grupo era especialmente comprometido y llevaba más de dieciocho meses trabajando al unísono. Cada una presentaba el caso que había elegido sin otra cortapisa que un tiempo consensuado. Luego se abría un espacio libre de intervenciones, moderado por una mediadora: Sofía.

Realmente no era la primera vez que Carolina notaba su influencia, el rastro que había dejado en sus alumnas. Le había ocurrido en el pasado con Cristina, Valentina, e incluso Luisa. Se trataba de un efecto que consideraba normal y que, en cualquier caso, la llenaba de orgullo. Sus pupilas la imitaban hasta, progresivamente, encontrar su propio camino, su estilo. Con Marcela era lo mismo, pero corregido y aumentado. Experimentaba hacia ella una sensación medio maternal, de profunda complicidad, como si hablase por su boca; mirándola, se veía a ella misma a su edad, con una energía y unas ilusiones parecidas. Era un alter ego en el que convergían todas sus enseñanzas, proyectos y expectativas, casi un legado de carne, hueso e ideales.

¡Carolina! Te corresponde realizar la retroalimentación a Marcela...te lo he solicitado en tres ocasiones.... ¿te pasa algo?... ¡estás muy distraída hoy!, Inquieta Sofía. La mediadora está tan sorprendida como Marcela y el grupo en pleno. Carolina siempre opina en estas reuniones de forma extensiva e intensiva. Le gusta compartir su experiencia con lujo de detalles. A menudo toma la palabra, el micrófono y el escenario al completo. A Sofía se le hace difícil re-conducir la sesión tras sus intervenciones pero, a la vez, admite que sus análisis, siempre muy críticos, también suelen ser muy certeros y dirigidos a aquello que es más sustancial o crucial. A veces tiene la sensación de que usurpa su función de mediación porque cuando habla todo el mundo la atiende como si se tratase de un gurú y se hace difícil «mediar» en un discurso tan acertado y bien hilvanado.

Sofía es psicopedagoga y cuenta con un diploma en coaching. Ha estado

buscando trabajo durante seis meses y no lo había logrado hasta que una amiga, jefa de la dirección de asuntos estudiantiles de la Facultad, le informó de esta plaza en la Universidad. Si bien la paga no es mucha, es mejor que nada, y además el horario le da la libertad suficiente para cuidar a su hija de dos años y el trato con el equipo de supervisión le permite optar a nuevas alternativas, tanto laborales como de perfeccionamiento. Lo cierto es que Sofía, al no ser especialista en el área disciplinar de las supervisoras de su grupo, se apoya bastante en Carolina, y en sus excelentes reflexiones pedagógicas y didácticas. Por otra parte, las demás integrantes del grupo se dejan conducir con cierta docilidad y aceptan sus indicaciones, interpretaciones y evaluaciones sin mayor cuestionamiento.

A Sofía la presentación de Marcela también la ha sorprendido, pero de un modo bastante diferente. Esperaba un desempeño que reflejara una mirada más personal —también repara en la similitud con el estilo de Carolina— y un análisis más centrado en el aprendizaje de los alumnos que en la habilidad del profesor. La selección del clip, por parte de Marcela, la muestra ejecutando diversas acciones con su grupo, pero se trata de actividades ya discutidas y valoradas en anteriores sesiones de supervisión. En cambio están ausentes aspectos tan importantes y singulares como su interacción con los estudiantes, la interacción entre ellos y las eventuales preguntas de los alumnos. Aquí habría mucho que cuestionar y re-enfocar, piensa Sofía. Si no lo hacen, quiere decir que mi conducción ha sido insuficiente o errada... que no estoy logrando los propósitos del proyecto y puede ponerse en cuestión mi papel y en riesgo mi trabajo, se lamenta internamente Sofía y entonces piensa en el horario de retirada de su hija. Ya ha llegado tarde en dos ocasiones y la niña la ha esperado llorando.

Carolina se demora más de lo esperado pero finalmente opina sobre el desempeño de Marcela.

Me ha parecido una clase muy bien lograda y acorde a lo planificado... se ve que los alumnos están entretenidos, aprenden, están callados, concentrados y muy pendientes del trabajo de la Marce. No se aprecian estudiantes charlando, hablando por móvil o distraídos en otros temas, como vimos en el último video-clip... ¡se nota que hemos avanzado como grupo!

Le siguen a su intervención eternos segundos de silencio. Sofía no puede creer el tipo de comentario evaluativo que ha realizado Carolina. En su opinión ha sido superficial, no basado en evidencias de consideración y muy alejado de sus habituales precisiones punzantes y alegatos críticos. Claramente ha resultado indulgente, incluso complaciente, con Marcela. Antes de que Carolina complete su intervención o alguien más tome la palabra, es la propia Marcela quien lo hace:

Te agradezco tus palabras Carolina, pero creo que estás siendo muy parcial y, además, pones en duda mi inteligencia al encontrar todo bien. He

seleccionado este clip justamente porque no logro salir de la posición de experta durante mis clases y ceder el control a las estudiantes. No logro que se animen a preguntarme y se relacionen más como grupo. No es que no me encuentre cómoda actuando de ese modo, pero siento que no he cumplido con los propósitos del taller.. ¡estoy en falta con la comunidad!

Tras esta intervención, las demás integrantes del grupo comienzan a brindarle distintas indicaciones a Marcela en la línea del acompañamiento, intentando develar las emociones, temores y/o fantasías que subyacen a su forma de actuar en el aula. Aquello lo han conversado teóricamente y lo han ejemplificado en múltiples ocasiones en el contexto del taller. A Sofía "le vuelve el alma al cuerpo" y conduce estas reflexiones con bastante habilidad. Parece sentirse complacida con la discusión...ufff, menos mal, ¡creí que no habían avanzado nada y todo mi esfuerzo había sido en vano!, pensaba para sus adentros.

Marcela toma notas con agilidad, pregunta y re-pregunta, y realiza una síntesis improvisada con las sugerencias de sus colegas y registra distintos aspectos de las intervenciones, solicitando mayores y más profundas aclaraciones de cada punto. Cada una de las integrantes, le aporta su experiencia, las soluciones intentadas, alguna literatura a revisar e incluso proponen la realización de algunas dramatizaciones in situ, para abordar la problemática que relata y ha evidenciado Marcela en el clip seleccionado.

Carolina no ha vuelto a intervenir. Se ha mantenido más bien distanciada y ha salido un par de veces de la reunión, con la excusa de ir al lavabo o a comprarse un café, conducta del todo infrecuente en ella. No regresa con el café y sólo ingresa al finalizar la sesión. Sofía no vuelve a solicitarle su opinión. Cierra la sesión, luego de compartir algunas indicaciones para el desarrollo de la actividad de la próxima semana y seleccionar a la supervisora que traerá el clip de su respectivo grupo de supervisión. Como nunca, todas quieren participar, se atropellan para obtener prioridad en el listado de presentaciones y mostrar su trabajo la semana siguiente. Sofía está satisfecha, se despide con un saludo general con la mano en alto y se retira de la sala con premura: ¡voy tarde a buscar a mi hija!! Certifica en voz alta.

En ese instante, Marcela se acerca espontáneamente a Carolina quien ha ingresado nuevamente a la sala sólo hace algunos minutos- y le vuelve a agradecer su apoyo incondicional con estas palabras:

Siempre he sabido que puedo contar contigo... desde que era tu estudiante en la licenciatura... pero ahora necesito otra cosa de ti... para crecer tengo que tropezarme y así podré avanzar.. si no lo hago, si no evidencio mis faltas y errores, no podré progresar y cumplir con el grupo y...

Carolina la interrumpe airadamente... ¡esa eres tú!... la flamante Doctora en Didáctica de las Artes Visuales... lo que te interesa es cumplir con los demás, no fallar... no dejar de hacer la tarea... cumplir con tu deber!! Aunque no

fallarles implique fallarme a mí, dejarme en ridículo, como una inexperta, parcial en mis juicios tal y como osaste expresar en público hace un momento... eres una malagradecida, no mereces ninguna de mis enseñanzas, preocupaciones y desvelos... puedes seguir tu camino... conmigo no cuentes más! ...y yo que creí que eras como yo a tu edad... ilusa... iyo nunca habría traicionado así a mi mentora!

Carolina sale de la sala, sin esperar reacción o respuesta, con el rostro descompuesto y dando un portazo.

A Marcela se le llenan los ojos de lágrimas. Su clase empieza en unos minutos pero no puede mover un músculo. A trompicones busca una silla y se desploma sobre ella. Sabe que la esperan y también sabe que lo que acaba de romperse probablemente no tenga arreglo.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Con cuál de las tres profesoras te identificas más; con Carolina, Marcela o Sofía?, ¿a qué lo atribuyes?
2. ¿Cómo habrías actuado si estuvieras en el lugar de Marcela? Refiérete a la actuación con el grupo, con Carolina y con Sofía.
3. ¿Qué le habrías sugerido a Marcela para abordar el problema que ella ha seleccionado en el videoclip?, ¿cómo lo habrías hecho?
4. ¿Qué aspectos contextuales o sistémicos sería necesario considerar para comprender el conflicto narrado? (roles, funcionamiento, normas o reglas explícitas o implícitas, objetivos, medios y recursos, distribución de tareas).
5. ¿Qué opinas de la reacción de Carolina?, ¿a qué la atribuyes?, ¿cómo habrías reaccionado tú en su lugar? ¿Por qué?
6. ¿Crees que Marcela y Carolina retomarán su relación previa al incidente?, ¿qué tendría que ocurrir para que la retomasen y/o transformasen?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

Hace más de dieciocho meses que Carolina, Sofía y otras profesoras participan, como parte de sus labores académicas en la Universidad, en una comunidad de aprendizaje de profesoras de educadores de secundaria. Recientemente se ha incorporado al grupo Marcela.

Sofía es psicopedagoga y tiene formación específica para la gestión de recursos personales. Trabaja desde hace poco y a tiempo parcial en la Universidad. Esta ocupación completa un sueldo que le permite gozar de cierta autonomía económica. Su función consiste en coordinar la dinámica de las sesiones de modo que sean productivas y provechosas para todos los participantes.

Carolina es mayor que sus colegas. Lleva muchos años en la Universidad y ha sido tutora y/o directora de todo tipo de trabajos académicos y de investigación, por lo que ha «creado escuela» y muchos de sus alumnos imitan su estilo cuando deben comunicarse profesionalmente. Tiene fama de ser exigente y crítica, pero también de ser muy lúcida en sus observaciones. Es por ese motivo por el que sus intervenciones son muy valoradas y respetadas en las sesiones de supervisión.

Marcela, que fue alumna de Carolina en las clases de Grado y también en los cursos de Máster, se ha incorporado a la Universidad recientemente como profesora asociada, tras pasar tres años de estudios en Estados Unidos, lejos de su familia. Actualmente es Doctora en la especialidad de Artes Visuales y está deseosa de hacer las cosas bien.

1.2. Descripción del incidente crítico

A **nivel descriptivo**, el incidente crítico se articula en dos fases. La primera aparece cuando, en la sesión semanal de supervisión, Marcela proyecta el video de su experiencia docente y Carolina ve que Marcela la imita. La segunda fase se inicia con el contraste de pareceres respecto a la valoración del video entre Marcela y Carolina, culminando con la discusión entre ambas al finalizar la sesión, en la que Marcela le explica que necesita otro tipo de ayuda y Carolina se siente indignada por la conducta de su, hasta ahora, discípula. En síntesis podríamos hablar de la escenificación de una transferencia traumática de liderazgo¹ entre una y otra.

El **nivel expresivo** del incidente engloba la transformación de un sentimiento inicial algo confuso por parte de Carolina —a modo de identidad compartida entre «madre e hija»—, provocado por la imitación de Marcela («le recordaba a alguien muy familiar... quizás a ella misma cuando joven»), en un sentimiento opuesto de ridículo y traición que desemboca, no solo en una negación de ayuda, sino en la negación de esa filiación e identidad compartida («No eres como yo»).

En un primer momento, la sensación de estar delante de «un clon» suyo parece obnubilar a Carolina quien ofrece una valoración edulcorada y sesgada de la presentación de Marcela ante el asombro y preocupación de Sofía, la mediadora de la sesión. La reacción de Marcela ante la «ceguera» de su mentora, se manifiesta sin embargo con una «cruel honestidad» que hace que Carolina se sienta desautorizada. El *shock* con lo real² le impide reaccionar y ha de abandonar la reunión con excusas insustanciales.

La reunión entonces se desarrolla sin mayores dificultades, ahondando en el análisis crítico de la experiencia presentada, y Sofía valora muy positivamente su provechoso desenlace, a satisfacción de todas las participantes. Tomando cierta distancia, Marcela ha sustituido a Carolina en el protagonismo de la sesión. Carolina regresa al final, cuando probablemente ha logrado reformular su posición, pero su respuesta, lejos de ser conciliadora, supone un repudio explícito de la actuación de Marcela y la rotura, aparentemente definitiva, del vínculo que las unía.

En realidad Marcela lo que pretendió fue evitar la indulgencia, la cortesía académica, el refuerzo condescendiente hacia alguien que empieza, elevando así la profundidad del análisis al mostrarse autocrítica con las debilidades de su trabajo. Marcela está convencida, además, que esa es la actitud que prefiere y desea Carolina. Sin embargo su lectura es incorrecta y Carolina se siente vendida, destronada por su propia hija académica.

En cuanto a Sofía, detecta en el video varias carencias, pero espera que le resuelva el trabajo Carolina, como en otras ocasiones. Cuando Carolina hace su comentario complaciente, parcial y superficial, Sofía se da cuenta y teme que la sesión sea un fracaso y que se ponga en duda su papel. Al final encuentra en la nueva colega, Marcela, una ayuda igual o mejor que la que le brindaba Carolina, a la que parece relegar.

En el plano simbólico, la «desaparición» de la escena de Carolina y la «exhibición de fuerza» de Marcela, en forma de recursos discursivos, manifiestan simbólicamente una primera fase de traspaso de poder y liderazgo.

Por otra parte, Marcela siente tristeza y llora cuando ve que Carolina reniega de su amistad. Quizás no repara en un detalle de lo que le ha contestado al final: «Aunque no fallarles implique fallarme a mí». Esta disyuntiva entre «ellos o yo», esta radical interpretación de su relación con Marcela y la propia expresión melodramática de sus encendidos y contradictorios sentimientos puede que sugieran como interpretar simbólicamente la «traición» de la que se lamenta Carolina; sería la traición a aquel “sentimiento especial” que como en el enamoramiento la ha trastornado transitoriamente («una inexperta, parcial en mis juicios»), como ella misma reconoce que han debido verla todas las asistentes a la reunión.

1.3. *Actores que intervienen en el incidente crítico*

Actor 1: CAROLINA	
Concepciones sobre el incidente crítico	Carolina cree haber descubierto la verdadera cara de Marcela, al ser traicionada en público por ella. En vez de agradecerle su ayuda durante los años de su aprendizaje, la deja en ridículo tendiéndole una trampa que la ha hecho quedar ante los demás como inexperta y parcial, poniendo en entredicho su reputación.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Al verse reflejada en el video siente incredulidad y confusión pues sus estrategias y habilidades han sido usurpadas por Marcela. Aun así le vence el cariño que siempre ha sentido por ella y evita el reproche en su comentario. Pero después, al destaparse la traición, aumenta más la confusión hasta el extremo de no poder reaccionar ajustadamente a la situación. Finalmente la domina la sensación de ridículo, de haber sido engañada y reniega de su amistad, negándole toda colaboración futura.
Estrategias frente al incidente crítico	Para Carolina el IC no consiste en la actuación profesional inadecuada de Marcela en el vídeo que se analiza, sino la respuesta de esta a su comentario de apoyo. Considera esa respuesta una traición a su dedicación y protección, por tanto la estrategia es rechazar el trato con Marcela de ahora en adelante.
Actor 2: MARCELA	
	Marcela cree que ya ha pasado la etapa en que era guiada por su mentora y ahora deben trabajar en interacción experta-

Concepciones sobre el incidente crítico	experta si quieren seguir creciendo como profesionales. Cree que el ejercicio de autocrítica planteado a través del video se ajusta a dicho objetivo y que así debería entenderlo Carolina. Ya no reconoce el liderazgo de su antigua maestra.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Siente que el trato parcial de Carolina, «pone en duda su inteligencia». Siente agradecimiento y afecto por su mentora, por eso le duele su inesperada reacción, tan agresiva, y la entristece mucho la ruptura que se produce.
Estrategias frente al incidente crítico	Recorre a explicaciones razonables de sus espontáneamente a Carolina, desde una posición de confianza y afecto; sin embargo, es ajena a sus pensamientos y sentimientos y por ello se equivoca completamente de estrategia.

Actor 3: SOFÍA

Concepciones sobre el incidente crítico	Su posición de coordinadora le proporciona una perspectiva más imparcial de los hechos; así ve claramente los problemas presentes en el vídeo y también la parcialidad en la opinión expresada por Carolina. Piensa que Marcela le ha salvado la sesión, lo que equivale a mantener seguro su cargo de coordinadora.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Sus sentimientos están supeditados al mantenimiento de su trabajo del que depende el bienestar de su hija. Cuando no se produce una reacción apropiada a las carencias presentes en el video y Carolina no la ayuda, siente confusión y cierto temor por no estar a la altura de su rol, consciente de que no es una especialista en el contenido tratado. Al tomar Marcela el liderazgo de la reunión se siente aliviada y, de manera bastante inconsistente, satisfecha de sí misma.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia es la misma siempre; esperar que alguien haga su trabajo y así seguir disimulando sus debilidades o carencias en relación al cargo que ocupa.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: CAROLINA	Sobre la confusión de sus sentimientos hacia Marcela.	Reflexionar sobre el incidente; sobre cómo sus sentimientos lo han deformado y le han hecho perder objetividad. Tomar consciencia de sus propios sentimientos y ser capaz de compartirlos con Marcela.	Recuperar la relación con Marcela, dando el primer paso, prestándose a analizar lo ocurrido. Revisar su actuación durante la sesión, transcribiendo lo que sintió y dijo. Analizar después sus anotaciones con Marcela, como si se tratase de una nueva sesión de supervisión.
	Su rol en la comunidad de aprendizaje.	Resituar su papel en las reuniones, más acorde con los objetivos de participación interactiva y evitando adoptar posiciones de superioridad. Compartir con el grupo estas reflexiones para llegar a acuerdos de consenso.	Aportar ideas al grupo desde una posición de interacción entre iguales. Recibir las aportaciones de los miembros del grupo con una actitud abierta y tolerante.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: CAROLINA (<i>cont.</i>)	Sus concepciones y práctica docentes.	Revisar críticamente algunas de sus concepciones sobre la formación y supervisión de profesores orientándolas hacia actitudes más dialógicas e interactivas. Compartir sus reflexiones y conclusiones con la comunidad de aprendizaje.	Adoptar una actitud autocrítica tratando de subrayar las posibles incoherencias entre sus concepciones respecto a las competencias de un profesor de aula y las competencias de un formador de formadores.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: MARCELA	La relación con Carolina.	Reflexionar sobre lo ocurrido y sobre lo que motivó las duras palabras de Carolina. Hablar con Carolina para compartir sentimientos y acordar el tipo de relación que desean mantener.	Comprender y relativizar la reacción de Carolina. Propiciar y aceptar de buen grado las aproximaciones que pueda hacer su antigua mentora. Recuperar la relación y, si es posible, la amistad entre ambas.
	Su rol en la comunidad de aprendizaje.	Aceptar su nuevo papel de liderazgo pero evitando que se interprete como un desafío o un peligro para el resto de figuras de referencia de la comunidad.	Actuar con tacto y mesura, siendo autocrítica con la propia actuación pero dando espacio para que el resto del grupo opine y se posicione.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: SOFÍA	Su papel como coordinadora	Definir claramente el papel que ha de desempeñar como	Coordinar y participar en las actividades de la Comunidad,

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: SOFÍA (cont.)	de la comunidad de aprendizaje.	coordinadora para conseguir los objetivos de la comunidad de aprendizaje. Compartir y debatir con el grupo este tema.	promoviendo el diálogo y la interacción de todas. Recibir <i>feedback</i> positivo sobre su coordinación y participación y sobre la consecución de objetivos de la comunidad, de las participantes.
	Sus competencias como coordinadora.	Identificar sus carencias como coordinadora y formarse o reciclarse en las competencias necesarias para optimizar su labor. Evitar su actitud pasiva y, en ocasiones abusiva, aprovechándose de las competencias de los demás.	Mostrar su preparación tanto en relación a la regulación de la dinámica de las reuniones para lograr los objetivos, como respecto a los contenidos tratados en las video grabaciones. No permitir que otras participantes ocupen o usurpen sus funciones. Establecer algún sistema de evaluación de su trabajo con el fin de optimizarlo.

RECURSOS

Psicoeducativos

LÓPEZ, F. (2007) *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. Madrid: Narcea.

Tras la declaración de Bolonia, la implantación del EEES, impone nuevos enfoques docentes y una participación más activa del estudiante universitario. Este libro quiere ser una herramienta útil al profesorado para la adaptación de su práctica docente a estos nuevos retos, exponiendo y ejemplificando los nuevos conceptos de aprendizaje necesarios para tal objetivo: aprendizaje participativo, interacción social y dinámica de grupos, diálogo, motivación y participación, aprendizaje y creatividad, programación didáctica y técnicas grupales participativas son algunos de los temas más significativos desarrollados en el libro.

PRIETO, L. (coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.

Este libro ofrece al profesor distintas estrategias didácticas desde el denominado paradigma de la enseñanza «centrada en el aprendizaje». Para el autor resulta improrrogable una revisión de las concepciones que hasta hoy hemos mantenido mayoritariamente en los entornos de la educación formal, sobre el rol del profesor y sus competencias. Las aproximaciones temáticas son variadas pero todas de especial relevancia para el desarrollo de este cambio de paradigma educativo: los nuevos roles del docente, la formación basada en competencias, estrategias de autorregulación del discente, habilidades profesionales basadas en la resolución de problemas, aprendizaje cooperativo entre iguales, y sistemas de evaluación alternativos.

SHERIN, M. G., & VAN ES, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Con el propósito de fortalecer la visión profesional, estos autores desarrollaron una metodología llamada «clubs de video». En las sesiones de video participan alrededor de ocho docentes con uno o dos investigadores mediadores. Los grupos de aprendizaje (centrados, inicialmente, en el subsector de matemática) se reúnen periódicamente durante 8-10 meses, a analizar fragmentos de clases que los distintos participantes preparan para presentar. El investigador conduce la discusión acerca de los videos en forma neutral y su participación tendería a disminuir con el paso de las sesiones.

¹ Las identificaciones y proyecciones cruzadas se refieren a las situaciones en las que compartimos con otra persona anhelos, afectos y características personales muy parecidas o similares. Uno funciona para el otro como un «telón en blanco» donde proyectar o atribuir el origen de las propias carencias, miedos, ansiedades, y viceversa.

² La realidad se le impone como cruel desautorización, no obstante, parece responder más bien a un juego no consciente de identificaciones y proyecciones; ¿de qué se asombra la mentora?, ¿quién es la ciega?, ¿quién realmente puede «ver» qué es lo que ocurre entre ambas?

Hasta luego cocodrilo, no pasaste de caimán

Cómo plantear la última conferencia, el día de tu jubilación

1. Al llegar a la sala de actos se encontró con ciento cincuenta estudiantes sentados en el suelo formando una barrera entre él y la entrada principal, una imponente puerta de roble rematada, a modo de frontispicio, por un conjunto escultórico compuesto por tres doncellas de piedra, alegorías de la bondad, la belleza y la verdad.

A un lado del grupo estudiantil y detrás del vicerrector que discutía con una joven pelirroja, algunos profesores hablaban por el móvil caminando en pequeños círculos, avanzando y retrocediendo, como si estuviesen detrás de una jaula invisible. El vicerrector hablaba despacio y con un hilo de voz, sostenía con las dos manos sus gafas delante de la chica y la miraba desde sus pequeños ojos estrábicos. La chica gritaba, mirando fijamente las gafas, que ni ella ni sus compañeros pensaban mover el culo hasta hablar con el rector en persona. Los estudiantes permanecían en silencio con los brazos enlazados, una masa compacta y multicolor.

En el despacho había repasado mentalmente lo que pensaba decir a sus colegas más íntimos, antes y después de la conferencia, y le produjo tanta satisfacción que no pudo evitar un suspiro ridículo, un suspiro semejante a un croar apagado, un suspiro que solo se permitía emitir cuando tenía la plena seguridad de estar solo.

Había estado toda la tarde repasando el texto de su discurso delante del ordenador pues, aunque le gustaba, no daba con la frase final. ¿Esa frase debía decirlo todo o subrayar lo esencial? ¿O sería mejor algo más profundo y enigmático, que los dejase pensando? Quizás una boutade, —como decía

Umbral mejor decir una barbaridad que una obviedad—, algo que aguijonase sus mentes y que nunca olvidarían.

La raya del sol fue ascendiendo por el cristal de la ventana hasta desaparecer pero aún no había encontrado lo que necesitaba. Y hacía mucho tiempo que lo necesitaba, casi cuarenta y cinco años.

Cuando llamó a Flora para decirle que no lo esperara para cenar ella le dijo que serían abuelos, que esta vez los médicos estaban seguros. Su hija llevaba dos años probando tratamientos de fertilidad y acababa de saber que estaba embarazada.

Entonces sintió una gran felicidad. Ser abuelo le colmaba de repente de algo que hasta aquel momento desconocía o descuidaba. O peor aún despreciaba, se dijo. Los hijos, los nietos, los aniversarios eran cosas que para él tenían un tufo pequeño burgués que siempre había despreciado y ahora sentía físicamente, con estupor, la cara de bobo que se le había puesto al oír la noticia.

¿Por qué no ser generoso al final del camino y devolver amor por indiferencia? Si, tendería su mano franca, diría adiós sin doblez con la mirada limpia del que avanza por el mundo con el corazón abierto para todos. Sin acritud ni ironía. Un corazón en plenitud, recorriendo su camino con la digna humildad del hombre recto y fiel a sí mismo de principio a fin, oteando en el horizonte ya cercano la Ítaca de su futura progenie.

2. Una semana antes de la ceremonia, después de hablar con Pedro, el vicerrector académico, sus intenciones eran tan sombrías como el rictus de su rostro. Por dentro y por fuera estaba cubierto por la ceniza del desprecio. No tenía sentido esforzarse en dar explicaciones si Pedro, el único en quien podría haber confiado, no había entendido nada. Ninguno de los que fueran a escucharle iba a cambiar su forma de ser y de verlo por oír sus lamentaciones estériles, las lamentaciones de un perdedor. En este punto se dejó llevar por su propensión al desaliento y a la metáfora y se dijo que él era eso, un fracasado, una sombra cautiva de la rutina, del paso del tiempo cuyo único objetivo había sido no salirse del engranaje, permanecer, aguantar, soportar, contemporizar, asentir, sonreír, seguir. Una pieza olvidada por todos, una charca en la que nadie puede ya saciar su sed porque con los años ha acabado siendo una estéril superficie de barro seco, duro, y agrietado.

Le diré a Pedro que no se molesten, piensa, que comprendo que me hayan ofrecido esta oportunidad para despedirme en mi jubilación, pero yo las oportunidades ya hace tiempo que las desperdicié por culpa de mis limitaciones, mi inseguridad y mi falta de ambición.

3. Antes de hablar con Pedro, durante las fiestas de Semana Santa, estuvo rememorando su vida académica.

Cada año, cuando llegaban esos pocos días de sosiego en los que podía olvidar las rutinas y las obligaciones, paseaba con Flora por las tardes, poco después de comer, por el único parque de la pequeña población del interior donde tenían su segunda residencia. Atravesaban cuatro calles siempre tranquilas hasta llegar a la verja retorcida que a escasos metros les abría una de sus entradas al parque. Solían hacer siempre lo mismo. Recorrían el grave paseo central de cipreses a buen paso, hasta llegar al vetusto monumento de piedra calcárea, abundante en aquella zona, una alegoría ecuestre erigida en homenaje póstumo a un poeta local.

Allí, junto al monumento y bajo la sombra de un árbol centenario, se sentaban en un banco a leer, si no surgía antes cualquier tema de conversación.

Esta vez, mientras ella leía, se puso a pensar en sus años pasados en la universidad. Su trayectoria había sido extensa pero monótona. El brillante expediente le permitió comenzar una brillante carrera de obstáculos. Recuerda, o quiere recordar, que desde el principio no se vio con valor para comulgar con tanta hipocresía y quiso ser un caminante solitario, un virtuoso del esfuerzo personal, pero el desencanto creciente de los magros resultados le fue limando las aristas, las ilusiones, las ideas... Su potencial se quedó en el camino, documentado hasta la extenuación, hasta la obsesión en todos los proyectos que nunca le fueron aceptados.

No sirve de nada, se dijo, buscar responsables. Quizás he estado toda mi vida dando palos de ciego, quizás los ciegos han sido mis colegas y mis superiores, el estamento universitario. Quizás mis ideas han sido demasiado radicales, quizás la sociedad todavía no está preparada. Miró la cabeza de Flora leyendo, que llevaba el cabello recogido en una coleta floja, canosa, un poco ondulada. La miró y al hacerlo recordó algo que había leído en un cuento de Dinesen sobre la femineidad a cierta edad, sobre el cambio de significado de los cuerpos a lo largo del tiempo. Su cuerpo, el de él, también acusaba el tiempo y, sonrió, al pensar en el cuerpo académico al que pertenecía. Se preguntó cómo asumían su cuerpo los gladiadores, los guerreros que sobrevivían al enemigo más cruel, el tiempo, pues la victoria del tiempo sobre el cuerpo no es la muerte sino la vida. Ése debió ser el castigo de los dioses a los cuerpos que no supieron consumirse en la gloria de la lucha.

4. En septiembre pasado, cuando comenzaron las clases y habló con la comisión por primera vez, su primera intención fue utilizar el discurso de despedida para explicar su última investigación y poner así en evidencia las dificultades, barreras y limitaciones que le había supuesto trabajar durante todos éstos años sin ningún apoyo ni de la institución ni del departamento ni del resto de investigadores. Aunque ninguna publicación de impacto aceptara nunca sus trabajos no dejaban de constituir una aportación significativa al

estudio de su especialidad. Incluso últimamente estaba empezando a establecer correspondencia con jóvenes investigadores escandinavos que con menos prejuicios comenzaban a valorar su obra.

Había estado todo el verano trabajando sobre algunos poetas y novelistas, poco conocidos hasta entonces, pero profundamente interesantes por la originalidad y profundidad de sus creaciones. Y cuanto más los conocía más unido a ellos se sentía. Se vio formando parte de esos autores que, habiendo tallado raras gemas literarias, aguardan varias generaciones en el anaquel del olvido el justo y postrer reconocimiento. Pues finalmente la historia pone orden en el caos de intereses e ignorancia y la verdad se eleva por encima de las sombras del mundo.

5. Y ahora se ha quedado inmóvil y no puede creer lo que está viendo. El vicerrector, después de hablar con la estudiante pelirroja, cruza unas breves palabras con el grupo de profesores y éstos se alejan precipitadamente de la entrada de la sala de actos y desaparecen por las escaleras que descienden al vestíbulo central del edificio.

No sabe cómo reaccionar. Siente que la corbata le oprime la garganta y empieza a sudar. Mira hacia el estucado del techo por encima de las ninfas y cierra los ojos, querría salir de esa situación absurda y ascender a ese mundo ideal. El vicerrector lo ve allí parado al otro lado del vestíbulo y su presencia le hace pensar en un insecto; incómodo e indefenso en su traje negro, con la inmensa lámpara de araña como una amenaza sobre su brillante calva. Le hace un gesto para que se aleje de allí como ya han hecho el resto de sus colegas. En ese momento aparecen por las escaleras los primeros representantes de las fuerzas antidisturbios y como sigue allí parado, sin reaccionar, el vicerrector corre hacia él, lo coge del brazo y se meten precipitadamente en el ascensor a la vez que se oyen los primeros gritos y carreras.

En su despacho el vicerrector le ofrece un coñac pero le dice que tendrá que irse en cuanto se tranquilice todo, pues tiene trabajo. También le explica que los estudiantes tienen intención de volver y pasar la noche en la sala de actos. No sabe cómo acabará todo esto ni cuándo y con los exámenes encima no es probable que se pueda reunir el claustro otra vez antes de fin de curso. De todos modos, le dice, ¿tampoco a ti te hacía mucha gracia todo este paripé del discurso final de jubilación, verdad? ¿Qué te parece si lo dejamos correr?

Sí, claro, lo comprendo, dice él.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Cómo evalúas tu trayectoria académica?, ¿te sientes satisfecho(a) con ella?,

¿qué aspectos te gustaría cambiar?

2. ¿Qué piensas de los actos de despedida en el mundo académico?, ¿qué papel cumplen?, ¿te gustaría que tu carrera académica se cerrara con uno de ellos?
3. ¿Qué valor se otorga a las ideas y trabajos novedosos y/o disidentes de las líneas de investigación centrales o dominantes? ¿Consideras que tienen cabida en tu área de conocimientos? ¿Qué requisitos deben cumplir y que vías existen para su difusión?
4. ¿Conoces a algún(a) profesor(a) que admires, se haya jubilado y no haya obtenido la notoriedad o influencia entre sus pares que hubiera, a tu juicio, merecido?, ¿a qué lo atribuyes?
5. ¿Qué rol tienen la institución universitaria y sus autoridades en la potenciación de los recursos humanos y en la adecuada utilización de sus competencias docentes e investigadoras? ¿Qué medidas podrían arbitrarse para que los talentos y trabajos de naturaleza divergente, alternativa o cismática pudiesen llegar a la comunidad científica, en parecidas condiciones al resto de aportaciones?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. Antecedentes

A punto de jubilarse, un profesor prepara su conferencia magistral de despedida mientras le asaltan dudas sobre el formato de la misma. Más tarde, no podrá pronunciarla ya que una manifestación de estudiantes frustrará sus propósitos. El relato muestra un breve intercambio entre este profesor y su vicerrector académico en el contexto de los inicios de la manifestación. El vicerrector lo rescata del eminente tumulto cuando se aproximaba la hora de pronunciar su discurso. Aún en ese contexto, el profesor parece desconocer los cánones de intercambio y posicionamiento universitario; sus pares se han marchado ante la indicación del vicerrector, él viene llegando y ha quedado petrificado en la puerta del aula magna. Se retirará sin pronunciar ningún discurso —el cual estuvo preparando y repasando toda la tarde—, se retirará de la vida académica

«sin pena ni gloria», como parece haber transcurrido la misma. Este profesor ha desempeñado durante casi 45 años un cargo docente sin grandes aspiraciones y desafíos, no ha publicado sus investigaciones en revistas de impacto y tampoco ha formado y/o participado en equipos de investigación de líneas prioritarias en su universidad. Se ha mantenido al margen, con una carrera más bien plana, sin altibajos, «marcando el paso» hasta su jubilación. Nadie parece recordar su despedida, lo que concuerda con su devenir académico que ahora se orientará a la vida familiar, la cual aparentemente ha desdeñado hasta el actual embarazo de su hija. Un hombre de rutinas y andar cansino, que ha vivido su vida en aparente calma sin dejar legados académicos y obras de notoriedad, al menos desde la perspectiva de la comunidad científica a la que ha pertenecido.

1.2. Descripción del incidente crítico

El IC se actualiza a partir del breve encuentro entre el profesor y Pedro; su vicerrector académico. En este intercambio, la frase «¿tampoco a ti te hacía mucha gracia todo este paripé del discurso final de jubilación, verdad? ¿Qué te parece si lo dejamos correr?», refleja la importancia que le otorga Pedro a la ceremonia de despedida y la impresión que tiene del carácter de su colega, la envergadura de su trabajo y el escaso recuerdo que dejará en su comunidad académica.

El IC remite a una falta de confrontación de ideas ya que no se considera la obra del profesor y su persona digna de debate. Este académico ha vivido su labor en solitario y, aparentemente, no será extrañado por colegas y estudiantes. El vicerrector encarna esta apreciación en sus palabras y lo incontrolable e impredecible de la toma estudiantil parece venirle como «anillo al dedo» para esa eventual despedida: nada que despedir, nada que recordar.

El **correlato emocional** es intenso pero de carácter pasivo. El profesor resiste su disconformidad y rabia bajo la petrificación de la escena final, imprevisible para él, y parece sostener el orgullo herido bajo una capa de resignación; «Sí, claro, lo comprendo...».

El **nivel simbólico** queda cristalizado en el título del relato: «Hasta luego cocodrilo, no pasaste de caimán». En él se aprecia el adiós a un docente que no cumplió con las expectativas de la comunidad académica en la cual se insertó, ni tampoco las propias. La ausencia de nombre —sólo sabemos que es un profesor— refleja la desidentificación de su entorno, de sus pares y alumnos y la falta de reflejo especular de sí mismo.

1.3. Actores que intervienen en el incidente crítico

Actor 1: EL PROFESOR	
Concepciones sobre el incidente crítico	Este académico no parece reconocer la mediocridad de su obra. Se considera desaprovechado y ha proyectado sus frustraciones en la falta de capacidad de sus colegas para apreciar la calidad de su trabajo. Por ello, se ha vinculado últimamente a investigadores jóvenes de otras latitudes y aspira a ser reconocido en un escenario postrero quizás, incluso, después de su muerte.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La rabia y el rencor se reconocen en sus diálogos internos. Ellos traducen sentimientos de minusvalía y algo de soberbia en el alejamiento intencionado de su entorno inmediato. En lugar de solicitar ayuda ha preferido trabajar solo, en buena parte lo ha hecho para protegerse, para no mostrar sus propias debilidades, para evitar el rechazo o la crítica frontal. Ello ha engendrado, por años, una sed de venganza que sólo puede proyectar en fantasías megalomaniacas ¹ de escaso asidero con la realidad.
Estrategias frente al incidente crítico	Se enfrenta a su dura realidad desde la resistencia pasiva, la racionalización ² y la proyección ³ de hostilidad. Estas tres estrategias están al servicio del autoengaño de sus propias capacidades, lo que puede explicar, en gran parte, su acontecer académico más bien plano, ausente de propuestas innovadoras y carentes de contribuciones relevantes a su comunidad; como dice el refrán, «el que no se arriesga, no cruza la mar», pero por el contrario, si no se sale a correr también se evita la posibilidad de perder.
Actor 2: PEDRO, Vicerrector Académico	
Concepciones sobre el incidente crítico	Pedro, tratado coloquialmente por el profesor, está más preocupado por las vicisitudes actuales de su rol que por ofrecer a su colega una despedida digna. Si bien hace alusión a este evento de cierre, le parece prescindible en el contexto de los disturbios universitarios. Esto último impacta mucho más en su gestión que la jubilación de un colega que, probablemente, nadie recordará a muy corto plazo.
	Es posible apreciar un sentimiento de superioridad y temor a la falta de reconocimiento de su propia labor, que le impiden empatizar ⁴ con su colega e incluso proyectar su propia

Sentimientos asociados al incidente crítico	jubilación. En lugar de situarse en la piel de su par y poner sobre la mesa sus propios sentimientos —favorables o desfavorables— frente a su partida, le ofrece excusas. Lo azaroso e incontrolable de la revuelta estudiantil acapara toda su atención actual y, paradójicamente, parece aliviarle del (des)encuentro final con el profesor.
Estrategias frente al incidente crítico	Minimización y descalificación solapadas. Re-orienta su energía hacia lo que evalúa como más urgente, olvidando intencionadamente lo importante. No logra percibir —probablemente ha reprimido ⁵ — que la situación de su colega es, en parte, su responsabilidad como administrador académico y que la óptima gestión de los recursos humanos redundaría en una mayor satisfacción de la comunidad académica a la que se debe.

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: EL PROFESOR	Valoración equilibrada de su recorrido en la investigación.	Analizar sus logros y fracasos: resultados, procesos y métodos. Reflexionar a partir de nuevas herramientas que consideren el logro, no únicamente a nivel individual,	Identificar los indicadores relativos a las posibles aportaciones

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: EL PROFESOR <i>(cont.)</i>		ni solo en su repercusión externa u oficial. Incorporar aspectos más prosociales como, por ejemplo, la idea de haber participado con su aportación en la construcción del corpus filológico de la literatura europea, o de haber abierto nuevos caminos de estudio a futuros investigadores de su especialidad. Incorporar también a la valoración aspectos internos como el grado de coherencia, interés, esfuerzo, generosidad, originalidad, ética, etc.	que realizó a su disciplina y las implicaciones que ello ha tenido en la comunidad académica que deja.
	Recuperación de su autoestima.	Facilitar la expresión emocional con su par y jefe académico. Aprovechar la confianza manifiesta que hay entre ambos para generar relaciones de más franqueza. Desarticular sentimientos de minusvalía asociados a la falta de consideración de su entorno académico. Valorar los proyectos acometidos, las redes creadas y su contribución a la formación de investigadores jóvenes y ayudantes. Comunicar con tiempo y tranquilidad el resultado de sus nuevas reflexiones a sus colegas; transmitir sus nuevos argumentos y puntos de vista sobre el valor y la utilidad de sus trabajos de investigación.	Más que comprender la situación, enfrentar abiertamente a su colega y solicitarle una apreciación explícita de su trabajo y una nueva convocatoria para hacer efectiva su despedida.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: PEDRO, El Vicerrector Académico	Valoración genuina de los recorridos académicos de sus colegas.	Invitar al profesor a una charla de cierre en la que se mencionen sus aportaciones a la disciplina y a su comunidad académica de referencia. Realizar una invitación de carácter más social a su compañero, reconociendo en privado sus sentimientos frente a la finalización de una trayectoria al servicio de la universidad.	Evitar la minimización del trabajo de otros e incluirlo como parte del poso académico de la comunidad que dirige. Dar señales claras que valoren la ausencia de su colega, empatizando con los afectos asociados a este período de la vida que cierra un ciclo. Afrontar la tensión entre «generatividad <i>vs.</i> estancamiento» ⁶ .
	Revisión de su rol como potenciador de los recursos humanos a su cargo y de articulador de iniciativas diversas.	Redactar un documento de trabajo con las áreas de competencia —personales, académicas y profesionales— que considera que deberían potenciarse entre el profesorado de la universidad. Evaluar a los equipos en ejercicio y reorganizar funciones, tareas y productos instalando una medición continua de sus avances, dificultades y necesidades de apoyo. Ejercer el liderazgo académico que le corresponde.	Ubicar al profesor en este documento y diagrama, realizando una autocrítica apropiada sobre los motivos de su invisibilidad académica y científica. Proponer medidas para promover líneas de investigación divergentes y para potenciar recursos humanos desaprovechados.

RECURSOS

Psicoeducativos

ACHENBAUM, W. A. (2014). ROBERT N. BUTLER, MD (January 21, 1927 - July 4, 2010): Visionary Leader. *Gerontologist*, 54(1), 6-12.

La carrera y los logros del Dr. Butler destacan la historia de la posguerra en el ámbito de la gerontología y la geriatría a nivel mundial. Butler introdujo la revisión de la vida como una intervención terapéutica y acuñó la idea de discriminación por edad. Fue el único investigador sobre el envejecimiento en ganar un Premio Pulitzer y, mucho después de lo normal de la edad de jubilación, a sentar las bases de una nueva gerontología. Fue un constructor de la institución: se desempeñó como primer director del Instituto Nacional sobre el Envejecimiento, creó el primer departamento de medicina geriátrica en los Estados Unidos y movilizó el apoyo aquí y en el extranjero para acompañar el envejecimiento global.

RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, J. R., URQUIDI TREVIÑO, L. E. y MENDOZA GRIJALVA, G. (2009). Edad, producción académica y jubilación en la Universidad de Sonora. Una Primera Exploración. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 41, 593-617.

Este trabajo ofrece una primera exploración sobre el envejecimiento de los académicos de una determinada universidad. Ofrece también un acercamiento a la relación entre edad, producción académica y el sistema de retiro de la institución. La información analizada permite observar que el envejecimiento de la planta académica no representa en la actualidad un problema grave, ya que la edad de los profesores muestra equilibrio entre jóvenes y maduros. Sin embargo, en diez años más un número considerable de ellos arribará a su sexta década de vida y es factible esperar que este conjunto disminuya sensiblemente su producción académica, además de posponer su retiro ya que el actual sistema de pensiones y jubilaciones en México conlleva pérdidas económicas significativas.

Ensayo

GARCÍA URETA, I. (2012). *Lo que la universidad no enseña*. Barcelona: Paidós Contextos.

Es habitual en las ceremonias de graduación de las universidades de Estados Unidos, que personajes de relevancia en su medio profesional pronuncien un discurso sobre su propia experiencia, sobre cómo se enfrentaron a distintos avatares de su trayectoria personal y profesional. Cuando el universitario termina sus estudios, repleto de teorías y se dispone a entrar en el río tumultuoso de la vida profesional, el autor de este libro ve en el contenido de estos discursos aquello que la universidad no siempre enseña pero que tan necesario es para la vida: experiencia. En los diez capítulos del libro se ordenan y entretajan algunas de las ideas más relevantes entresacadas de esos discursos, convenientemente seleccionados.

Ficción

REZA, Y. (2000). *Una desolación*, Barcelona: Anagrama.

Esta novela contiene la lúcida reflexión de un hombre sobre el significado de su propia vida al final de su ciclo vital. Todo el texto consiste en un largo monólogo donde este hombre le habla a su hijo con cierto resentimiento y desilusión. Un paseo reflexivo entrando y saliendo, a través de anécdotas de su pasado común aparentemente intrascendentes, nos sumerge en el dilema moral que atenaza al protagonista al final de su vida: ¿Cómo aceptar la felicidad en este trágico mundo que el propio hombre ha construido? Bajo la sombra de esta obsesión habla del tiempo, del deseo, de los amigos, de la derrota del cuerpo, de la mediocridad, del inconformismo radical ausente en los jóvenes de hoy.

Cine

ARISTARÁIN, A. (2001). *Lugares comunes*. Argentina-España: Tornasol.

Se narra en esta película como transforma la vida de un profesor de Pedagogía el hecho de tener que adaptarse a una jubilación forzosa. La inesperada notificación hará que el protagonista, de más de sesenta años, cambie su forma de enfrentarse a esos lugares comunes de la cotidianeidad que entre él y su amada esposa, llevaban construyendo desde hacía muchos años.

¹ Hace referencia a la elaboración de fantasías de control que se expresan como ideas o sueños de grandeza, poder, riqueza, omnipotencia, etc.

² Operación defensiva que consiste en tratar de construir argumentos racionales frente a eventos de alto impacto emocional, con el fin de poder regular los sentimientos negativos que se generan.

³ La proyección, en tanto mecanismo defensivo, tiene como finalidad atribuir a otros las causas o motivos de la propia frustración o sentimiento de vulnerabilidad. Se sintetiza en la máxima: «son los otros quienes me agreden, no es que yo sea hostil hacia los demás».

⁴ Mecanismo relacional que posibilita ubicarse en la perspectiva del otro, especialmente en términos emocionales, e identificar, incluso experimentar, cómo se siente.

⁵ La represión es una estrategia defensiva que trata de bloquear lo que produce dolor, desilusión o frustración, aparentando que ello no ha sucedido. Habitualmente se acompaña de negación en el discurso explícito.

⁶ Etapa del ciclo vital que, según E. Erikson, enfrenta la tensión entre generar y cristalizar los logros de la vida productiva vs. estancarse y retraerse hacia un mundo privado y familiar que provocaría el alejamiento definitivo de la vida útil.

«Pre-mortem»

Cómo organizar un congreso sobre tu obra, poco antes de tu muerte

I

Bueno señores, dijo Bruno elevando un poco la voz, ¿alguno de ustedes sabe de qué va esto?, y casi inmediatamente cesó el murmullo de las primeras presentaciones y el amable intercambio de reconocimiento e interés mutuo de las personas allí reunidas. A mi Claudio me envió un e-mail hace cosa de seis meses y... Perdón, no sé si todos entienden el español. Se interrumpió dirigiendo una mirada de interrogación a los tres hombres que se comunicaban en inglés y que se habían situado discretamente al fondo de la amplia sala de recepción del hotel. Los tres le indicaron con gestos que entendían perfectamente sus palabras y Bruno Pitarra, Catedrático de Pedagogía Comparada, ex-compañero de Departamento de Claudio Astorga, el anfitrión del encuentro, y en su día, su doctorando más ilustre, prosiguió. Como iba diciendo, fue en octubre del año pasado cuando Claudio me envió un correo electrónico invitándome a un seminario exclusivo —únicamente para especialistas afirmaba— sobre el papel de la Pedagogía en un mundo globalizado. Serían tres días en un hotel, con el viaje y el resto de gastos pagados. Pero cuando le respondí pidiendo más detalles no me contestó con claridad, se limitó a informarme sucintamente que el programa aún no estaba cerrado, que asistirían investigadores destacados a nivel internacional y que no podía perdermelo por nada del mundo. Estarán de acuerdo conmigo en que no es mucha información. Aunque, ya que todos nos conocemos, o al menos «nos hemos leído», no seré yo quien niegue que ciertamente estamos aquí hoy reunidos los mejores...

Todos rieron generosamente el último comentario excepto los tres

extranjeros, porque no habían entendido la ironía o porque sí la habían entendido. Permanecieron en silencio desviando la mirada hacia la enorme lámpara de cristal que colgaba del rosetón central del techo de la sala.

Y supongo que también te decía lo de la publicación de las actas de este seminario en la revista *International Pedagogy*, añadió Rubén, un joven altísimo, aproximándose al grupo que se estaba formando alrededor de Bruno. Ciertamente, aunque seguro que en ninguno de nosotros ha influido lo más mínimo, para estar hoy aquí, la posibilidad de publicar un artículo en la revista más importante y con mayor impacto del área... De nuevo rió a coro casi todo el grupo. Uno de los extranjeros, que seguían impertérritos, para que su silencio no fuese interpretado como descortes por el resto de sus colegas se sintió obligado a intervenir. Yo he guesibido algo paguesido, hizo saber, aunque no pudiendo evitar cierta displicencia en el tono de su voz y en su estudiada mirada al infinito, medio metro por encima de las cabezas de los presentes.

Eva Candel, la más joven de las mujeres del grupo, era profesora titular de Historia de la Pedagogía. Miró con más atención al hombre que acababa de hablar y al reconocer aquel rostro y aquella actitud distante no pudo controlarse y exclamó ¿Tu eres Bernard Claire, verdad?, No creo que te acuerdes de mí, coincidimos en una mesa redonda en la Haya, en el congreso de la ESP, la *European Society of Pedagogy*... Disculpe, ahora mismo no... ¿Cuál es su nombre?. Eva, Eva Candel... Ah, oui, ¡Candel!, usted escribió un paper, ¿verdad? que era, «Globalization, localization & Pedagogization»... Eva sonrió de satisfacción, se le iluminaba la cara a cada nueva palabra del Doctor Claire de la Sorbona de París, pero antes de que pudiese manifestar con un exultante y sonoro sí su emoción ante el reconocimiento de su trabajo, el profesor Claudio Astorga entró en la sala con paso lento y firme, acaparando la atención de todos.

Estimados amigos, gracias por acudir a mi invitación y gracias sobre todo por la confianza incondicional que habéis puesto de manifiesto al venir, pues la verdad es que os di pocos detalles sobre este encuentro. Veo que habéis venido todos, los doce. Como sabéis el doce no es un número baladí sino todo lo contrario. Para cada cultura ha sido siempre especial, mágico, cabalístico... Los doce meses del desarrollo cíclico del tiempo... Desde que el hombre se interroga mirando a las estrellas, desde su origen, la humanidad ha querido encontrar el espejo de su vida en la tierra en la cúpula celestial dividida en los doce signos del zodiaco. Otros establecen su origen mítico en las doce tribus de Israel. También los apóstoles son doce, como los caballeros de la tabla redonda y como los doce hombres sin piedad de Reginald Rose... Los miró a todos aunque sin detener su mirada en nadie en especial, ponderando el nivel de expectación logrado. Sí, dijo, comencemos ya. Con dos dedos de su mano derecha se palpó levemente la sobria corbata de seda de color indefinido que había elegido para aquella ocasión única. Estáis esperando

que empiece a explicar, tal como lo ha expresado hace unos minutos Bruno, «de qué va esto». Sea sin más dilación. Ha llegado el momento de compartir con todos vosotros la especial situación que ha hecho que os citara aquí y el objetivo de nuestra reunión durante tres días en este espléndido hotel. Pienso que nos tenemos suficiente confianza, que somos gente de mundo, y por consiguiente no me voy a andar con rodeos, si bien es cierto que no me gustaría resultar violento... Claudio Astorga tosió un par de veces como para aclararse la voz. Bruno (y puede que también Flor Domínguez, que había acudido desde Cuba), percibió que esta vez, quizás la única en su vida, su amigo necesitaba realmente aclararse la voz, ese precario ritual que ayuda a hablar al pusilánime.

En fin, ya veis que no me resulta fácil empezar, pues, como en breves instantes comprenderéis, en esta ocasión me veo obligado a comenzar diciendo quizás lo más difícil que he tenido que comunicar en público a lo largo de mi vida... Mi vida, algo en lo que hasta hace poco no pensaba en pasado... Sí, me voy a morir.

Bien, ya sé que todos nos vamos a morir, la cuestión es que yo voy a hacerlo en breve. Los médicos me dan entre tres y seis meses de vida. Os lo podéis imaginar, cáncer, metástasis, tratamientos paliativos,...es decir, marear la perdiz.

Claudio dio el alto con su mano derecha a los primeros peros de sus colegas. No os pienso aburrir con mi cuadro clínico y desde ahora mismo os ruego que no perdamos ni un segundo en innecesarias divagaciones. Sé que globalmente me apreciáis, sé que os costará quitaros mi muerte de la cabeza, incluso es posible que tras mi fallecimiento decidáis dedicar un monográfico a mi obra e imagino vuestras amabilísimas palabras al introducir cada escrito y referiros a mis brillantes y decisivas aportaciones, mis lúcidas conjeturas, o mis modélicas investigaciones, por no hablar de mi gran sentido del humor, mi humildad exacerbada o mi fuerte compromiso con las demandas sociales. Comentarios respetuosos, empáticos, afectuosos, como no podría ser de otro modo en una despedida tan definitiva e irreversible. Ocurre, sin embargo, que yo no deseo esa cortesía académica, me sonaría en realidad a hipocresía académica.

Lo que me gustaría, lo que os pido, es saber realmente lo que pensáis de mi obra, de mis investigaciones, de mis ideas, de mis aportaciones, si es que las hubo. Hace poco, como la mayoría de vosotros, asistí al acto de homenaje que se hizo a nuestro colega Gubert Schulz. Un acto realmente emocionado y emocionante, pero, por desgracia, sin Schulz que había fallecido meses antes. A mí me gustaría estar en mi acto póstumo, escucharos hablar de lo que hice bien, mal o regular, y compartir con vosotros ideas y, ¿por qué no?, proyectos de futuro, aunque pronto ya no pueda estar físicamente con vosotros. Ya sabéis, el deseo de permanecer más allá del final.

Los doce académicos que tenía delante habían ido pasando de la incredulidad inicial al estupor, aunque sus rostros permanecieron con la misma expresión congelada desde que Claudio comenzó a hablar. Sin embargo no era este su objetivo, no quería que se convirtiesen en un grupo de plañideras ni mucho menos iniciar una reflexión sobre la futilidad de la existencia, el sentido de la vida, el más allá, o algo parecido.

Pero reaccionad, amigos míos. No es de mi muerte de lo que quiero hablar, ya os lo he dicho. No hay remedio, es un hecho banal y repetido. Sin ningún interés. Esto es para lo que os he citado, dos puntos. Os propongo en estos tres días hacer un Congreso sobre mí, sobre mi obra, aunque suene pretencioso. Quiero que valoréis con sinceridad lo que salvaríais y lo que relegaríais al olvido de lo que he producido en el último lustro de vida. Punto final.

Tras oír estas últimas palabras los congregados se miraron conscientes de que les había llegado el turno de intervención. Cada uno de ellos se estaba preguntando cual sería la forma correcta de satisfacer, o siquiera responder o enfrentarse a la extravagante demanda de su anfitrión.

El denso silencio fue interrumpido por Flor Domínguez, dejándose caer con estrépito en una butaca. Negaba con la cabeza. ¿Es cierto que te estás muriendo? La mirada de sus pupilas oceánicas atravesó la sala hasta clavarse en los pequeños y vivos ojos de Claudio. ¿Y nos estas pidiendo que presentemos ponencias sobre tu trabajo, a lo largo de estos últimos cinco años, porque quieres presenciarlo en vida?

¡Sí y sí!, es exacto, yo no lo hubiese dicho mejor ni más claro.

¿Pero cómo demonios vamos a hablar objetivamente de ti, estando tú aquí?, Añadió Marisa Aguirre, la actual directora de departamento y profesora de Pedagogía Sistémica. ¡Y mogibundo!, remató sombrío el Doctor Claire de la Sorbona de París. Esta vez el grupo ni siquiera sonrió, continuó mudo, aunque su perplejidad crecía por momentos.

Es curioso, cuando lo estaba preparando todo al milímetro, la pregunta que yo me hacía era distinta: ¿por qué iríais a participar en una actividad fúnebre y ansiógena como esta? La respuesta que me daba creo que es universalmente aceptada: porque es una de las últimas voluntades de un moribundo y todo el mundo sabe que ese último deseo siempre se debe cumplir. Y creo Marisa que eso contesta también a tu pregunta: debéis ser objetivos y sinceros porque, como eminentes científicos, siempre buscáis la verdad y porque os lo pido de todo corazón.

Cuando cumplí 65 años y me jubilé pensaba, como muchos debéis pensar, que entonces empezaría realmente a vivir, a disfrutar, a crear, a investigar...ia escribir lo que me diese la gana, sin el chantaje de las revistas de impacto! Han pasado tres años como tres relámpagos, sin darme cuenta, y me anuncian que me muero. Se acabó todo. Ahora solo pido una compensación a esa

solemne putada y esa compensación está en vuestras manos. Soy un miembro veterano de esta comunidad científica, a la que quiero y respeto, y le pido un acto de honestidad al que creo tener derecho.

Claudio bajó la vista, no tenía nada más que añadir; también ahora se daba cuenta, ¡ahora precisamente!, de que en realidad poco o nada podía exigirles. Su situación era excepcional, pero no la de ellos. En realidad no tenían por qué responder a sus expectativas; su vida iba a seguir sujeta a anhelos, presiones, cobardías, esperanzas, en definitiva a servidumbres parecidas a las que habían asediado la suya, hasta el momento en que supo que iba a morir. Su castillo de naipes estaba a punto de deshacerse, había sido un iluso hasta el final... Por eso le sobresaltó que alguien le cogiera del brazo, aunque ese alguien fuera Bruno, y por eso le sorprendieron sus palabras. Creo que tienes razón, le dijo. Al menos yo no puedo negarte lo que pides. Has sido mi mentor, mi director de tesis, mi maestro, aunque en los últimos tiempos me he alejado un poco de ti... no sabía que estuvieses enfermo... En ese momento en la garganta de Bruno empezó a formarse un nudo y tuvo que tragar saliva para poder terminar. Claudio, si lo quieres así, así será.

Yo no,... lo siento, Bruno,... yo no creo que pueda hacerlo... Paz, profesora de Pedagogía general, hacía rato que se esforzaba por dominar la risa histérica que siempre la hacía perder el control en situaciones como esta. Ahora también le temblaban las piernas y estaba horrorizada pensando que sus compañeros se darían cuenta de su fragilidad. Solo quería desaparecer de aquella reunión de locos.

¡Yo tampoco...! Rubén, su alter ego en México, profesor en la inmensa Universidad Nacional Autónoma del DF, compañero de tantos bolos y tequilas, se precipitaba hacia la brecha que Paz había abierto. Claudio, de verdad, por nada del mundo quisiera decepcionarte, pero yo tampoco creo que pueda hacerlo. Astorga no se esperaba esto. Siempre has sido muy crítico con mi trabajo, hasta me has acusado (no sé hasta qué punto en serio) de ser como los demás y seguir ejerciendo, subrepticamente, una pedagogía colonialista desde la «madre patria». ¿No vas a darme el gusto de hacer realidad esta última voluntad? Claudio, que volvía a respirar con las palabras de Bruno, pensó que tal como estaban yendo las cosas Rubén era clave y si éste desertaba los demás le seguirían. Pasó un eterno minuto hasta que Rubén volvió a hablar. Está bien, eres un cabrón, hasta el final el mismo cabrón, pero si eso es lo que quieres lo tendrás.

Sí, es exactamente lo que quiero. No le deis más vueltas, ¿para qué habréis venido si no? Mi idea es que preparéis para mañana por la tarde una presentación individual de entre quince y treinta minutos. La cosa no es complicada. Una transparencia con lo que salvaríais y otra con lo que quemaríais de mi obra. Ni más, ni menos. ¿Tendremos proyector y conexión a Internet? ¡Esa es la actitud Luis! gracias. Todo lo necesario para trabajar está

en el primer piso, en el salón Esmeralda, con capacidad para veinte personas. Incluso contaremos con una eficaz azafata de congresos que nos ayudará en la logística.

No dio tiempo a nadie más para pensar y arrepentirse. Claudio cerró la sesión. Entonces nos vemos mañana a las 9 am en el salón Esmeralda. Gracias a todas y todos, os estaré etern..., os estoy muy agradecido. Salió de la sala tan teatralmente como había entrado y cuando hubo desaparecido todos comenzaron a sentirse ya un poco huérfanos, desorientados, por eso, cuando acabaron lo que fue una cena casi silenciosa, cada uno se escabulló hacia la habitación individual que tenía asignada, con la necesidad urgente de reflexionar a solas sobre lo que Claudio Astorga había llamado su última voluntad.

II

Lo primero que hizo Flor al entrar en su cuarto fue quitarse los zapatos y sentarse en la cama. Después se dejó caer hacia atrás como si le hubieran cortado de repente la fuente de energía que la animaba. Mientras buscaba alguna irregularidad en el techo se puso a pensar en todo lo que les había dicho Claudio. Para ella nunca había nada que quemar, casi por principio. Como la materia cósmica, las ideas nunca desaparecían, se transformaban y siempre eran, en algún punto, aprovechables. Eso sí, algunas tesis de Claudio eran de sentido común, casi obviedades, y otras no eran suyas sino distintas formas de parafrasear a otros autores y teorías. Pero quien estuviese libre de ese pecado... ¡Qué lio, Dios mío! Bostezó y a los pocos minutos se quedó dormida. Aunque tuvo la luz encendida toda la noche durmió profundamente hasta que desde recepción la despertaron por teléfono a las ocho de la mañana siguiente como al resto de sus colegas.

Bruno en cambio no pegó ojo. Todos sabían, y Claudio el primero, que su alejamiento en los últimos tiempos se debía a un cambio de paradigma, de línea de investigación y de equipo. Imaginaba lo que podría pasar al día siguiente; cómo, tras una disertación en la que defendía el poco poder explicativo del modelo planteado por Claudio y su grupo, éste caía de su pedestal con el corazón roto mientras le gritaba, «¡tú también Brutus, hijo mío!»¹. Su máspreciado discípulo traicionándole. Por supuesto que no lo haría...Sin embargo él lo había pedido, él quería oír esos argumentos y posiblemente tener la oportunidad de discutirlos y rebatirlos. O, ¿en realidad se trataba de una farsa, y la enfermedad era una treta inventada para hacerles hablar?; O peor aún, ¿alguna forma de auto-engaño que le hacía creer que no encontraríamos realmente nada que eliminar?

En la habitación contigua a la de Bruno, el profesor Nakamura se tomaba el asunto con distanciado humor. Respetaba la idiosincrasia de sus amigos, ese

desorden irracional que se producía en cualquier estamento social cada vez que la muerte hacía acto de presencia, pero en Oriente cualquier niño de tres años sabe que la muerte forma parte de la vida, que está presente en cada gesto cotidiano de nuestro modo de estar en el mundo. En realidad había venido a España para mejorar su castellano y su ya acreditada destreza con la guitarra española. Que acudiera a esta cita de Claudio fue más fruto del azar que del interés. Tan casual como el primer encuentro con Claudio, ya hace más de doce años. Nakamura, compositor y estudioso de la didáctica de la música, había leído un artículo de Claudio sobre la pedagogía de los instrumentos de cuerda, publicado en Eufonía, y casi sin proponérselo ni pensarlo demasiado, pues ya tenía decidido pasar largas temporadas en España, se había incorporado al equipo de investigación de Claudio. Sin embargo, a causa de ese entusiasmo innato por la eficiencia de los japoneses, seis años después ya era doctor, profesor de didáctica de la música y había publicado algunos artículos con Claudio en inglés, español y japonés. Esa noche estuvo recordando cuan extenso e intenso era su agradecimiento a Claudio, sobre todo al principio, cuando le ayudó a publicar sus primeros trabajos en buenas revistas... Aunque siempre quiso figurar como coautor, a pesar de sus escasos conocimientos musicales. Pero eso nunca le causó ningún sentimiento de rencor, más bien lo veía como una debilidad de carácter, le hacía sonreír como uno sonríe ante la travesura de su hijo preferido y la consiente una y otra vez. Nakamura era diez años mayor que Claudio.

En cualquier caso debía hacer bien el trabajo que su amigo le pedía y ello suponía que, irremediabilmente, tendría que hablar de su relación con la música. La música era para él la forma de acceder a sensaciones y a una forma de comprensión de la globalidad de la existencia que lamentablemente quedaba fuera de los intereses o las competencias de Claudio. La experiencia de la música era algo que siempre había encontrado a faltar dolorosamente en su relación con Claudio, un agujero oscuro que dejaba sin valor, sin sentido, vacío, todo el sofisticado andamiaje psicopedagógico que constituía la obra magna de Claudio Astorga. Y sin embargo lo había llegado a apreciar como a un verdadero maestro y mentor. Pensó entonces en sus lejanos ancestros samuráis y en la práctica del ritual del harakiri. El samurái honorable se quitaba la vida cuando moría su daimyō, su señor. Sonrió al imaginar las caras de estupor que pondrían el resto de sus colegas si después de su intervención sobre la obra de Claudio, descubría un kimono blanco bajo sus ropas europeas, sacaba su daga ritual tantō, y se abría las entrañas. Contemplar sus intestinos esparciéndose por el frío suelo, pensó el doctor Nakamura, podría ser una broma de demasiado mal gusto para la mente occidental.

La música suave de la cafetería situada al fondo del vestíbulo, justo en el extremo opuesto de los ascensores, era el único sonido que a partir de las diez de la noche se permitía en aquel hotel. El blues que sonaba atrajo a Marisa

cuando acabó la aburrida cena con sus colegas y se distrajo tomando una copa. Fue la única persona de los doce que no se dirigió directamente a su habitación. Estaba dispuesta a disfrutar plenamente aquella extraña situación, a aprovechar aquella absurda oportunidad de venganza que le brindaba el idiota de Astorga. La tarea encomendada era morbosamente satisfactoria. Mientras apuraba su Gin tonic fue consciente de que había estado esperando algo así desde el día en que leyó su tesis cuando Claudio, estando en el tribunal que juzgaba su trabajo, le hizo aquella pregunta, a sabiendas de que no sabría contestarla. Aquella pregunta que no ha olvidado. Entonces, señorita Aguirre, según usted las competencias deben descontextualizarse, es decir que contradiciendo a Vigotsky, Bruner, Rogoff y a todos los constructivistas que usted dice defender, a veces los humanos competentes no estamos en un contexto, estamos en una especie de ¿limbo descontextualizado? Fue absolutamente humillante. Marisa, nerviosa como un flan, ni entendió la pregunta, ni supo que responder. Se puso tan roja y quedó tan bloqueada, que el presidente del tribunal le ofreció un descanso para que se tranquilizase. Después, tras decirle la nota, Claudio hasta se permitió bromear sobre el affaire. Supongo que no te habrás molestado por la pregunta que te hice. Ya sabes que los de casa debemos ser más críticos que los de fuera para dar una imagen de honestidad. Pero lo has hecho muy bien. Desde luego yo voté a favor del Cum Laude pero hubo alguien del tribunal que se negó. Por supuesto no puedo decirte quien.... ¡Mentira asquerosa!, se dijo y llamó al camarero para pagar e irse a redactar su venganza. Siempre estuvo convencida de que fue él. Y si no lo fue directamente, lo fue indirectamente con su maldita pregunta. Quemar, quemar, lo quemaría a él en una gran hoguera con todos sus libros, pero dado que pronto se pudriría en el infierno, se daría el gusto de hacer una lista larga y extensa. Y ya sabía lo único positivo que diría de él: su gran obstinación y perseverancia en defender ideas, desgraciadamente irrelevantes y caducas.

A las tres de la madrugada el doctor Bernard Claire seguía muy ofuscado y fumaba sin parar asomado a la ventana de su cuarto. Al Doctor Claire no le había gustado nada el cariz que habían tomado las cosas. Cuando terminó de procesar cuáles eran los motivos de Claudio y en qué consistía su demanda, gracias a las explicaciones de Rubén, ya estaba en su habitación con el power point abierto en su pantalla del ordenador. Se veía metido en un lío descomunal y la incertidumbre del desenlace le hacía sentirse absolutamente vulnerable. Esa absurda solicitud solo podía hacerla alguien que no estuviese enteramente en sus cabales y por consiguiente su reacción frente a posibles críticas negativas era del todo imprevisible. Solo faltaría verse envuelto en un escándalo y que la comunidad científica se enterase de que él había participado activamente en el asunto. Podía hacer la maleta y largarse, pero tampoco una desaparición precipitada consideraba que fuese ni oportuna para

él ni aceptable para sus colegas; desde luego no contribuiría a mantener su buena reputación. ¡Mierda de españoles con sus tragicomedias lorquianas!, exclamó, y por temor de haber sido oído se apartó rápidamente de la ventana y fue hacia el lavabo a tirar el cigarrillo. No veía otra opción que escribir una larga lista de ideas a salvar y, para cubrir las apariencias, puso en la lista de cuestiones a calcar una sola frase. El excesivo perfeccionismo y auto-crítica con que ha afrontado siempre sus trabajos, han convertido a veces ideas muy brillantes solo en buenas ideas. Si se hubiese liberado de ese corsé auto-impuesto, ahora sería un autor de referencia sin paliativos.

A buen entendedor, pocas palabras, como dicen por aquí, pensó, y se encontró tan astuto que una sonrisa torcida se dibujó en su rostro por primera vez en muchas horas.

III

Claudio Astorga en cuanto dejó al grupo salió discretamente del hotel. Estuvo paseando por las calles adyacentes al puerto hasta que entró en un pequeño restaurante donde cenó solo y cuando regresó al hotel y miró el gran reloj mural que presidía el vestíbulo, decidió que las doce era una hora adecuada para retirarse y descansar de aquella singular jornada. Pero tampoco él pudo dormir esa noche. Tres horas antes, cuando acabó de hablar con sus colegas, después de revelarles su estrambótico plan, de dudar, de pensar que era absurdo lo que estaba pidiendo, de temer que todo se viniera abajo y de conseguir, no sabía aún como, que todos (menos Paz) aceptaran finalmente su propuesta, lo invadió un cansancio casi narcótico y se tornó tan ligero que cualquier cosa, el color tornasolado de un charco de gasolina, el ruido de sillas en la terraza de un bar, la fuerza del viento arrastrando una lata de refresco vacía, ocupaba toda su mente a cada instante mientras su cuerpo deambulaba sin rumbo por el laberinto de callejas que iban a morir al muelle, como un muñeco de cuerda.

Ese estado duró hasta que acabó de cenar y casi sin tomar consciencia de ello lo prolongó con unas copas de grappa, pero antes de entrar en el ascensor que lo conduciría a su habitación ya hervía en su cabeza todo lo que él y el grupo que había reunido habían estado diciendo aquella tarde.

Metido en la cama, con los ojos apretados, revisaba una y otra vez sus palabras, los comentarios de sus colegas, sus actitudes, sus gestos, sus expresiones y pensaba si habría sido una buena idea. No dejaba de ser un acto presuntuoso y narcisista, realizado bajo un chantaje emocional. Sin embargo esperaba que, quizás unos meses o tal vez unos años después de su muerte, comprendiesen mejor sus motivos. Igual alguno de ellos, en el futuro, decidiese imitarle. En todo caso, ¿qué había de malo en pedir sinceridad? Sabía que alguno de los invitados difícilmente respondería con el faire play que

él esperaba. Por ejemplo hace tiempo que sabía, por otras personas, que Marisa nunca olvidó el asunto de su tesis doctoral. Realmente no había sido su intención hacerla sentir mal. De hecho fue el único miembro del tribunal que defendió darle el cum laude a su trabajo, los otros dos se negaron en redondo. En todo caso iba a utilizar esa animadversión a su favor. Le pediría, por ejemplo, que fuese la primera en hablar y como seguramente sus críticas serían desproporcionadas e injustas, eso actuaría como un corta-hielo y animaría al resto a buscar el punto medio, allá donde solemos decir que está la verdad.

Pero ¿sería honesto actuar así?, se preguntó. ¿No debo más bien, dejar que cada uno decida libremente que pesa más en su balanza, los intereses y mezquindades personales o la voluntad de ser honesto y buscar cierta objetividad? En todo caso de algo si tengo una absoluta certeza. Nunca olvidarán este día. Será una historia recurrente en los certámenes y tertulias académicas. Hablarán de mí durante muchísimo tiempo. Aunque sea bien.

CUESTIONES PARA REFLEXIONAR

1. ¿Qué opinas de la solicitud realizada por Claudio ante la inminencia de su muerte?, ¿la justificas?, ¿te parece posible actuar con «objetividad», «honestidad» y «sentido crítico» en ese escenario?
2. ¿Cómo se valora, a tu juicio, el legado científico y académico de un investigador?, ¿con qué criterios, referentes, aportes y consecuencias resulta pertinente evaluar, comparar, proyectar una obra científica?
3. ¿Cómo se construye una comunidad científica en torno a un área temática en común?, ¿cómo se eligen o auto-seleccionan los participantes?, ¿cómo se mantiene, evalúa y proyecta su legado?
4. ¿Has participado en equipos en formación o que hayas contribuido a formar? ¿Es posible equilibrar endogamia y exogamia académica en los equipos de trabajo?, ¿cómo evalúas la composición mentores-mentados en los diversos equipos?, ¿cómo se estructuran los códigos internos, actitudes, valores y expectativas comunes?
5. ¿Qué resultado infieres que tendrá del encuentro organizado por Claudio?, ¿crees posible obtener un buen producto de la jornada propuesta?, ¿lo difundirías fuera del grupo participante?, ¿qué respuesta esperarías de la comunidad científica de referencia?

PAUTA PARA EL ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS (PANIC)

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE CRÍTICO

1.1. *Antecedentes*

A Claudio Astorga, un profesor e investigador de 68 años, ya jubilado, le han diagnosticado un cáncer incurable y una esperanza de 3 a 6 meses de vida. Reúne a 12 especialistas sobre temas relativos a sus publicaciones y les pide que las critiquen. Ha organizado un seminario sobre su obra para poder asistir a este evento, antes de su muerte. Dentro del grupo seleccionado existen pares académicos de distintos orígenes y recorridos, algunos investigadores de producción más autónoma y paralela a su obra, otros formados con o por él y distintas afinidades en relación a sus planteamientos científicos. Al parecer el presupuesto inicial de Claudio es acertado: todos y todas tendrían algo que decir de él, en uno u otro sentido. Sólo deserta una académica joven que lo conoce menos que el resto y que no parece deber, temer o querer decir nada favorable o desfavorable sobre el investigador jubilado.

El protagonista de la historia ha planificado hasta el más mínimo detalle del encuentro: la estancia en el hotel y los traslados son una invitación, la zanahoria es la publicación de las actas del supuesto congreso en una revista de impacto de la especialidad y la composición del grupo es lo suficientemente atractiva como para verse seducidos a participar y obtener retroalimentación de colegas que le conocen, respetan y, en la mayoría de los casos, se sienten en deuda con él.

Lo que en un principio parece una broma de mal gusto, un delirio de una mente enferma, es gradualmente asumido por los once integrantes como una especie de prueba que es necesario sortear con la mayor cintura posible. Con distintos matices, todos(as) los congregados auguran una jornada digna del convocante: autorreferencial, tensa e inolvidable. Siguen adelante, no obstante el claro refuerzo narcisista² buscado por el anfitrión, atendiendo a sus propios intereses, aprehensiones y proyecciones. Al final, parece que la iniciativa podría ser imitada en el futuro por alguno de los invitados, en cuyo caso Astorga lograría uno de sus objetivos, que se hablase por mucho tiempo de su genial ocurrencia.

1.2. *Descripción del incidente crítico*

El IC se produce ante la develación del propósito de la convocatoria realizada por el profesor Claudio Astorga. Cada integrante del seminario reacciona con sus propias concepciones, estrategias y sentimientos frente a la propuesta de revisar la obra de Astorga, en su presencia. Llama la atención lo rápido que pasa a segundo plano la enfermedad e inminente muerte del protagonista, para centrarse en el impacto presente y futuro que tiene para cada uno de los participantes la idea de valorar las fortalezas y las debilidades de los planteamiento de su anfitrión en los últimos 5 años.

En el **registro expresivo**, la maraña de emociones desplegadas- desde la incredulidad a la indignación- es representada por cada participante tal como había planificado nuestro protagonista. Claudio ha elegido a cada integrante por motivos tanto racionales como sentimentales, siendo estos últimos como una radiografía emocional de sus propios recorridos e intercambios. El goce del profesor Astorga se ve entrelazado a su temor de modo casi indiferenciable. Teme lo que se ama, es decir su producción y herencia científicas.

En un **nivel simbólico** el título de esta historia, el Pre-mortem intenta desplazar al Post-mortem, escenario este último imposible de prever o anticipar, máxime cuando el impacto o contribución de un legado científico cobrará su dimensión real con la perspectiva de los años y a la luz de su permanencia en los textos, en los debates, en las aulas. Resignarse a la muerte no es tarea fácil y menos cuando más o menos «se sabe» cómo y cuándo se va a morir. La paradoja es que la muerte no es tan temida por el veterano profesor como el olvido.

La salida de una única investigadora del juego propuesto, se transforma en una crítica en sí misma al mundo académico con reglas y códigos que pueden terminar deshumanizando los encuentros interpersonales. Al mismo tiempo, sin embargo, se convierte en una luz de esperanza para la transformación de ese mismo mundo que se intenta satirizar.

1.3. Actores que intervienen en el incidente crítico

	Actor 1: CLAUDIO
Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe la situación provocada como una oportunidad para aquilatar su obra y obtener opiniones honestas sobre sus contribuciones. Planifica obsesivamente cada detalle y arrastra a los demás en sus deseos. Parece mover los hilos de su «muerte académica» como ha movido los de su «vida académica»; manipulando a los demás con astucia y

	abusando de su poder. No parecen interesarle genuinamente las reacciones de los demás en su dimensión más humana, se encuentra centrado en sí mismo y en su legado intelectual.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La omnipotencia de la propuesta no está exenta de angustia anticipatoria; teme fracasar en sus anhelos y no contar con el tiempo suficiente para remediarlo. Por ello, se muestra activo, propositivo, irónico y sagaz. No repara empáticamente en las emociones de los demás y no se permite ningún tipo de reactividad emocional frente a sus propias emociones. La frialdad y el control emocional se imponen.
Estrategias frente al incidente crítico	Utiliza la negación y minimización de su problemática actual. Se muestra resuelto ante sus propósitos, dispone las piezas en un escenario prefijado y mueve con destreza los hilos de sus marionetas. Utiliza la ironía como estrategia, conceptualizando y racionalizando la impotencia, rabia y desazón que supone conocer el final de la propia existencia material.

Actor 2: BRUNO

Concepciones sobre el incidente crítico	El otrora doctorando más ilustre del protagonista se nos presenta atrapado entre la lealtad a su antiguo mentor y sus propias convicciones frente a su obra y a su comportamiento actual. Su distanciamiento académico lo ubica en una posición bastante incómoda, en una encrucijada, para criticar de un modo «objetivo» a su director de tesis. Intenta emprender la tarea con ecuanimidad aunque sospecha de las reales intenciones de Claudio.
Sentimientos asociados al incidente crítico	La ambivalencia emocional se aprecia en sus reflexiones y en el nudo en la garganta, signo de intensa angustia, descrito en el intercambio público con Claudio. Siente que le debe mucho a su mentor, no obstante, no logra conectarse con los profundos sentimientos gatillados frente a su anunciado desenlace fatal y a los generados ante la escena que el propio Claudio ha fabricado. Lo anterior refuerza la decisión que en su momento tomó: separarse de él y de su grupo de trabajo hacia otros rumbos, visiones y equipos.
Estrategias frente al incidente crítico	Decide quedarse en el juego, intenta relajar el ambiente y preparar la tarea de un modo claro, evitando denigraciones y desmesuras. Cree, no obstante, que Claudio puede haber planeado el tema de su muerte incluso como una forma de autoengaño, lo que no lo distraerá de ser claro en sus

	planteamientos y lo más «neutral» posible. No obstante, sabe de antemano que su posición se opone a la de Astorga en su visión epistemológica y en sus desarrollos.
--	---

Actor 3: FLOR

Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe las ideas de Claudio como aportaciones que deben repensarse y, por lo tanto, no cree que deba eliminarse nada. Si bien algunas de sus propuestas las considera superficiales o de sentido común, piensa que siempre es posible darles una vuelta y aprovecharlas para profundizar en ellas. Cree que todos los académicos pueden caer en alguna apropiación indebida en algún momento, sin tener la intención deliberada de cometer un plagio.
Sentimientos asociados al incidente crítico	No parece incomodarse demasiado con la propuesta del protagonista. No se toma muy a pecho la tarea y concibe el sueño con facilidad. Su cercanía con Claudio parece ser menor, así como su compromiso emocional con él, lo que le permite abordar la propuesta con relativa serenidad.
Estrategias frente al incidente crítico	Pondera en todo momento su comportamiento; en relación al resto de investigadores, tiene la ventaja de no tomarse demasiado en serio los deseos de un colega jubilado que empieza a obsesionarse con su muerte. Asume una crítica equilibrada frente al IC.

Actor 4: NAKAMURA

Concepciones sobre el incidente crítico	El profesor de didáctica de la música concibe la propuesta de Claudio como un ritual. Al presenciar la muerte intelectual de su mentor, puede fantasear con su propia muerte como un signo de honorable sacrificio. En cierto sentido él ya se ha sacrificado por Claudio al aceptar ocupar un segundo lugar en áreas y temáticas en las que él era el verdadero experto.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se siente agradecido con Claudio, por la inclusión en su equipo y el camino recorrido junto a él por un lapso de diez años. Al mismo tiempo percibe la utilización que Astorga ha realizado de sus conocimientos, talentos y competencias. En el escenario actual, acepta criticar, de buena fe, las propuestas de su mentor.
Estrategias	Decide quedarse y dedicarse a la tarea con toda la solemnidad que amerita el contexto. Utiliza como estrategias la fantasía, la anticipación de escenarios y la denigración del oponente ante

frente al incidente crítico	la crudeza que puede representar la muerte ceremonial. Hacer de lo privado un acto público, dignifica, no obstante, a su mentor y lo reubica en el lugar de legítimo líder.
-----------------------------	---

Actor 5: MARISA

Concepciones sobre el incidente crítico	La otrora doctoranda de Claudio, presuntamente agraviada por su mentor, visualiza en la propuesta de Claudio una oportunidad para reivindicarse y vengarse. La sangre en el ojo se transforma en el motor para destruir y «dar muerte al padre» ³ , sin remordimiento alguno.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Se entrelazan emociones negativas asociados a la venganza, la rabia, el sentimiento de denigración y ridiculización experimentados en un escenario de pretendida validación pública. La oportunidad que le otorga Claudio le permitirá desahogar sus emociones en forma de <i>catarsis</i> ⁴ intelectual en que no será posible rescatar nada o muy poco del agraviante. La satisfacción morbosa relatada en el texto refiere a este goce reivindicativo.
Estrategias frente al incidente crítico	Su estrategia es repasar el evento sufrido con Claudio y su comisión de tesis, a modo de una revivificación traumática ⁵ que bloquea la opción de lograr ecuanimidad u objetividad en la evaluación del eventual legado de su mentor. Se enfrentará con todo a la construcción que ella ha armado de la escena, más que utilizar la ocasión para despejar sus incógnitas.

Actor 6: DR. CLAIRE

Concepciones sobre el incidente crítico	Concibe el IC como un evento prototípico de la cultura dramática española asociándola a tragicomedias que representarían el carácter nacional. Le cuesta comprender el sentido de la convocatoria y los planes de Claudio y cuando lo logra con ayuda de Rubén, concibe a su anfitrión como el protagonista anunciado de estas alambicadas historias.
Sentimientos asociados al incidente crítico	Teme por su reputación en el ámbito científico internacional al participar en una reunión extravagante y cuyo gestor considera fuera de sí. Se siente atrapado y vulnerable al tener que responder a lo demandado, sin caer en excesos y sin huir de la escena. En su sentir, haga lo que haga, su prestigio saldrá dañado.
	Su estrategia es enfrentarse de un modo políticamente correcto a un interlocutor que sólo querría escuchar lo mucho

Estrategias frente al incidente crítico	que ha aportado al conocimiento de su disciplina y, por lo tanto, se presentaría como hipersensible a la crítica negativa. Sin duda, utilizará la ironía para alivianar su único y sustantivo cuestionamiento que desvaloriza la pretendida originalidad de las propuestas de Claudio.
---	--

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 1: CLAUDIO	La concepción de su legado.	A nivel institucional: Generar vías de reconocimiento del trabajo de Claudio en vida: seminarios, encuentros, jornadas de intercambio. A nivel personal: La conversación de los convocados con Claudio para generar vías alternativas de valoración de sus aportes.	Trabajar en la edición de libros y/o artículos con sus últimas propuestas. Diseñar líneas de investigación futuras con sus aportes. Desistir de la reunión planificada, empatizar con sus colegas y dejarlos en libertad de elección y acción.
	La perspectiva y retrospectiva de vida.	Acompañar con los especialistas del caso esta última etapa de su vida, facilitándole la re-valorización de los espacios laborales, familiares, de amistad y personales.	Dar señales de lograr equilibrar y ponderar apropiadamente sus demandas académicas, profesionales, familiares y personales.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 2: BRUNO	Los sentimientos asociados al distanciamiento de Claudio.	Dialogar abiertamente con Claudio sobre los motivos de su distanciamiento académico, preservando la cercanía emocional y la valoración profesional.	Retomar la relación de compañerismo y amistad, acompañando a Claudio en su última etapa.
	Las vías de generación de nuevos espacios académicos.	Favorecer la generación y transformación de los equipos en virtud de sus legítimos intereses y de los aportes a sus respectivos departamentos.	Lanzar una normativa de buenas prácticas entre equipos académicos.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 3: FLOR	Liviandad profesional.	Revisar su posición en el equipo de trabajo y conectarse con sus posibilidades y limitaciones.	Realizar un aporte a la discusión desde su particular punto de vista.
	Participación del seminario.	Reparar en los motivos de su invitación, revisar su necesidad de permanecer y conectarse con sus emociones al respecto.	Expresar su deseo frente al grupo y/o solicitarle a Claudio un encuentro privado para exponerle sus planteamientos.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 4: NAKAMURA	La concepción sobre su propia producción.	Favorecer el reconocimiento de sus aportes y conocimientos en música, didáctica de la música y competencias instrumentales asociadas.	Empezar a firmar sus trabajos como primer autor y solicitar reconocimiento por su crucial aporte a algunos trabajos de Claudio.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 4: NAKAMURA (<i>cont.</i>)	El sentido del reconocimiento a su mentor.	Conversar con Claudio sobre las implicaciones y consecuencias de su convocatoria. Ayudarlo a reconocer su error y acompañarlo a dar explicaciones.	Liderar, junto con Bruno, el diálogo con Claudio y guiarlo hacia la transformación del encuentro en otro tipo de evento para los que quieran quedarse y participar voluntariamente.

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 5: MARISA	Los sentimientos hostiles hacia Claudio.	Dialogar abiertamente con Claudio sobre los motivos de su odio y solicitarle aclaración sobre el incidente de la comisión de tesis.	Re-significar la relación con Claudio desde sus posibilidades y limitaciones actuales.
	El reconocimiento a su trabajo.	Favorecer la visibilización del trabajo de las nuevas generaciones de académicos.	Acercarse a sus antiguos mentores para retomar el trabajo inconcluso y enriquecerlo con su mirada

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
ACTOR 6: DR. CLAIRE	Liderazgo académico.	Revisar su posición en el grupo de los doce y liderar una transformación de la propuesta de Claudio.	Realizar una propuesta de intercambio abierta en la que todos(as) puedan exponer sus logros y discutir sobre sus errores y carencias.
	Valoración de la obra de Claudio.	Determinar canales y soportes de comunicación respecto a las aportaciones de aquellos colegas que terminan su trayectoria académica.	Proponer un panel de intercambio en lengua francesa y ofrecerse a difundir las propuestas de Claudio que signifiquen un aporte real y relevante a la disciplina.

RECURSOS

Psicoeducativos

BROWN, M., PITT-CATSOUPHES, M., MCNAMARA, T. K. y BESEN, E. (2014). Returning to the workforce after retiring: a job demands, job control, social support perspective on job satisfaction. *International Journal of Human Resource Management*, 25(22); 3113-3133.

Se investigan las posibles diferencias existentes entre trabajadores de más de 50 años, ya jubilados, que se consideran a sí mismos retirados o no retirados. Los resultados manifiestan con claridad que las personas jubiladas que no se consideran retiradas obtienen mayor apoyo social y se sienten más satisfechas que sus iguales.

ERIKSON, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Texto clásico de psicología del desarrollo, que data de 1950 y que ha sido reeditado desde entonces, revisa las distintas fases del ciclo vital delimitando propósitos, tareas y funciones. Especialmente relevantes para este capítulo la constituyen dos fases: Primera: generatividad frente a estancamiento (desde los 40 hasta los 60 años aproximadamente). La tarea fundamental aquí es lograr un equilibrio apropiado entre la productividad y el estancamiento. La productividad es una extensión del amor hacia el futuro; tiene que ver con una preocupación sobre la siguiente generación y todas las demás futuras: la enseñanza, la escritura, la inventiva, las ciencias y las artes, el activismo social. Segunda: integridad frente a desesperación (desde aproximadamente los 60 años hasta la muerte). Esta es la última etapa. En la delicada adultez tardía, o madurez, la tarea primordial es lograr una integridad con un mínimo de desesperanza. Primero ocurre un distanciamiento social, desde un sentimiento de inutilidad existe un sentido de inutilidad biológica, debido a que el cuerpo ya no responde como antes; junto a las enfermedades, aparecen las preocupaciones relativas a la muerte. Si bien, en este caso, la edad del protagonista correspondería a la última fase, sus sentimientos asociados parecieran corresponder a la penúltima y encontrarse en un delicado tránsito hasta el final.

SWINDELL, R., VASSELLA, K., MORGAN, L. y SAYER, T. (2011). University of the Third Age in Australia and New Zealand: Capitalising on the cognitive resources of older volunteers. *Australasian journal on ageing*, 30(4); 196-201.

Se analiza cual es la aportación que realizan los profesores e investigadores jubilados que participan en actividades académicas en régimen de voluntariado dentro de la denominada Universidad de la tercera edad en Australia y Nueva Zelanda. Los resultados subrayan la valiosa aportación de esta contribución tanto en términos de calidad del servicio que prestan como a su positivo impacto en las economías nacionales.

Ficción

MASEREEL, F.(1995). *La idea*, Irun: Iralka.

La idea es una novela sin palabras, literalmente. Está compuesta de ochenta y tres xilografías en tinta negra que narran la pequeña y entrañable historia del nacimiento, fulgor y muerte de la idea de un creador. Como dice Hermann Hesse en el prólogo que «ilustra» esta singular experiencia narrativa, el autor forma parte de la íntima hermandad literaria que pugna por expresar la pasión del hombre moderno por llegar a serlo. Masereel nos muestra con su característico estilo expresionista un retrato preciso de los muchos actores de una pantomima que es a la vez el drama del tiempo cumplido de un creador, de un perseguidor empeñado en trascender a través de su idea.

KUNDERA, M. (2014). *La fiesta de la insignificancia*, Barcelona: Tusquets.

La ligereza es un valor creativo que da sentido en este libro, tal como propuso Calvino que habría de ser la cultura del actual milenio y esa perspectiva ciertamente lúdica se halla en los signos y mensajes inesperados que acompañan a la publicación. Nos referimos al desconcertante título, a la ínfima biografía del autor en la solapa, de una línea y media y en fin a la surrealista ilustración de la portada, dibujada por el propio Kundera. Desde el humor transgresor que el autor ha ido incrementando con la edad y la madurez de su obra literaria, esta nueva vuelta de tuerca narrativa plantea una revisión final sobre la vida, el deseo y la cultura.

Cine

COIXET, I. (2003). *Mi vida sin mí*. España, Canadá: El Deseo D.A., Milestone Productions Inc.

Esta película narra cómo la inminente muerte de la protagonista le hace transformar su forma de pensar y de vivir. Ahora se plantea cumplir una serie de deseos, de pequeñas o grandes metas para poder completar el mapa de su existencia, hasta el momento sin brillo y sin sobresaltos. En el curso de la persecución de estos objetivos experimentará una nueva plenitud.

¹ La frase se atribuye a Julio César en el momento de ser acuchillado por, entre otros, Marco Junio Bruto, hijo de Servilia, amante de Julio César durante mucho tiempo.

² El refuerzo narcisista o auto-refuerzo consiste en un acto de potenciación de la autoestima mediante la búsqueda de reconocimiento explícito de personas significativas. Para ello se utiliza la comunicación persuasiva y/o directamente la franca manipulación.

³ Este eufemismo es utilizado para ejemplificar el traspaso del poder/saber del padre o su representante hacia el hijo o aprendiz. En este caso, la apropiación se haría por la exclusión explícita percibida desde el padre intelectual.

⁴ La catarsis, en su sentido original, corresponde a una reacción emocional que posibilita el desahogo de las sensaciones y afectos acumulados y bloqueados, reprimidos o desplazados.

⁵ Este mecanismo mantiene focalizada la atención en uno o varios eventos desencadenantes de tensión y angustia inmanejable para el sujeto. Su cualidad de intramitable se asocia a la intensidad del evento, que lo hace

ser revivido «como si» se estuviera nuevamente produciendo, sin mayores elaboraciones o simbolizaciones posteriores.

«COLECCIÓN UNIVERSITARIA»

Una Colección práctica sobre docencia universitaria que aborda los estudios superiores: sus actores, sus logros, su liderazgo y sus retos sociales.

Dirige la Colección Miguel Ángel Zabalza,
Catedrático de la Universidad de Santiago de Compostela (España)

TÍTULOS PUBLICADOS

- ALONSO, L. y BLÁZQUEZ, F.: *El docente de educación virtual. Guía básica. Incluye orientaciones y ejemplos del uso educativo de Moodle.*
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. (Coord.): *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas.*
- ARELLANO, J. y SANTOYO, M.: *Investigar con mapas conceptuales. Procesos metodológicos.*
- BAUTISTA, G., BORGES, F. y FORÉS, A.: *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.*
- BENITO, A. y CRUZ, A.: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el EEES.*
- BIGGS, J.: *Calidad del aprendizaje universitario.*
- BLANCO, A. (Coord.): *Desarrollo y evaluación de competencias en ES.*
- BOWDEN, J. y MARTON, F.: *La universidad un espacio para el aprendizaje. Más allá de la calidad y la competencia.*
- BOUD, D. y MOLLOY, E.: *El feedback en educación superior y profesional.*
- BROWN, S. y GLASNER, A. (Edits.): *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques.*
- BROWN, S. y JONES, E.: *La Internacionalización de la Educación Superior. Perspectivas institucionales, organizativas y éticas.*
- BROWN, S. y PICKFORD, R.: *Evaluación de habilidades y competencias en ES.*
- CEBRIÁN, M. (Coord.): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.*
- ESCRIBANO, A. y DEL VALLE, A. (Coords.): *El Aprendizaje Basado en Problemas. Una propuesta metodológica en la ES.*
- EXLEY K. y DENNICK, R.: *Enseñanza en pequeños grupos en Educación*

Superior: tutorías, seminarios y otros agrupamientos.

- FERNÁNDEZ AGUADO, J.: *Fundamentos de la Organización de Empresas. Breve historia del Management.*
- GARCÍA ROCA, J. y MONDAZA, G.: *Jóvenes, Universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria.*
- GONZÁLEZ GARCÍA, F. M^a.: *El Mapa Conceptual y el Diagrama “Uve”. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI.*
- HANNAN, A. y SILVER, H.: *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales.*
- JARVIS, P.: *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la sociedad global.*
- JOHNSTON, B.: *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición.*
- KNIGHT, P. T.: *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia.*
- LÓPEZ NOGUERO, F.: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria.*
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.): *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias.*
- MATEOS, V. L. y MONTANERO, M. (Coords.): *Diseño e implantación de títulos de grado en el EEES.*
- MONEREO, C., MONTE, M. y ANDREUCCI, P.: *La gestión de incidentes críticos en la universidad.*
- MOORE, S. y MURPHY, M.: *Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar el autoaprendizaje en ES.*
- MOORE, S., WALSH, G. y RÍSQUEZ, A.: *Estrategias eficaces para enseñar en la universidad. Guía para docentes comprometidos.*
- PRIETO, L.: *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente.*
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. e IBARRA SÁIZ, M^a S. (Edits.): *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en ES.*
- RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, R. M^a (Coord.): *Educación en valores en el ámbito universitario. Propuestas y experiencias.*
- RUÉ, J.: *El aprendizaje autónomo en educación superior.*
 - *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior.*
- RUÉ, J. y LODEIRO, L. (Edits.): *Equipos docentes y nuevas identidades*

académicas en ES.

- SÁNCHEZ GONZÁLEZ, M^a P. (Coord.): *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en ES.*
- SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, M^a L.: *Competencias cognitivas en ES.*
- VILLARDÓN-GALLEGÓ, L.: *Competencias genéricas en Educación Superior. Metodologías específicas para su desarrollo.*
- WISKER, G., EXLEY, K., ANTONIOU, M. y RIDLEY, P.: *Trabajando individualmente con cada estudiante: tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en ES.*
- Zabalza, M. A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.*
 - *El Practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria.*
 - *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.*
- Zabalza, M. A y Zabalza Cerdeiriña, M^a A.: *Planificación de la docencia en la universidad. Elaboración de las Guías docentes de las materias.*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2017
Paseo Imperial 53-55, 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

ISBN papel: 978-84-277-2123-4
ISBN ePdf: 978-84-277-2129-6
ISBN ePub: 978-84-277-2268-2

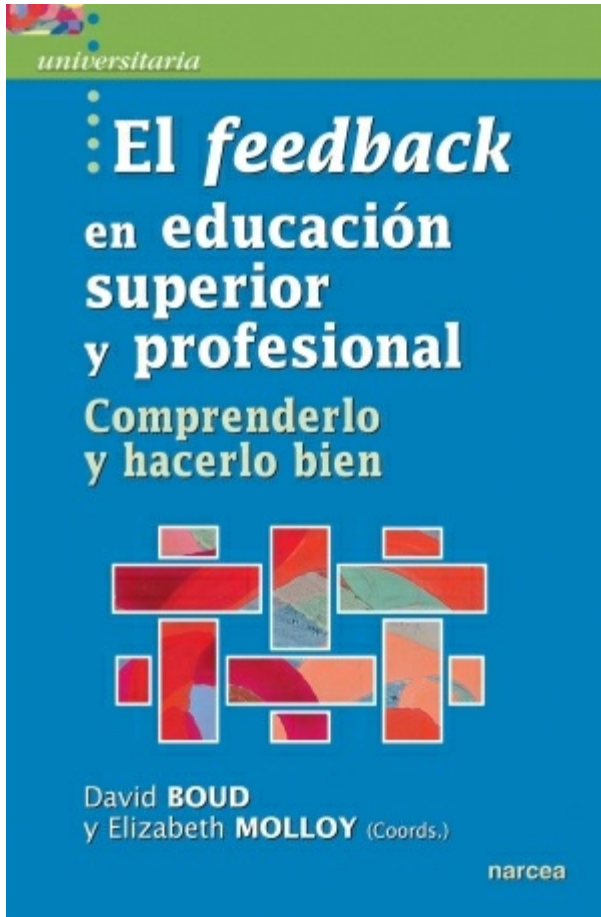
Cubierta: Francisco Ramos

Todos los derechos reservados.

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Sobre enlaces a páginas web.

Este libro puede incluir enlaces a sitios web gestionados por terceros y ajenos a NARCEA, S.A. DE EDICIONES que se incluyen sólo con finalidad informativa. Las referencias se proporcionan en el estado en el que se encuentran en el momento de la consulta de los autores, sin garantías ni responsabilidad alguna, expresas o implícitas, sobre la información que se proporciona en ellas.



El feedback en Educación superior y profesional

Boud, David

9788427721777

272 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro analiza qué hay que hacer para lograr que el feedback sea más eficaz. Ahonda en el problema del feedback y sugiere que falta claridad y se carece de un significado compartido sobre en qué consiste hacerlo bien; afirmando que se requieren nuevas maneras de pensar en el feedback. Brinda una descripción multidisciplinar e internacional sobre el papel del feedback en educación superior y profesional.

El libro cuestiona tres supuestos comunes en torno al feedback en el aprendizaje. Insiste en que el feedback constituye un flujo unidireccional de información que va desde una persona confiable a una persona menos confiable; que la función del feedback se completa cuando se produce una información vinculada con el rendimiento; y que se puede aplicar un modelo genérico de "mejores prácticas" de feedback a todos los sujetos y en todas las situaciones de aprendizaje.

En su búsqueda de un nuevo planteamiento del feedback, el libro insiste en que es necesario que los aprendices estén implicados muy activamente en solicitar, generar y usar el feedback. En vez de ser algo a lo que estén sometidos, debe ser una actividad que ellos mismos dirijan.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

EDUARDO F. BARBOSA y DÁCIO G. MOURA

PROYECTOS EDUCATIVOS Y SOCIALES

*Planificación, gestión,
seguimiento y evaluación*



narcea

Proyectos educativos y sociales

Barbosa, Eduardo F.

9788427719750

232 Páginas

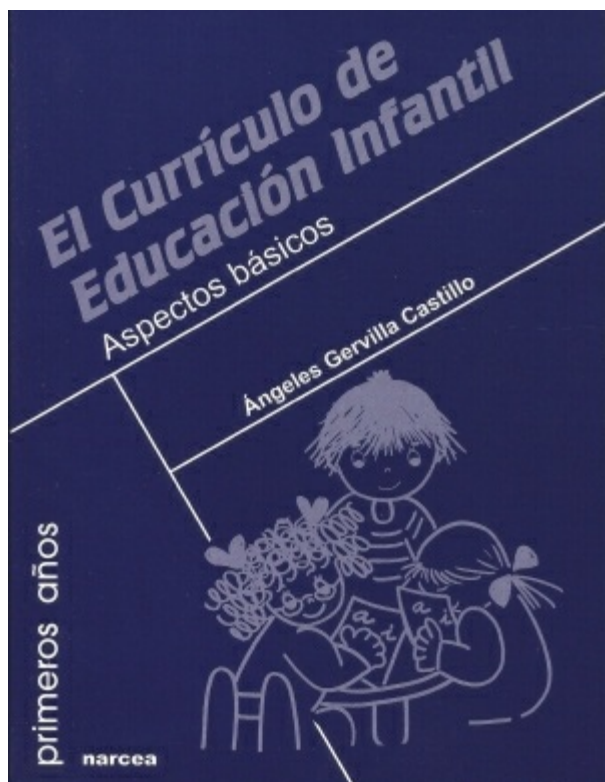
[Cómpralo y empieza a leer](#)

Los proyectos son una forma eficaz de convertir las ideas en resultados. En la actualidad, las actividades basadas en proyectos han cobrado gran importancia en el ámbito educativo y social, debido a las posibilidades que ofrecen los proyectos para obtener resultados que van más allá del ámbito de gestión de la rutina diaria.

Este libro proporciona los conocimientos necesarios para la planificación, gestión, seguimiento y evaluación de proyectos. Además ofrece una serie de conceptos y métodos coherentes y organizados que facilitan su aplicación en diferentes contextos y niveles de trabajo. La secuencia de los capítulos sigue el ciclo de vida de un proyecto: iniciación, planificación, ejecución, control y cierre. El libro presenta capítulos específicos dedicados a temas tan importantes en la gestión de proyectos, como el seguimiento y la evaluación de proyectos, la enseñanza y el aprendizaje a través de proyectos y la capacitación de recursos humanos para la gestión de proyectos. Cada capítulo incluye además gran cantidad de ejemplos y ejercicios de revisión y profundización de los temas tratados.

Está dirigido a docentes, estudiantes de grado y posgrado en las áreas de humanidades y ciencias sociales, investigadores, técnicos y coordinadores de proyectos educativos y sociales.

[Cómpralo y empieza a leer](#)



El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles

9788427720916

128 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familia-escuela. Dedicar un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

serie
Educación-Especial

M^aT.Gómez
Masdevall y V.Mir

ALTas CapaCidadeS en NiñOs y NiñAs

DETECCIÓN
IDENTIFICACIÓN e INTEGRACIÓN
EN LA ESCUELA y EN LA FAMILIA

narcea

Altas capacidades en niños y niñas

Mir, Victoria

9788427721715

152 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

El libro presenta y estudia los aspectos básicos y más importantes sobre la personalidad de los niños-alumnos con altas capacidades. Estos alumnos presentan características varias y desconcertantes, pudiéndose mostrar retraídos o comunicativos en exceso, libres hasta parecer indisciplinados, indiferentes o emotivos, y creativos e individualistas para evitar aburrirse. La obra incluye un anexo en el que se ofrecen varios Cuestionarios, diferenciados por edades, para facilitar la detección, tratamiento e intervención de altas capacidades, desde la valoración de la familia, el educador y el propio alumno. Su lectura facilitará al profesorado y a las familias un trabajo en equipo, es decir, la cooperación necesaria de ambos; evitando que el aburrimiento se instale en sus alumnos e hijos, y procurando que estos logren una autoestima correcta y la capacidad de autogestionar sus propias capacidades.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

WILLIAM F. PINAR

LA TEORÍA DEL CURRÍCULUM

ESTUDIO INTRODUCTORIO: JOSÉ M^o GARCÍA GARDUÑO



narcea

La teoría del curriculum

Pinar F., William

9788427721692

304 Páginas

[Cómpralo y empieza a leer](#)

William Pinar es sin duda el teórico contemporáneo más importante del curriculum. Desde la década de los 70, Pinar ha encabezado los movimientos teóricos más importantes: la reconceptualización, la post-reconceptualización y la internalización del curriculum. Para este autor solo a través de la reconstrucción subjetiva del individuo podrá darse el cambio o reconstrucción social. El lector también podrá apreciar la originalidad de su teoría de género, raza y el "curriculum como lugar", así como sus argumentos en contra de las reformas educativas a las que el autor denomina "deformas". Pinar critica el desarrollo del curriculum, con base en lo procedimental; señala que vivimos en una cultura narcisista que diluye la subjetividad. Con la publicación de este libro, en el que por vez primera se traduce la obra de Pinar al español, el lector podrá apreciar la lucidez, originalidad y complejidad de la teoría pinariana del curriculum. Invitamos al lector interesado en los temas educativos y sociales a explorar la obra de este teórico magistral.

Dada la complejidad de la obra de Pinar y su desconocimiento en el idioma español, el libro se inicia con un amplio y documentado estudio introductorio a cargo de José María García Garduño, profesor de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México quien además ha llevado a cabo la revisión técnica. Ha traducido la obra Edmundo Mora, de la

Universidad de Nariño.

[Cómpralo y empieza a leer](#)

Índice

Título	2
Dedicación	3
Índice	4
PRÓLOGO. Cuando las visiones se contraponen	6
INTRODUCCIÓN. Los incidentes críticos y su gestión	14
Una universidad en crisis	17
Cambios en la carrera académica universitaria	19
Re-construir la identidad profesional, una asignatura pendiente en la formación del profesorado universitario	30
Estructura de esta obra	33
Cómo utilizar este libro para la formación docente	34
Referencias	38
Bibliografía comentada (aunque no toda recomendada)	40
1. EL PRIMER DÍA DE CLASE: Cómo coordinarse con los compañeros de asignatura	47
2. EL TIBURÓN: Cómo sufrir el plagio y mantenerse incólume	62
3. SIOUX: Cómo ejercer justicia en un tribunal de tesis doctoral	74
4. DISCONTINUIDADES: Cómo enseñar en el lugar equivocado	96
5. POST-IT GRADUADOS: Cómo sobrevivir a la emigración académica	110
6. METÁSTASIS: Cómo denunciar a un mediático corrupto	123
7. ACADÉMICOS A LA BOLOÑESA: Cómo soportar las presiones para que gane un candidato	139
8. EL UNIVERSITARIO PROMOTOR: Cómo resistirse a la mercantilización de la universidad	152
9. A PRIMERA SANGRE: Cómo publicar cuando tu adversario es el director	165
10. NEGARÍA EL SANTO SACRAMENTO EN EL MISMO MOMENTO QUE ELLA ME LO MANDE: Cómo gestionar el chantaje emocional de tu becaria	181

11. DI-VULGA-CIÓN: Cómo no caer en la vulgarización de la Ciencia	196
12. EL EX: Cómo volver a tu departamento, tras formar parte del equipo rectoral	209
13. DE LA MISMA PIEL: Cómo aceptar ser criticado en público por tu mejor alumna	221
14. HASTA LUEGO COCODRILO, NO PASASTE DE CAIMÁN: Cómo plantear la última conferencia, el día de tu jubilación	234
15. PRE-MORTEM: Cómo organizar un congreso sobre tu obra, poco antes de tu muerte	246
Página de créditos	270