

¿Podemos vivir con el
gigante? La máquina
epistemológica
universitaria: reflexiones
y propuestas sobre la
tecnología académica

Can we live with the giant?
The university's epistemological
machine: reflections and
proposals on the technology
of academic production

Carlos Hernández Mercado*

THE UNIVERSITY OF TEXAS AT EL PASO, ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMÉRICA

DEPARTAMENTO DE RETÓRICA Y ESTUDIOS DE ESCRITURA

carlosfilos@gmail.com

Resumen

En la actualidad, hay un profundo y extendido malestar entre la comunidad académica por la presión psicológica y laboral que las universidades ejercen sobre los investigadores al exigir la publicación ininterrumpida de artículos de investigación. En este artículo presento varios indicios de esta crisis, la cual afecta en particular a quienes habitan ecologías académicas. En primer lugar, argumento la necesidad de entender la situación como expresión de tecnologías y dispositivos moldeados por ideologías que generan subjetividades, mecanismos de exclusión, estigmatización y remplazo. En segundo, examino dos respuestas ante la crisis de la publicación académica enmarcadas en el movimiento de desaceleración (*Slow*). Por último, después de explicitar algunos de los supuestos de la máquina epistemológica universitaria, propongo completar el proyecto de Ulmer y el equipo de Mountz con dos sugerencias. Por un lado, extendiendo una invitación a reflexionar sobre y con los estudiantes, como medida para reconducir la teleología universitaria. Por el otro, sugiero adoptar la ontogogía como dispositivo de resistencia ante el embate de las exigencias de la máquina. El punto de partida del texto es antidicotonegativo pues explora un enfoque sumativo, más que una perspectiva agónica. En otras palabras, propongo dos herramientas adicionales que se pueden poner a prueba para contribuir en la solución de la crisis universitaria.

PALABRAS CLAVE: Creación de subjetividades, crisis de publicación en la universidad, dicotonegación, enfoque feminista hacia la academia, máquina epistemológica universitaria, movimiento de desaceleración, ontogogía, presión académica, tecnologías de publicación, reflexión sobre/con los estudiantes.

Recepción 17-02-20 / Aceptación 15-06-20

* Carlos Hernández Mercado es profesor adjunto de retórica y estudios de escritura en la Universidad de Texas campus El Paso y profesor de asignatura en la Universidad Iberoamericana campus Ciudad de México. Obtuvo un doctorado en filosofía en la Universidad Iberoamericana y se encuentra actualmente realizando un segundo doctorado en retórica en la Universidad de Texas. Sus intereses de investigación yacen en la intersección entre la filosofía de la escritura, la filosofía de la mente, la retórica cognitiva, las metodologías cualitativas y la filosofía de la raza. Su primer libro *Filosofía de la escritura: paisajes esteganográficos* fue recientemente publicado por la casa editorial de la Ibero. Actualmente se encuentra trabajando en un manuscrito sobre el papel de las discriminaciones de edad, género y raza en el debate sobre la cognición social.

Agradezco los generosos comentarios de los dictaminadores del artículo, ya que con agudeza e ingenio me permitieron ver los márgenes de mi propuesta, así como el reverso de los argumentos aquí planteados. Agradezco también a Fernanda Rodríguez, quien con sus puntuales comentarios contribuyó a afinar las ideas del escrito.

Abstract

Nowadays, there is a deep and widespread feeling of discomfort among academics due to the psychological and labor pressures that universities exert upon their researchers by demanding endless publications. In this paper, I offer numerous pieces of evidence of this crisis, which affects primarily those who inhabit academic ecologies. First, I argue that it is convenient to understand the current situation as an expression of technologies and individual apparatuses shaped by subjectivizing ideologies, and mechanisms of exclusion, stigmatization, and replacement. Second, I examine two proposals against the crisis produced by the pace of academic production framed by the Slow movement. Lastly, after making explicit some of the assumptions that undergird the university's epistemological machine, I propose to complement Ulmer and Mountz's project with two suggestions. On the one hand, I extend an invitation to reflect on and with students as a means to redirect the university's teleology. On the other hand, I suggest incorporating an ontogogic approach as a resistance apparatus against the pressure from the university's production machine. The article's point of departure is anti-dicotonegative because it is based on a summative approach rather than in an agonistic procedure. In other words, I propose two additional tools that can be put to the test to contribute to solving the university publication crisis.

KEYWORDS: Academic Pressure, Dichotonegation, Feminist Approach to Academia, Ontogogy, Publication Crisis in Academia, Publication Technologies, Reflection on/with students, Slow Movement, Subjectivity Creation, University Epistemological Machine.

Existe una creciente preocupación entre los investigadores sobre el papel que desempeñan las publicaciones en la carrera académica. La sensación de que algo anda mal es parte del *Zeitgeist* del mundo universitario. Aunque la reflexión no ha faltado, las propuestas invisibilizan aspectos fundamentales de la práctica editorial y favorecen *ethos* según lógicas institucionales que pasan desapercibidas. Esto resulta evidente en una serie de publicaciones de la revista académica *Science and Engineering Ethics*.¹ En este diálogo destacan Fernández-Patrón y Hardy,² quienes sugieren un cambio en los procesos de publicación académica; proponen métricas aplicables a reducidos ámbitos de la universidad (como la aplicabilidad médica de un hallazgo, la posibilidad de utilizar la propuesta en terapias). Génova y Vara,³ si bien recomiendan no hacer modificaciones dramáticas sin estar seguros de un funcionamiento garantizado, reconocen que algunas de las medidas propuestas por Fernández-Patrón y Hardy podrían complementar la forma en que las editoriales académicas operan. No obstante, sus anotaciones están sumergidas en supuestos económicos que parecen incuestionables en su reporte. Lo que permanece ausente en estos espacios de discusión es doble: por un lado, no manifiestan una comprensión cabal sobre el papel de la tecnología detrás de la producción de conocimiento de las universidades, como creadora de dispositivos y subjetividades; por otro, no existe una toma de conciencia antropológica vinculada con ecologías epistemológicas complejas.

¹ K. Moustafa, "Blind Manuscript Submission to Reduce Rejection Bias?", *Science and Engineering Ethics* 21 (2) (2015): 535-539; D. B. Resnik y S. A. Elmore, "Ensuring the Quality, Fairness, and Integrity of Journal Peer Review: A Possible Role of Editors", *Science and Engineering Ethics* 22 (1) (2016): 169-188; G. Agoramoorthy, "Time for Revelation: Unmasking the Anonymity of Blind Reviewers", *Science and Engineering Ethics* 23 (1) (2017): 313-315.

² C. Fernández-Patrón y E. Hardy, "A New Science Publishing System for a Budding Science Publishing Crisis", *Science and Engineering Ethics* 24 (2) (2017): 805-808.

³ G. Génova y J. L. de la Vara, "The Problem is not Professional Publishing, but the Publish or Perish Culture". *Science and Engineering Ethics* 25 (2) (2018): 617-619

Una forma de disminuir la crisis que se respira es por medio de la colaboración. Aunque no debemos perder de vista que el núcleo del asunto es epistemológico y ontológico (está ligado a las preguntas: ¿cómo creamos y transmitimos conocimiento?, y ¿cómo se construyen las subjetividades generadoras de *episteme*?).

En este texto expongo algunas preocupaciones alrededor de las ecologías universitarias y el impacto que la exigencia de publicación tiene en los investigadores. Adicionalmente, por medio de un repaso de la reflexión sobre la tecnología, explico su función en la formación de subjetividades y rescato el concepto de “dispositivo” como herramienta de pensamiento en la formulación de Agamben. Más adelante, reviso dos propuestas para contrarrestar la demanda de productividad académica. Finalmente, después de detallar algunos de los supuestos del diálogo, sugiero complementar con dos estrategias para disminuir el impacto de la tecnología de producción de *episteme* (bajo el abrigo de lo que llamo la *máquina epistemológica universitaria*) en los investigadores. Las propuestas no son ni concluyentes ni definitivas; no obstante, su mérito radica en que contribuyen con la recuperación de la autodeterminación de subjetividad arrebatada por el estado actual de las cosas.

La máquina insatisfecha

El sistema de publicaciones en la academia es un tipo de máquina que opera según una tecnología que busca producir conocimiento, con mucha frecuencia, a expensas de docentes y estudiantes. El costo de operar ese aparato se paga con el sacrificio del bienestar de los investigadores. En su exitoso libro *The Professor is In*, Karen Kelsky describe la situación contemporánea de las universidades norteamericanas:

La academia norteamericana está en crisis. Las décadas de reducción del financiamiento y los cambios en las prioridades administrativas han dejado a las universidades sin un centavo e incapaces de sostener su misión educativa básica. Mientras que los gobiernos estatales han recortado el financiamiento de sus sistemas universitarios locales, el dinero que queda se va a los inflados salarios de los puestos administrativos, los costosos dormitorios y las instalaciones recreativas que pueden ser utilizadas para atraer estudiantes y justificar los dólares de las altísimas colegiaturas.⁴

La perspectiva académica, en definitiva, no es la mejor. Aun cuando no hay suficientes recursos destinados a la profesión, el número de estudiantes sigue creciendo al mismo ritmo que la demanda por innovación y originalidad. Todos los actores alrededor de la academia se ven afectados por esta situación. En este momento, no sólo los investigadores trabajan el triple comparados con sus contrapartes hace treinta años, sino que también son presionados para abandonar algunas de las tareas primarias de la universidad como la docencia y las mentorías. Así lo hace notar Lawrence Busch:

Es indiscutible que en las universidades y los institutos de investigación en muchos países —al menos para los profesores permanentes— los incrementos de los méritos, los ascensos y la definitividad están fuertemente ligados a las publicaciones de investigación con la exclusión de todo lo demás. La educación y el compromiso público son vistos como tareas de poca importancia y, no sólo eso, otras actividades que son esenciales para la academia son denigradas —como dar tutorías a estudiantes, asistir a seminarios, organizar juntas profesionales, revisar artículos y solicitudes de becas, al igual que interactuar informalmente con los miembros de la facultad.⁵

⁴ Karen Kelsky, *The Professor Is In: The Essential Guide To Turning Your Ph.D. Into a Job* (Massachusetts: Crown/Archetype, 2015), 2. Todas las traducciones son propias.

⁵ Lawrence Busch, *Knowledge for Sale: The Neoliberal Takeover of Higher Education* (Massachusetts: MIT Press, 2017), 89.

En otras palabras, los profesores tienen que desempeñar un papel complejo, donde sólo los administradores de las instituciones universitarias y las casas editoriales reciben los beneficios. Ni los investigadores ni los estudiantes están en una situación afortunada. Es bien sabido que las universidades presionan a los profesores para publicar sin descanso. Además de dictar varios cursos, revisar cientos de ensayos por semestre, participar en juntas, dictaminar artículos de manera gratuita para compañías como Elsevier, organizar conferencias y dirigir proyectos académicos (entre un cúmulo incontable de tareas adicionales), tienen que publicar copiosamente. De acuerdo con un artículo publicado en *Science Magazine* por Michael Price, hay profesores que publican más de setenta artículos por año. ¿No es acaso demasiado? John Iannidis, un investigador de Stanford que publica cerca de cincuenta artículos anualmente responde:

En algunos casos es el miedo a publicar o morir, o el deseo de ganar más dinero de las becas. Pero, en otros casos, hay incentivos financieros más directos. Por ejemplo, China da efectivo especialmente a los investigadores que publican en *Journals* influyentes y, quizá, como resultado, también albergan a un número hiperprolífico de autores. Ese dinero puede superar muchas veces el salario del investigador. No sólo es “publica o muere”; es “publica y florece”. (Parágrafo 5).

La tónica del fragmento revela la retórica detrás del ritmo de producción; en la academia, el miedo y el dinero ocupan el centro del escenario. Si una persona busca “florecer”, entonces tiene que producir resultados que se perciben como inhumanos. Aquellos que no publican a la misma velocidad se “marchitan” y tienen que ser remplazados. Iannidis guarda silencio sobre otras motivaciones menos “tangibles” como el avance de la ciencia, la salvaguarda de la humanidad, el mejoramiento del mundo, el incremento de la justicia. Su explicación es predominantemente económica. La idea de florecer opaca las dimensiones de poder e influencia

enmascaradas detrás de la publicación de artículos. Una metáfora más apropiada sería “conquista el territorio o retírate”. La idea de florecer no es competitiva, todos podemos florecer; no obstante, en la academia la actitud agónica es más frecuente que la cooperativa. En otras palabras, en la academia contemporánea, la investigación es parte de una máquina de producción de conocimiento. Ésta absorbe apoyos monetarios, crea sujetos, divide el trabajo, distribuye recursos, devora el tiempo, expulsa productos de desperdicio (investigadores no productivos); todo ello para generar saberes que, al final del día, puedan convertirse en más recursos con el fin de repetir el ciclo. Esta máquina, la cual denomino *la máquina epistemológica universitaria*, puede entenderse como un cúmulo de dispositivos, al modo de Agamben.⁶ La tecnología con la cual está diseñada, desde luego, asume cierta axiología. Aquellos que dominan la producción académica en serie tienen un lugar privilegiado en la ecología universitaria (aunque no necesariamente fuera de ella). Como lo expresa Ioannidis, el mensaje es claro, “publica o muere”. En consecuencia, otras formas de ser en la academia son consideradas de baja calidad, menos valiosas, menos legítimas, románticas, irreales e incluso irresponsables. De acuerdo con esta forma de concebir la universidad, lo más rápido es lo mejor. Para aquellas formas diferentes de ser en la universidad el resultado es tiránico, opresor y violento. La tecnología no sólo dicta el producto, también la forma y el ritmo; controla el espacio y el tiempo. Esto se muestra en el modelo actual de publicaciones: no da lugar a los investigadores para emprender proyectos de gran envergadura.

En efecto, esta tecnología elimina muchas sendas de investigación y sanciona a aquellos que quieren seguirlas. Adicionalmente, el ritmo de la máquina pasa factura a la salud mental, física y social de los investigado-

⁶ Giorgio Agamben, *What is an Apparatus? And Other Essays* (Palo Alto: Stanford University Press, 2009).

res, quienes son concebidos como engranes reemplazables de los dispositivos. La prevalencia del efecto *burnout* es prueba clara de que el espíritu académico está en declive por múltiples causas, la única tónica común es la hostilidad. Por ejemplo, las demandas universitarias por publicar de forma acelerada favorecen la aparición de las seis causas del *burnout*: “sobrecarga de trabajo, pérdida de control, retribuciones insuficientes, ruptura de la comunidad, falta de equidad y valores en conflicto”.⁷ Los efectos de la máquina epistemológica universitaria sobre los profesores son considerables. Grant Rankin menciona algunos datos al respecto que vale la pena rescatar:

La moral de cincuenta y cinco por ciento de los profesores norteamericanos es baja o muy baja y 69% de los profesores han reportado que su estado de ánimo ha decaído.

La *Encuesta de la Salud del Personal Educativo en el Reino Unido* indicó que 91% de los profesores sufrieron de estrés en los últimos dos años y 74% experimentó ansiedad; 91% reportó que el exceso de trabajo era la causa principal (lo cual constituye un incremento del 13% en los últimos 6 años).

[...] En comparación con otras profesiones, los académicos son más propensos a continuar su trabajo en casa regularmente (30% de profesores comparados con el 20% de otros profesionistas de tiempo completo).

Los profesores de instituciones públicas pasan 20% de su tiempo calificando el trabajo de estudiantes, lo cual es sólo superado por la preparación de clases (30% del tiempo) y la enseñanza en el salón (25% de su tiempo).⁸

La falta de atención a la salud mental de los profesores es evidente y las condiciones laborales lucen desoladoras. Las demandas impuestas sobre

⁷ M. P. Leiter y C. Maslach, *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It* (San Francisco: Jossey Bass, 1997), 38.

⁸ J. Grant-Rankin, *First Aid for Teacher Burnout* (Nueva York: Routledge, 2017), 3 y 46.

los investigadores asumen la inexistencia tanto de contingencias, como de entornos y prácticas que desfavorecen el bienestar colectivo. En suma, hay una negación de la prevalencia y el impacto del estrés —en sus cinco variedades: estrés central, estrés ambiental, de anticipación, situacional y retrospectivo—⁹ generada por las normas de operación delineadas por una máquina de producción epistemológica siempre insatisfecha.

¿Qué impulsa el aceleramiento de las universidades?, ¿cuáles son las razones detrás de la obsesión por hacer las cosas tan pronto como sea posible? Luke Martell sostiene que:

La mercantilización de las universidades está detrás de muchos de los problemas puestos de manifiesto en la discusión por la universidad desacelerada (*Slow*) [...] En Inglaterra, han sido introducidas las colegiaturas elevadas. Los administradores de la iniciativa privada con un enfoque en la ganancia han comenzado a apoderarse de las funciones de las universidades, servicios de apoyo, pero también de los grados universitarios. Las universidades se están convirtiendo en negocios, cazando el dinero y a los clientes, en vez de perseguir valores educativos o el bien social. El estilo de las administraciones también está cambiando, menos colegial y más jerárquico. Los gerentes quieren sacar tanto como se pueda de sus empleados y perseguir los indicadores cuantitativos que se enfoquen en la cantidad en lugar de la calidad. Las métricas son utilizadas para medir el rendimiento.¹⁰

Las universidades están adoptando el modelo de negocio de la comida rápida. Debido a los recortes presupuestales de los gobiernos, las institu-

⁹ B. Rudow, “Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives”, en *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, R. Vandenberghe y A.M. Huberman ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 1999), 38-58.

¹⁰ Luke Martell, “The Slow University: Inequality, Power and Alternatives”, *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (3) (2014): 16. <https://doi.org/10.17169/fqs-15.3.2223>

ciones buscan sobrevivir adoptando un modelo que garantice su permanencia, aunque sacrifique a sus trabajadores.

El diagnóstico de Brita Bergland es consistente con el análisis de Martell. De acuerdo con ella, ha ocurrido un desplazamiento hacia la idea de que las universidades no son un bien público necesario, sino que son “compañías productoras de conocimiento con los requisitos de competitividad que esto implica”.¹¹ Esta transformación distribuye la presión sobre todos, los convierte en responsables de la supervivencia financiera de la institución. Sin embargo, ahora ni siquiera las universidades que reciben financiamiento público se salvan de tal lógica.

En las líneas anteriores fue posible vislumbrar el malestar ocasionado a los investigadores por las exigencias operativas de los contextos universitarios. En la sección siguiente quiero hacer explícito el papel creador de subjetividades que poseen la tecnología, la técnica y sus dispositivos. A partir de ello, será más sencillo apreciar cómo los engranajes de la máquina epistemológica universitaria constriñen las formas de vida posibles admisibles en su ecología.

La sujeción de la técnica

Si bien de manera precrítica todos tenemos una idea del significado de la tecnología, es importante trazar una definición más precisa que haga patente su operación sobre la administración del tiempo y las subjetividades. En este apartado presento cuatro definiciones de tecnología con el fin de establecer un punto de partida para tal reflexión. Finalmente,

¹¹ Brita Bergland, “The Incompatibility of Neoliberal University Structures and Interdisciplinary Knowledge: A Feminist Slow Scholarship Critique”. *Educational Philosophy and Theory* (2017): 2. doi: 10.1080/00131857.2017.1341297

decanto estos términos en el concepto de dispositivo como herramienta para entender el alcance de la máquina epistemológica universitaria.

En “La pregunta sobre la técnica”, Heidegger profundiza sobre el concepto, la concepción común y la esencia de la técnica. De acuerdo con él, la opinión común acerca de la técnica es que su naturaleza es doble: “La técnica es un medio para llegar a un fin [y] la técnica es una actividad humana”.¹² Aunque la definición es correcta, Heidegger argumenta que esto no significa que sea verdadera.¹³ El primer paso para asir la esencia de la técnica es recordar que en cada técnica está inscrita una teleología históricamente determinada. En otras palabras, la técnica está inserta en una forma temporal de ser. Para mis propósitos es importante mantener este rasgo en mente, porque arroja luz sobre la naturaleza social y cultural de la técnica.

El segundo paso es considerar la manera en que la técnica entraña cierta *aletheia* (verdad o develamiento) porque revela lo oculto.¹⁴ Para ilustrar este punto Heidegger afirma que: “Sacar a la luz, transformar, almacenar, distribuir, conmutar son maneras del hacer salir lo oculto”.¹⁵ Sin embargo, estas formas de revelar son tan liberadoras como limitantes. El filósofo explica este punto en un pasaje crucial, tras establecer que la esencia de la técnica es el *Gestell* (*Enframing* en inglés): “Dis-puesto significa lo reunidor de aquel poner, que pone al hombre, esto es, lo pro-voca, a desocultar lo real en el modo del establecer en cuanto lo constante”.¹⁶ En consecuencia, ese almacenar, distribuir, transformar y modificar de la técnica también sujeta al individuo. Dicho de otro modo, el marco detrás de *Gestell* funciona como un andamio que emplaza la an-

¹² Martin Heidegger, *The Question Concerning Technology, and Other Essays* (Nueva York: Harper Collins, 1982), 4.

¹³ Heidegger, *The Question Concerning*, 6.

¹⁴ Heidegger, *The Question Concerning*, 12.

¹⁵ Heidegger, *The Question Concerning*, 16.

¹⁶ Heidegger, *The Question Concerning*, 20.

tropología en cierto punto. Finalmente, es importante no pasar por alto que la técnica, como Heidegger la explica, es peligrosa porque

...la más peculiar amenaza se ha introducido ya en la esencia del hombre. El dominio de lo dis-puesto amenaza con la posibilidad de que el hombre pueda rehusarse a retrotraerse a un desocultar más originario y así negarse a experimentar el aliento de una verdad más inicial.¹⁷

Este fragmento es relevante porque enfatiza la trampa de la técnica, la cual constriñe al usuario debido a su naturaleza tan seductora como instrumental. Al ofrecer respuestas y soluciones protocolarias, la inquietud y el asombro intelectuales están expuestos a la disminución, a la desaparición o a la producción de reacciones hostiles ante su cuestionamiento. La ideología desempeña un papel importante aquí. Dado que la técnica presupone dos conceptos: normalidad y neutralidad, yace en la base de los juicios de valor. Esto es predominante en la ciencia, la cual suele presentarse como una empresa inocua por sus practicantes. No se puede olvidar que el andamio desde el cual se dicta la ciencia tiene firmes juntas políticas e ideológicas, aunque con frecuencia son imperceptibles. Extrapolando estas anotaciones a las instituciones de educación superior, podemos conjeturar que las operaciones de la máquina epistemológica universitaria imponen una forma de ser por encima de otras, disponen y emplazan los cuerpos de los investigadores, los organizan, los transmutan, pero también los desechan y estigmatizan. Este último punto se relaciona con valoraciones que incluso llegan a tener notas genéticas. Veamos.

Tecnologías concretas establecen la pre-eminencia de una axiología sobre otras, con frecuencia, por medio de la falacia naturalista. En otras palabras, impostan el deber ser a partir del ser. Sin embargo, si fuesen neutrales, no desestimarían como ilegítimas otras formas de ser. Esta idea

¹⁷ Heidegger, *The Question Concerning*, 28.

está presente en el análisis de Angela Haas sobre la aplicación del concepto de tecnología en diversos campos. Al estudiar la relación entre la raza, la retórica y la tecnología, ella explica que “las tecnologías no son cosas transparentes sino dispositivos culturales cargados de historias y valores que constriñen las formas en las que la gente se ve a sí misma y a otros en relación con la tecnología”.¹⁸ Esto es, tanto la normalidad como la neutralidad son conceptos relacionales, siempre vinculados con situaciones históricas y condiciones humanas. Como tales, no pueden ser libres de prejuicio, sesgo ni política. El riesgo es —para reiterar este punto— desprender la tecnología de sus condiciones contextuales de operación y emergencia. Además, la dimensión de la tecnología es saliente siempre que uno preste atención a su despliegue administrativo. La razón es que establece la estructura para convertir a los individuos en sujetos que deben de ser organizados en formas particulares, alrededor de la producción de las cosas y la reproducción de las prácticas. Las tecnologías particulares dictan cómo deben hacerse las cosas. Como Haas lo plantea “la tecnología no es únicamente lo que hace el trabajo, es el trabajo —y ese trabajo depende de una relación constante entre cuerpos y cosas—”.¹⁹ Haas reconoce la operación bidireccional de los dispositivos tecnológicos: en la medida en que crean artefactos, inscriben subjetividades en los individuos. Este punto se registra con fuerza en la distribución de los recursos anímicos, sociales e intelectuales de los investigadores, quienes desatienden los aspectos menos reconocidos por la máquina epistemológica universitaria para garantizar su permanencia laboral y su *ethos*.

Ahora bien, Cynthia Selfe y Richard Selfe conciben la tecnología como un dispositivo con un potencial doble: como máquina que crea fronteras y como mecanismo que construye puentes. En el caso de las

¹⁸ Angela Hass, “Race, Rhetoric, and Technology”, *Journal of Business and Technical Communication* 26 (3) (2012): 288.

¹⁹ Hass, “Race, Rhetoric, and Technology”, 289.

computadoras, por ejemplo, la tendencia ha sido la de crear fronteras. En particular, la tecnología de las computadoras ha dejado fuera a aquellos que no pertenecen a trabajos de cuello blanco.²⁰ Los autores explican:

La retórica de la tecnología oscurece el hecho de que, dentro de nuestro sistema tradicional educativo —incluso cuando las computadoras son asociadas con el potencial de una gran reforma— no sirven necesariamente para fines democráticos. Las interfaces de las computadoras, por ejemplo, son además sitios dentro de los cuales son continuamente escritos y reescritos los legados ideológicos y materiales del racismo, sexismo y colonialismo al lado de legados culturales más positivos.²¹

Uno de los puntos clave del fragmento es que la tecnología es producto de cierta ideología y, como tal, abriga y propulsa a un grupo, mientras expulsa a otro (lo mismo pasa en la ecología universitaria actual, como veremos más adelante). Al generar interfaces particulares, la tecnología selecciona (y crea) el tipo de usuarios que van a interactuar con ella. La interfaz dicta cómo administrar los cuerpos de los sujetos, como Haas afirmó. Para ilustrar esto es útil recordar la creación de la tecnología fotográfica. Syreeta McFadden lo explica así:

Gran parte [del diseño de la fotografía y de la tecnología del cine] fue concebida con la idea de retratar de manera fiel a la gente blanca. Y con esto no quiero decir que fue una práctica deliberada y excluyente, sino que [fue] un olvido voluntario, si te parece. De modo que la fotografía a color en sus etapas iniciales se desarrolló principalmente tratando de medir la imagen en correspondencia con la gente blanca.²²

²⁰ Cynthia Selfe y Richard Selfe, “The Politics of the Interface: Power and its Exercise in Electronic Contact Zones”, *College Composition and Communication* 45 (4) (1994): 486.

²¹ Selfe y Selfe, “The Politics of the Interface”, 484.

²² Syreeta McFadden, 16 de abril de 2014. *Light and Dark: The Racial Biases that Remain in Photography. Tell Me More*. Podcast. NPR News.

Las implicaciones de este error en la imagen, el cine y el video son profundamente ideológicas. Primero, significan que el archivo sólo puede preservar una historia. Los recuerdos de las personas con piel oscura no serán registrados en imágenes. Segundo, la interfaz (la cámara) selecciona lo que se puede y debe ver, así como lo que se debe ignorar. Este punto es crucial si recordamos la hegemonía de lo visual en las culturas occidentales. Tercero, esta tecnología no sólo tiene raíces epistemológicas (en términos de archivar el conocimiento), además entrafía el campo ontológico porque opera con el reconocimiento de la mera existencia del otro. Si las personas de piel oscura no son capturadas por la lente, entonces es más simple mentir acerca de su existencia.

En el campo de la tecnología computacional, *Selfe* y *Selfe* explican:

Dentro del espacio virtual representado por estas interfaces, y en cualquier lugar de los sistemas de cómputo, los valores de nuestra cultura —ideológicos, políticos, económicos y educativos— son mapeados implícita y explícitamente, constituyendo un conjunto de relaciones materiales entre la cultura, la tecnología y los usuarios. Las interfaces son mapas culturales de sistemas computacionales, y, como Denis Wood señala, esos mapas nunca son ideológicamente inocentes o inertes.²³

De acuerdo con los autores, la tecnología es producto de los valores de determinada cultura. Este punto axiológico no debería ser ignorado. No sólo el éxito de la máquina expresa los valores de la cultura, sino que, también, las fallas de los dispositivos revelan sus miedos y repugnancias profundas. Por ejemplo, la pesadilla del propietario de una máquina expendedora de bebidas es que su dispositivo entregue productos de forma gratuita. Regalar bebidas es el resultado negativo. La razón de la existen-

²³ *Selfe* y *Selfe*, "The Politics of the Interface", 485.

cia de la máquina no es calmar la sed del paseante, sino el interés por el incremento del capital (esto recuerda el punto de Iannidis y la metáfora de florecer en la academia). Reconocer estos factores es necesario para entender la estructura que posibilita una instancia tecnológica. Más aún, si deseamos cambiar la conducta de la máquina, en primera instancia debemos descifrar los valores impresos en su diseño.

En coincidencia, en su libro *Race, Rhetoric and Technology*, Adam Banks resalta el potencial emancipatorio de la tecnología. Es decir, si los individuos van a ser consignados como sujetos por los dispositivos, es importante ser capaces de influir en el funcionamiento de la máquina para redirigir los marcos de subjetividad hacia nuevas identidades que sean, al menos parcialmente, auto-determinadas. Banks explica este punto sobre la tecnología en el siguiente pasaje:

Más que meros dispositivos, las tecnologías son los espacios y procesos que determinan si cualquier grupo de gente es capaz de contar su historia en sus propios términos, si la gente es capaz de agitar y defender políticas que promuevan sus intereses y si ese grupo de gente tiene la esperanza de disfrutar de relaciones sociales, políticas y económicas equitativas.²⁴

En efecto, Banks reconoce que los “meros dispositivos” no agotan el significado de las tecnologías, lo cual es definitivamente más complejo porque articula una retórica, conductas, territorios simbólicos y materiales, condiciones de posibilidad, guiones y, desde luego, subjetividades. Banks trata de reformar no sólo cómo las tecnologías crean subjetividades, además propone intervenir en la creación de las tecnologías particulares. En suma, reclama la autoría de la propia subjetividad. De hecho, al discutir

²⁴ A. J. Banks, *Race, Rhetoric, and Technology: Searching for Higher Ground* (Oxfordshire: Taylor & Francis, 2005), 10

la relación entre la tecnología y el racismo, Banks argumenta que “sin un estudio sistemático de nuestras relaciones con las tecnologías y con los problemas tecnológicos, permaneceremos sujetos a esas tecnologías y a los patrones más amplios de racismo y exclusión racial que aún gobiernan a la sociedad norteamericana”.²⁵

Esta tendencia parece estar presente en los términos del debate de la revista *Science and Engineering Ethics*. En una parte de su artículo sobre el eslogan de “publish or perish”, Génova y Vara plantean una pregunta retórica respecto al costo de asignar DOI a los artículos: “incluso algo tan simple como asignar un identificador de objetos digitales (DOI) para cada publicación —y decidir qué artículos lo *merecen*— tiene un costo: ¿quién va a pagar por ello?”.²⁶ Sin embargo, nada dicen sobre remunerar a los dictaminadores, quienes destinan parte de su valioso tiempo a un trabajo extremadamente especializado de forma gratuita (y apelan a la actitud altruista). En su respuesta, de manera predominante, toman el lado de las casas editoriales. ¿Por qué las casas editoriales académicas no podrían ser altruistas, pero los investigadores sí?

Las definiciones de tecnología presentadas hasta ahora convergen con naturalidad en el concepto de “dispositivo” tal como fue teorizado por Giorgio Agamben. El punto de partida es que “el término ciertamente se refiere [...] a un conjunto de prácticas y mecanismos (tanto lingüísticos como no-lingüísticos, jurídicos, técnicos y militares) que tienen como objetivo encarar una necesidad urgente de obtener un efecto que es más o menos inmediato”.²⁷ De acuerdo con este punto de vista, las universidades podrían concebirse como conglomerados de dispositivos. En otras palabras, dado que las universidades han sido creadas para educar y para investigar (transmisión y construcción epistemológica, respectivamente),

²⁵ Banks, *Race, Rhetoric, and Technology*, 10.

²⁶ Génova y Vara, “The Problem is not Professional...”, 3.

²⁷ Agamben, *What is an Apparatus?*, 8.

al hacerlo han producido textos y prácticas autorreguladoras, máquinas y medios de subjetividad, jerarquías y burocracias. En concreto, un tejido de tecnologías alrededor de los saberes. Esta característica de los dispositivos está, por supuesto, relacionada con el concepto heideggeriano de *Gestell*. Agamben reconoce este hecho, el punto de contacto es evidente en su definición; explica: “llamaré *dispositivo* literalmente a cualquier cosa que tiene la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar o asegurar los gestos, conductas, opiniones o discursos de los seres vivos”.²⁸ En primer lugar, un modo de ordenar resuena tanto en la definición de Agamben como en la de Heidegger. En segundo, la definición de dispositivo de Agamben abarca las dimensiones antropológicas, éticas, ontológicas y retóricas que confluyen en la configuración de una subjetividad. La expansión del concepto explicita la medida de su alcance. Esto es, los dispositivos no sólo funcionan como medios para producir objetos, sino que también inscriben un trazo en el mundo que favorece su ocurrencia, su recurrencia; establecen sus mecanismos de reproducción, se injertan en la cultura, crean sujetos y discursos sobre los sujetos.

Ahora bien, al definir los dispositivos, Agamben construye una ontología que categoriza los objetos en tres grupos: sustancias, sujetos y dispositivos. Dado que los dispositivos capturan a las sustancias y las convierten en sujetos, es razonable inferir que, *prima facie*, el cambio de dispositivos, arreglos tecnológicos, discursos y máquinas, liberará al sujeto. Ésta es la opinión de Banks, como puede apreciarse en la demanda de una subjetividad autodeterminada. Sin embargo, Agamben, siguiendo a Heidegger, nos recuerda la inescapable naturaleza de los dispositivos. Primero, otorgan *humanidad*; segundo, prometen felicidad a los sujetos.²⁹ La cuestión con los dispositivos es que crean la ilusión de emancipación. Dado

²⁸ Agamben, *What is an Apparatus?*, 14.

²⁹ Agamben, *What is an Apparatus?*, 16-17.

que la cultura (y por supuesto la ideología) modela necesariamente los tipos de tecnologías en desarrollo, el riesgo de marginalizar a alguien está siempre latente. Como Agamben hace notar:

si cierto proceso de subjetivación (o en este caso desubjetivación) corresponde a cada dispositivo, entonces es imposible para el sujeto de un dispositivo utilizarlo “del modo correcto”. Aquellos que continúan defendiendo argumentos similares son, por su parte, el producto de los medios del dispositivo en el que están capturados.³⁰

La conclusión, tan pesimista como puede parecer, revela algo importante acerca de la naturaleza de los dispositivos, así como de la naturaleza de los seres humanos: los sujetos tratarán de escapar de los dispositivos por medio de la construcción de nuevos dispositivos, los cuales a su vez producirán nuevas subjetividades, fenómeno que se reproducirá *ad infinitum*.

Mi objetivo en esta sección fue mostrar que hay una tecnología detrás de la ecología académica de producción de recursos, expresada en dispositivos que alimentan a la máquina epistemológica universitaria. En el siguiente apartado examino dos propuestas surgidas como actos de resistencia ante el embate universalista y monolítico de producción académica actual, con el fin de evaluar su viabilidad como herramientas de actualización o modificación del paradigma.

Slow Academia (Academia Desacelerada)

El movimiento *Slow* (1986) tuvo sus comienzos en Italia, como respuesta a la inauguración del segundo local de la compañía estadounidense McDonald's en Roma. La idea detrás de él, de acuerdo con Andrews,

³⁰ Agamben, *What is an Apparatus?*, 21.

era “desafiar las bases éticas de la así llamada ‘*fast life*’” y fue crucial para aquellos “que no pueden distinguir entre eficiencia y frenesí”.³¹ Si bien el movimiento se originó alrededor de la cultura culinaria, sus bases políticas permearon muchos campos.

En 2010, un grupo de científicos alemanes publicó en línea un manifiesto para expresar su vocación por desacelerar la ciencia (slow-science.org). Las primeras líneas del sitio reclaman el derecho de tener tiempo para pensar. Los autores declaran “Somos científicos. No escribimos blogs. No utilizamos Twitter. Nos tomamos el tiempo”.³² Aun cuando los involucrados aceptaron la pertinencia del ritmo acelerado de la investigación, también expresaron su preocupación por la salud física y psicológica de los científicos, la necesidad de reconceptuar el fracaso como antesala del progreso, la relevancia de establecer un diálogo entre las humanidades y las ciencias y, principalmente, el beneficio de tener tiempo. El manifiesto constituye una reacción ante una realidad opresora. En este caso, el *modus operandi* acreditado por la ciencia actual es acelerado; sin embargo, el frenesí tiene potencial de aplastar la reflexión. Esta última lleva tiempo y ni los laboratorios ni las universidades están dispuestos a patrocinarla.

En este punto es pertinente preguntar, ¿qué implica todo esto? El cambio de la tecnología para producir conocimiento se da en la forma de vivir la vida. En otras palabras, la presión de la tecnología in-forma y de-forma a la ontología. Esa es la sugerencia de Jasmine B. Ulmer. De acuerdo con ella, el énfasis debe ponerse no en las formas de producir, sino en las maneras de ser en la academia. La idea de la academia es desplazar el enmarcado retórico de categorías binarias tales como productivo/improductivo hacia categorías productivo/distintamente-productivo. Ulmer explica su propuesta:

³¹ G. Andrews, *The Slow Food Story: Politics and Pleasure* (Ontario: McGill Queens University Press, 2008), 11.

³² [Slow-science.org](http://slow-science.org). “Bear with Us, While We Think” (2010), consultado el 3 de abril de 2019.

La ontología *Slow* (en mayúscula) es una difracción —una dispersión— del tiempo, espacio y la materia a lo largo de diferentes longitudes de onda, que se mueven hacia diferentes direcciones y a diferentes velocidades [...] porque la ontología *Slow* invoca tiempo que está arraigado en la naturaleza, inspira ritmos más naturales para nuestras zonas espaciales, temporales y materiales.³³

En suma, “el principio central de la filosofía *Slow*, por consiguiente, es tanto simple como atractivo: tómate ‘el tiempo para hacer las cosas de manera apropiada, y por consiguiente disfrútalas más’”. La propuesta de Ulmer es invertir la relación entre tecnología y ontología. La premienencia ontológica dicta el diseño e instrumentación tecnológicos.

¿Cómo se puede instrumentar algo así en la academia? Ulmer propone utilizar la escritura *Slow* para intervenir la academia. Aclara su sugerencia en el siguiente fragmento:

La escritura *Slow* se basa en varios objetivos del movimiento *Slow*. Prioriza el papel de los lugares locales, de los ambientes naturales circundantes y los paisajes materiales de la vida cotidiana [...] Por lo tanto, al igual que el movimiento *Slow*, busca lo artesanal de lo local, la escritura *Slow* elabora investigaciones basadas en lo local.³⁴

Este curso de acción puede ponerse en práctica al escribir sobre paisajes locales, percepciones sensoriales y acerca de la naturaleza. Básicamente, Ulmer propone una etnografía materialista.

Si bien la propuesta de Ulmer tiene sentido en un contexto de seguridad laboral (para académicos que poseen una plaza de tiempo completo [*tenure*]) difícilmente resuelve las complicaciones administrativas que la

³³ Jasmine B. Ulmer, “Writing Slow Ontology”, *Qualitative Inquiry* 1-11 (2016), 8. DOI: 10.1177/1077800416643994

³⁴ Ulmer, “Writing Slow Ontology”, 3.

mayoría de los profesores enfrentan cotidianamente. Por ejemplo, las constantes reuniones de consejos académicos, las asesorías a estudiantes, la dictaminación de artículos, la preparación e impartición de clases, la evaluación y seguimiento de los alumnos, los reportes institucionales, los proyectos colegiados, además de los laberintos administrativos creados por las instituciones y las propias investigaciones. Ante ese hormiguero de dispositivos universitarios, adoptar el movimiento *Slow* es, sin duda, atractivo y subversivo, pero insuficientemente viable en contextos diferentes. Un caso: dar asesorías a los estudiantes en un marco *Slow* sería ideal, pero el dispositivo dicta el tiempo y las evaluaciones muerden la ontología que desacelera. Esto no significa que la propuesta de Ulmer carezca de méritos, todo lo contrario. Coincido con la necesidad de establecer un marco normativo que reconozca otras formas de ser; sobre lo cual están completamente conscientes algunos teóricos decoloniales como Ramón Grosfoguel, con la idea de *pluriversidad*.³⁵ Sin embargo, el alcance de la acción de Ulmer es limitado pues se concentra en el plano de la transformación individual: utilizar la experiencia de la escritura estética para reclamar la propia subjetividad. Esto no modifica el programa con el que corre el dispositivo, aunque sí crea una estrategia de autodefensa ante el estrés endémico presente en la academia, lo cual, posteriormente y de manera desacelerada, puede impactar de forma positiva en la ecología universitaria.

Intervenir la maquinaria universitaria no puede ignorar ninguna propuesta, sobre todo cuando es compatible con otras formas de acción colectiva que inciden éticamente en las ecologías del conocimiento. Por ello, es pertinente examinar una oferta adicional formulada por el colectivo de Mountz *et al.*, para reclamar la autoría de la propia subjetividad en contextos académicos.

En el artículo “For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance Through Collective Action in the Neoliberal University”, Mountz *et al.* argumentaron que, para garantizar la calidad de la investigación, el factor crucial es el tiempo. A pesar de ello, las universidades contemporáneas continúan creando ecologías hostiles hacia el pensamiento profundo, el cual, para ser fructífero, necesita del trabajo desacelerado. ¿Cómo articulan ese ambiente nocivo? Explican:

La aceleración del tiempo en el que se espera que hagamos más y más. El “más” incluye tareas considerables, tales como impartir clases, competir por financiamiento público decreciente, que inyecta dinero operativo a nuestras universidades, o sentarnos en innumerables comités administrativos de la institución. Incluye además el constante raudal de peticiones menores que demandan respuestas oportunas, tales como reportes cuatrimestrales a las agencias de financiamiento, ejercicios anuales de evaluación institucional, y presión sobre nosotras como trabajadoras del conocimiento para estar en constante alerta a las demandas de las redes sociales.³⁶

La forma en que el poder se ejerce sobre los investigadores no sólo refleja un dispositivo epistemológico, también, como he mencionado, revela un ajuste ontológico. Esto es, al dictar cómo producir conocimiento, el dispositivo crea sujetos que encajan en su estructura. En las universidades, los individuos reciben el estatus de investigador con base en medidas de productividad. La producción del conocimiento determina la producción del sujeto. Desde luego, si un investigador pierde su lugar en la academia, pierde su subjetividad. Esa es la razón por la cual Mountz *et al.* se rehúsan a abandonar sus posiciones; quieren establecer su propia

³⁶ A. Mountz, A. Bonds, B. Mansfield, J. Loyd, J. Hyndman, M. Walton-Roberts y W. Curran. “For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance Through Collective Action in the Neoliberal University”. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* 14 (4) (2015), 1237.

determinación, que les permita existir como sujetos de un dispositivo tanto “humano” como eficiente.³⁷

La propuesta de Mountz y colegas se sintetiza en diez líneas de acción que tienen el potencial de reprogramar el funcionamiento de la máquina epistemológica universitaria, la cual identifican con el modelo neoliberal. Expongo de manera breve los puntos de su plan:

1. Hablar acerca de las estrategias de desaceleración y apoyarlas.
2. Tomar en cuenta lo que otros no toman en cuenta.
3. Organizar espacios, foros para reconceptualizar la universidad.
4. Cuidar de uno mismo y de los otros.
5. Escribir menos correos electrónicos.
6. Desconectar el correo electrónico de manera consciente.
7. Crear el tiempo para pensar.
8. Crear tiempo para escribir (distintamente).
9. Decir que no (al tiempo extra o las tareas excesivas). Decir que sí (a las prácticas de desaceleración).
10. Aspirar al mínimo (concentrarse en hacer sólo lo necesario con alta calidad y no obsesionarse con la perfección).³⁸

Las diez líneas de acción pueden agruparse en cinco áreas: (i) redefinición de los límites ontológicos del individuo, la colectividad y la universidad (tiempo, espacio, unidad, pluralidad); (ii) actualización de la axiología académica; (iii) redirección de la teleología universitaria; (iv) instrumentación de prácticas éticas dentro y fuera de las instituciones educativas; (v) articulación de retóricas transformadoras.

³⁷ Como medida coercitiva, algunas universidades estadounidenses y mexicanas hacen pública la lista de profesores que no están alcanzando la productividad esperada.

³⁸ Mountz *et al.*, “For Slow Scholarship”, 1250-1253.

Estas cinco áreas representan un movimiento decisivo para dar un giro de timón a la máquina epistemológica universitaria. Desde luego, las líneas de acción caen en más de un área de manera simultánea, como resulta evidente. Por ejemplo, la primera, redefinición de los límites ontológicos del individuo, el colectivo y la universidad comparte los puntos 4 y 9 con la segunda área, actualización de la axiología académica. Por ello, es más conveniente entenderlas como un entramado de acciones conducentes a redirigir de manera no violenta ni radical todo el proyecto universitario. Algunas sugerencias son muy concretas, como las referentes a la correspondencia digital, pero tienen implicaciones profundas sobre el ritmo del ser en el hábitat universitario. Otras son recomendaciones generales que plantean disposiciones hacia la existencia como parte de la institución, tales como organizar espacios y valorar prácticas orientadas hacia una ontología desacelerada. Otras más recuperan el papel del diálogo y el apoyo mutuo, también reclaman la autoría de las definiciones operativas.

Ahora bien, ¿qué tan viable es poner en marcha las líneas de acción que plantea el grupo de Mountz? Como ellas bien reconocen “es más sencillo decirlo que hacerlo, especialmente antes de tener una plaza definitiva”.³⁹ Ante la reducción de ofertas laborales, los estándares de contratación han incrementado, como lo hace patente el hecho de que hace treinta años no era necesario un doctorado para impartir clases en la universidad. Ahora, además de los grados, las instituciones requieren una lista larga de artículos publicados en revistas de *alto impacto*, una trayectoria constante de obtención de apoyos y patrocinios financieros, pruebas de servicio a la profesión, redes de colaboración y organización de eventos, carrera docente basada en una filosofía pedagógica explícita (comprobable por evaluaciones estudiantiles), entre otras cosas; todo ello sólo para entrar a

³⁹ Mountz *et al.*, “For Slow Scholarship”, 1252.

los concursos que en humanidades enfrentan de 50 a 300 candidatos por plaza. Con esto en mente, desacelerar la ontología resulta inviable. Por consiguiente, parece que los nuevos académicos tienen poco margen de acción. En realidad, la mayoría de las sugerencias de Mountz y colegas están pensadas para académicos consolidados, de modo que su instrumentación sigue un modelo descendente (*top-down*). Eso no es negativo, al contrario, la ventaja de estas propuestas es que pueden implementarse de manera simultánea. Más que buscar una solución a todos los problemas de la máquina epistémica universitaria, es positivo instrumentar todas las medidas asequibles que lleven a reducir las condiciones desventajosas para los académicos, y se orienten a abordar las dimensiones y formas de ser en la academia.

Así, lo anterior significa que es posible sumar cursos de acción que opongan resistencia al despliegue de los dispositivos opresivos, sin disminuir con ello la efectividad de las estrategias concertadas. A continuación, presento dos sugerencias para complementar los trabajos de Ulmer y del equipo de Mountz, las cuales están orientadas, por un lado, a recuperar la dimensión comunitaria del trabajo académico y, por otro, a ofrecer espacios que cubran las brechas entre la transmisión y la creación de saberes.

¿Simbiosis?

Antes de continuar resulta oportuno hacer un par de precisiones sobre los términos del diálogo propuesto en este texto. La lógica detrás de este movimiento es arrojar luz sobre la línea metodológica seguida. La primera precisión tiene que ver con un supuesto asumido con demasiada frecuencia en las discusiones filosóficas: la aceptación tácita de la actitud dicotonegativa. En un artículo de 2016, Keith Lloyd explica lo que quiere decir tal actitud: “lo que llamo dicoto-negación, dividir un asunto

en una elección del tipo ‘esto/o aquello’ no sólo favorece la tesis del rétor, sino que descarta otros argumentos como irracionales, defectuosos, irresponsables —e incluso peligrosos”.⁴⁰ En otras palabras, extrapolando la definición a nuestro problema, la academia sigue líneas discretas trazadas al estilo de los diagramas de flujo (a la manera de un silogismo disyuntivo, “A o B”, “No A, en consecuencia B”). Sin embargo, aquí pretendo seguir una vía alternativa ante esta actitud: entender que una posición teórica no es puramente discreta, es decir, no constituye un absoluto positivo o negativo. En muchos casos, una posición puede tener aspectos positivos, los cuales son recuperables, así como aspectos negativos, desechables, actualizables o susceptibles de disminución. En última instancia, ese par positivo/negativo invita a la teorización de acuerdo con un enfoque basado en grados. Lloyd asocia el abandono de la dicotomización con la lógica difusa, una lógica polivalente, en la cual es posible mapear los valores de verdad con una gradación (se inspira en la propuesta de Lofti Zadeh).⁴¹ De modo que, de acuerdo con esta perspectiva, las tesis y propuestas pueden ser adecuadas en cierto grado, lo cual no las invalida por completo. Aun cuando una propuesta sea poco razonable, por decir algo, un 60%, es posible tratar de rescatar esos aspectos que resultan positivos (40%).

La segunda precisión que me interesa hacer está relacionada estrechamente con la anterior, explicita dos actitudes que subyacen a la crítica: la adversativa y la colaborativa. La discusión filosófica normalmente se elabora desde un enfoque adversativo, aun cuando existe la posibilidad de ser colaborativo. Mi punto metodológico es que, en vez de refutar lo que han propuesto Ulmer y el grupo de Mountz (y seguir una lógica adversativa),

⁴⁰ Keith Lloyd, “Beyond ‘Dichotomegative’ Rhetoric: Interpreting Field Reactions to Feminist Critiques of Academic Rhetoric through an Alternate Multivalent Rhetoric”, *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 34 (1) (2016): 80.

⁴¹ Lloyd, “Beyond ‘Dichotomegative’ Rhetoric”, 87.

busco agregar elementos que actualicen su enfoque o proporcionen más oportunidades para plantear alternativas al sistema hegemónico de publicación y evaluación impuesto por la máquina epistemológica universitaria (según la lógica colaborativa). Con lo anterior, no quiero decir que sólo los enfoques sumativos (o colaborativos) sean legítimos, sino que siempre hay varias líneas posibles y la que me interesa seguir es la invitacional, pues en la academia la dinámica pugnaz —la más frecuente— ha creado situaciones negativas para el investigador y para la misma academia.

Después de estas precisiones, a continuación expongo dos propuestas cuyo objetivo es sugerir mecanismos que favorezcan acciones éticas, redirijan la teleología universitaria, proporcionen alternativas axiológicas, reconstruyan el tejido retórico alrededor del saber y, sobre todo, impacten en la forma en que se experimenta el tiempo en la universidad. Reitero que son invitaciones a complementar las líneas de acción de Mounztz y colegas, así como de Ulmer.

La primera tiene que ver con la escisión tácita —pero profunda— entre la transmisión y la creación de conocimiento. La transmisión del conocimiento acontece en dos direcciones: una horizontal y otra vertical. Por un lado, la transferencia horizontal de saberes ocurre entre pares y su manifestación habitual son los artículos en revistas arbitradas; es la expresión pública de la creación de conocimiento. Por otro, la transferencia vertical ocurre en el salón de clases, espacio en el cual los investigadores entrenan a sus futuros colaboradores.⁴² En este marco, resultan de particular importancia los posgrados, pues en ellos los investigadores principiantes pueden apropiarse de prácticas metodológicas y académicas virtuosas que contribuyan al avance del saber y, más adelante, servirán para apoyar en la formación de nuevos colaboradores. Sin embargo, la

⁴² Por supuesto hay otros espacios como conferencias, seminarios, juntas; sin embargo, son combinaciones de las formas básicas expuestas antes.

máquina epistémica universitaria ha establecido que la dirección vertical no es tan valiosa como la horizontal. Esto es, la transmisión horizontal, vinculada directamente con la producción de artículos académicos, está por encima del trabajo pedagógico —su expresión más patente es la mínima ponderación que las nuevas plazas académicas atribuyen a la docencia. El resultado común de tal estado de cosas es la conservación del *status quo*. Me explico a continuación. Arrebatarse el derecho a una formación adecuada afecta profundamente a los estudiantes de primera generación, quienes no tienen puntos de referencia para entender cómo conducirse en el campo; mientras que funciona como plataforma para estudiantes que provienen de familias de académicos. En otras palabras, la máquina epistémica universitaria es injusta porque desmotiva la transferencia vertical y refuerza las relaciones de poder existentes. Retomando a Bourdieu, lo que la máquina realiza en la actualidad es una clausura del campo académico al negar la transmisión de la *doxa*. Esto tiene el efecto de bloquear la incorporación del *habitus* por parte de los nuevos académicos. Como es bien sabido el *habitus*,

Expresa primero el resultado de una acción organizadora [...] además designa una forma de ser, un estado habitual (especialmente del cuerpo) y, en particular, una predisposición, una tendencia, una propensión o una inclinación.⁴³

El *habitus* [...] es aquello que uno ha adquirido, pero que ha sido incorporado en el cuerpo en forma de disposiciones permanentes. De modo que el término nos recuerda constantemente que se refiere a algo histórico, vinculado con la historia individual, y que pertenece a un modo genético del pensar, en oposición a un modo existencialista de pensar [...] Además, por *habitus* los escolásticos también se referían a algo como una propiedad, a un capital.⁴⁴

⁴² Pierre Bourdieu, *Outline of a Theory of Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 1977), 214.

⁴⁴ Pierre Bourdieu, *Sociology in Question*, (Thousand Oaks: Sage, 1993), 86.

En consecuencia, el *status quo* académico niega la cultivación de este capital para individuos que no pertenecen, por nacimiento, a la academia. Es una especie de derecho genético del cual se saca ventaja. Así, la clase académica atesora la *doxa* porque la lógica de producción de artículos académicos es de corte capitalista, crea condiciones artificiales de escasez para generar un nicho de ganancia económica. En suma, la máquina epistemológica universitaria reproduce las injusticias de clase y construye una frontera que impide la movilidad social. Ofrecer alternativas a ese modelo es, definitivamente, un asunto de índole ética.

Ante tal perspectiva, sugiero un par de puntos de partida para explorar alternativas que no sancionen injustamente al estudiante por la falta de estímulos institucionales para iniciarse en la labor de investigación. En primer lugar, para los especialistas en humanidades, la propuesta es voltear la mirada hacia los estudiantes. Esto significa escribir sobre ellos, reflexionar sobre ellos. En el caso de la filosofía, hay que volver al Sócrates platónico, quien alimentaba su reflexión desde el diálogo con los discípulos. Esto significa volver a la pedagogía filosófica, estudiar cómo aprenden filosofía los alumnos, cuáles estrategias son más efectivas en su transformación, recuperar sus intuiciones y describirlas. Esto se lleva a cabo en las revistas académicas *Educational Philosophy and Theory*, *Journal of Moral Education*, *Metaphilosophy*, *Studies in Philosophy and Education* y *Teaching Philosophy*, las cuales proporcionan una clara muestra de cómo incorporar la práctica docente en la investigación —al grado de hacer la práctica docente el núcleo mismo de la investigación—. Cada semestre, en la interacción entre profesores y alumnos, dentro y fuera de clase, se produce una enorme cantidad de datos sobre los cuales no se reflexiona, no se escribe, no se teoriza, no se comparan. Parece que, desde la filosofía, existe un desprecio por problematizar con seriedad las experiencias existenciales que acontecen en el salón de clase. Sin embargo, hay evidencia de que no sólo es posible, sino productivo y benéfico, pensar sobre el encuentro pedagógico. Desde otras áreas, esta tarea

se ha llevado a cabo con frecuencia y con resultados potenciadores de cambio (Freire, Giroux, Hooks y Butler son algunos ejemplos de que es posible pensar, escribir y transformar la educación). No hay razón para que la filosofía no reflexione sobre la transmisión vertical de saberes. Es un asunto epistemológico legítimo, del cual se ocupó Platón en muchas ocasiones, por ejemplo, en el *Menón* y en el *Teeteto*.

¿Cómo se vincula esto con la situación de la máquina epistemológica universitaria? Esencialmente, proporciona un terreno fértil sobre el cual teorizar. Muchas veces, los investigadores desatienden a los estudiantes porque no hay un estímulo para prestarles atención. Pues bien, publicar sobre la práctica docente filosófica significa, en principio, volver al salón de clases para filosofar al respecto. Jackson y Mazzei, por ejemplo, muestran cómo operacionalizar la filosofía de Derrida, Spivak, Foucault, Butler, Deleuze y Barad.⁴⁵ Esto es, las autoras detallan métodos para aplicar principios teóricos a situaciones concretas y obtener conclusiones productivas a partir de este ejercicio. De hecho, llevar la filosofía a las aulas, no sólo como contenido sino también en acciones, es fundamental para la disciplina. ¿Acaso no hay situaciones de poder en el salón de clase?, ¿acaso algunas prácticas docentes no marginan a los estudiantes?, ¿acaso la clase no es la puesta en escena de un *performance*?, ¿el deseo no se manifiesta de distintas formas durante la enseñanza?, ¿acaso no hay retóricas que se favorecen en los cursos?, ¿los docentes no asumen enfoques dicotomizados en su práctica cotidiana? Esta lista de preguntas retóricas resulta una invitación a pensar sobre todos los dispositivos desplegados ante nuestros ojos y en nuestras prácticas cotidianas (de las cuales somos sujetos) y cuya naturalización psicológica involuntaria, producto de la familiarización constante, nos hace concluir que son teóricamente es-

⁴⁵ A. Y. Jackson y L. Mazzei, *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives* (Londres: Routledge, 2011).

tériles, que no hay nada que decir; o peor, que no se puede reflexionar sobre ellas. Olvidamos el papel que la mirada del estudiante ha tenido en la filosofía: olvidamos, por ejemplo, para quién están escritas las éticas aristotélicas (George A. Kennedy sugiere que toda la obra aristotélica conservada forma parte de notas de clase, manuales para enseñar a los alumnos), a quién se dirige Cicerón en sus tratados, o quién es el destinatario de *La guía de los perplejos* de Maimónides. En el presente, este movimiento se traduce en la reflexión sobre los estudiantes y sus interacciones con la filosofía.

¿Cómo resolver el problema de la transmisión de la *doxa* (las reglas del juego) cuando los estímulos para hacerlo no están ahí? Pues bien, si la primera parte de la propuesta era escribir sobre los estudiantes, la segunda involucra escribir con los estudiantes. En efecto, una de las mejores estrategias para tender un puente que permita el acceso de nuevos investigadores al campo académico es precisamente publicar con ellos. Esto significa concebirlos como potenciales aliados y colaboradores. Una propuesta concreta sería que los trabajos terminales de filosofía —las tesis, tesinas y disertaciones— estén constituidos por tres artículos, dos de ellos publicados en coautoría (estudiante de posgrado y director de tesis) y el tercero podría ser un artículo publicado por el pasante, pero con la mentoría del director de tesis.

Naturalmente, el *habitus* no se adquiere sólo publicando, una estrategia adicional sería integrar a los académicos en las prácticas que favorecen la comprensión del funcionamiento del campo universitario. Ahora, volviendo a la propuesta, si la demanda de la máquina epistemológica universitaria tiende a alejar a los investigadores de la formación y colaboración con los estudiantes, la posibilidad de publicar con ellos tiene el potencial de renovar el interés. Desde luego, esto se puede (y quizá se deba) extender a redes de colaboración más extensas. Es decir, integrar a los investigadores postdoctorales como coordinadores de consorcios de publicación. Algunos ya han comenzado a realizar esto, al

publicar artículos con más de cuarenta autores (Rose, Machery y Mizumoto son ejemplos de esto).⁴⁶ La colaboración y división del trabajo es particularmente benéfica para los futuros investigadores, quienes aprenden a lidiar con la máquina epistemológica universitaria paso a paso y en compañía de otros. Con esta sugerencia, no pretendo decir que acciones semejantes no ocurran ya en diversas instituciones; al contrario, lo que me interesa es reconocer que su práctica es muy positiva y debería ser un componente indispensable de la vida académica. Así, se resolverían dos problemas: se favorece la productividad del académico al involucrarlo en múltiples procesos de publicación, en los cuales no tiene que realizar el trabajo de manera solitaria (sino mediante equipos de publicación). También se reduce la brecha entre aquellos investigadores que tienen amplio capital académico y a aquellos que no lo tienen. Ambas acciones están basadas en una lógica de colaboración en vez de una adversativa.

La segunda propuesta que quiero plantear para hacer frente a la máquina epistemológica universitaria se ubica en el plano de la *ontogogía*.⁴⁷ La palabra es un compuesto del griego ὄντως (ser) y ἀγωγός (conductor, guía). A diferencia de la pedagogía, que posee una orientación vertical, la ontogogía establece relaciones de transferencia epistemológica entre personas independientemente de su posición. Adicionalmente, el término incluye dos aspectos cruciales para los fines de este texto: la administración del tiempo y los límites del ser, ambos asuntos ontológicos. En otras palabras, la ontogogía sería la consubstanciación de los seres y los tiempos por medio de la colaboración, la convivencia y la coexistencia. El término también funciona para referirse a lo que sucede, por ejemplo,

⁴⁶ D. Rose, E. Machery, S. Stich, M. Alai, A. Angelucci, R. Berniūnas y D. Cohnitz, "Nothing at Stake in Knowledge", *Noûs*, 53 (1) (2019), 224-247.

⁴⁷ La pedagogía contemporánea ha acuñado el concepto *andragogía* para referirse a la enseñanza entre adultos. Sin embargo, utilizar el término ἀνδρῶς como concepto universal resulta arbitrario por sus implicaciones de género.

en los centros de escritura universitarios, los cuales constituyen valiosos espacios de cooperación ontogógica en el más estricto sentido de la palabra. Como bien señalan varios investigadores en el seminal libro *Naming What We Know*, la escritura es una actividad social y retórica, produce conocimiento, está vinculada con la incorporación de identidades, ideologías, historias, experiencias, representaciones y realidades.⁴⁸ En filosofía, uno de los aspectos fundamentales que se obvia o se pasa por alto es esa naturaleza y potencia social de la escritura ontogógica. Las colaboraciones —con excepciones como el binomio Deleuze-Guattari— se alientan siempre a que el otro mantenga las manos fuera del escrito personal. Los espacios más productivos en realidad ocurren en los seminarios donde se habla acerca del trabajo propio con los pares, con un ánimo cooperativo. El único inconveniente sucede cuando en estos eventos los pares asumen una actitud agónica, cuyo objetivo es destruir el texto del otro (y su autoestima), lo cual tiene la consecuencia de inhibir el crecimiento personal, el entendimiento mutuo y la creación epistémica. ¿Por qué parece tan natural equiparar la crítica con la destrucción? La palabra κρίνειν, de la cual proviene nuestra *crítica*, no implica el aniquilamiento o bloqueo del otro. Al contrario, requiere cernir, y esta acción siempre permite recuperar lo fino. En este sentido, un espacio de diálogo tiene que tomar como punto de partida una lógica de colaboración.⁴⁹ ¿Cómo trasladar esta intuición a medidas concretas?

La propuesta es la instrumentación de un modelo parecido al de los centros de escritura. La premisa de los centros de escritura es que

⁴⁸ L. Adler-Kassner y E. Wardle, *Naming What We Know* (Boulder: University Press of Colorado, 2015).

⁴⁹ Una de las más grandes obras de la literatura castellana es *La Celestina*, obra que, de acuerdo con Gustavo Illades, fue producto del trabajo del Taller Salmantino, constituido por un grupo de *socios* de Fernando de Rojas. En suma, la obra fue producto de la colaboración, del diálogo, de la ontogogía. Gustavo Illades, *La Celestina en el Taller Salmantino* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1999).

los estudiantes colaboran entre sí, a fin de mejorar como escritores. Así lo hace notar Stephen North en su fundacional artículo cuando aclara: “En un centro de escritura el objetivo es asegurarse de que los escritores, y no necesariamente sus textos, son lo que se transforma por medio de la instrucción. En forma de axioma la idea va así: nuestro trabajo es producir mejores escritores, no mejor escritura”.⁵⁰

El énfasis de North es ontológico, pues subraya la transformación de la naturaleza del escritor como forma de existencia, no se queda en el mero acto de escribir un texto como episodio de una exigencia coyuntural. La razón de ser del centro de escritura es la revelación de las reglas del juego, lo cual constituye la apropiación del *habitus* académico.

Si bien la premisa de los centros de escritura ha sido la de un espacio para estudiantes que se encuentran en un proceso de aprendizaje, a diferencia de ellos, los académicos prefieren enfrentar cientos de predicamentos antes de confesar que no lo saben todo. Este punto no es trivial. A esta profunda reticencia por reconocer públicamente los límites del propio conocimiento subyace la idea de que la ignorancia es un vicio del cual hay que avergonzarse. En consecuencia, recibir ayuda (o peor aún, pedirla) se concibe como un signo de debilidad de las personas con inteligencias corruptas, impuras. Este obstáculo axiológico (e ideológico) tiene que ser superado.

Para integrar prácticas que reorienten la teleología de la academia, así como incorporar relaciones éticas entre investigadores, es necesario hacer explícita la premisa desde la que operan muchos docentes en la actualidad, con el objetivo de mostrar que esa conducta es innecesaria. Esta premisa es consistente con la lógica del trabajo cooperativo/colaborativo que he sugerido. Pues bien, hay dos formas de conducirse en el hábitat universitario: por un lado, es posible actuar de acuerdo con la avaricia

⁵⁰ Stephen M. North, “The Idea of a Writing Center”, *College English* 46 (5) (1984): 438.

epistémica, según la cual todos los colegas son enemigos a quienes hay que aplastar, bloquear o sabotear para salir adelante. Por otro lado, podemos conducirnos según la generosidad epistémica, actitud que considera a los otros como aliados y colaboradores potenciales, expresada mediante la socialización de oportunidades, la orquestación de energías para mejorar el hábitat y las prácticas comunes; escuchar atentos a las preocupaciones del otro y, principalmente, la transferencia bidireccional de conocimiento. Mientras que esta última, la generosidad epistémica, crea un ambiente de cooperación, armonía y crecimiento mutuo, la avaricia produce un ambiente tóxico. Como menciona Deborah Tannen (citada por Lloyd):

Lo vemos en la cultura del ataque en la que periodistas, intelectuales de todos tipos, piensan que a menos que estés atacando y criticando, no estás pensando realmente. Es una atmósfera general de hostilidad y disputa que se ha apoderado del discurso público [...] [incluso] tenemos a algunos políticos que preferirían que nada se hiciera en vez de presenciar algo bueno y darle crédito por ello al otro partido.⁵¹

La academia adolece del mismo mal: es dicotonegativa; una actividad de ganadores y perdedores, para ganar los otros tienen que perder. ¿En qué momento se escabulló el darwinismo social en la academia?⁵², ¿acaso el *publish or perish* no es una reformulación de la teoría de la selección natural?, ¿acaso el más apto, según este paradigma, no es el que *naturalmente* publica más? Sin duda, la avaricia epistémica no ofrece la única vía. Hay formas de vida universitaria justas y creativas. Mi invitación podría ex-

⁵¹ Lloyd, "Beyond 'Dichotonegative' Rhetoric", 84.

⁵² Para un repaso sobre los orígenes del darwinismo social ver: G. Claeys. "The 'Survival of the Fittest' and the Origins of Social Darwinism". *Journal of the History of Ideas*, vol. 61, número 2 (2000): 223-240.

presarse con el eslogan “menos Darwin, más Kropotkin”, porque sugiero la adopción de la ayuda mutua, la reciprocidad y la cooperación como formas éticas de reconducir el fin de la universidad. En suma, adoptar la generosidad epistémica como sustento de la ecología académica, por medio de centros de escritura para académicos, en los que sean bienvenidos para recibir ayuda.

Algunas universidades privadas están incorporando este tipo de enfoques. Por ejemplo, el Tecnológico de Monterrey en México tiene la figura del *Mentor Académico*, quien:

Es responsable de entrenar a los profesores para la producción académica de sus proyectos de investigación [...] El mentor escribe activamente en coautoría con los profesores y las autoridades del Tecnológico de Monterrey y asegura la publicación de artículos académicos...en revistas e índices internacionales de prestigio indexados por ISI en la *Web of Science* y *SCOPUS*.⁵³

La lógica de la institución es simple: si deseas que tus académicos sean prolíficos, proporciona las condiciones para que eso ocurra. Es decir, transforma el hábitat para que la producción epistémica sea posible. La propuesta es la ontogogía, como lo evidencia la idea de introducir un coautor que comparta las reglas del juego para permitirle al otro interiorizar el *habitus* y dominar el campo. En efecto, cuando se adopta un enfoque de corresponsabilidad y colaboración es más sencillo enfrentarse a la máquina epistemológica universitaria. En este caso, aun cuando el dispositivo del mentor académico está orientado a la producción de artículos científicos, establece de manera simultánea una relación simbiótica para favorecer el desarrollo del otro y, en consecuencia, la supervivencia del sistema.

⁵³ Tecnológico de Monterrey, “Oferta laboral en línea” consultado el 10 de enero de 2020.

Este último punto es el que he querido resaltar a lo largo de este texto: la forma de enfrentar la hostilidad de los dispositivos de producción académica pasa por medio de la creación de sistemas simbióticos auto-sustentables, que tornen obsoleto el modelo actual de publicación.⁵⁴

Comentario final

La máquina epistemológica universitaria no es resultado de un cambio abrupto o repentino. Por el contrario, su estado actual es producto de décadas de intervención neoliberal. La tecnología que está detrás de sus dispositivos puede ser actualizada o incluso desechada. Sin embargo, los movimientos bruscos siempre producen reacciones bruscas y los cambios radicales pueden resultar incrementales. El primer paso es hacer explícitas las reglas del juego y después *profanarlas* gradualmente.

⁵⁴ Es posible argumentar que la propuesta aquí esbozada es insuficientemente radical y que sólo perpetua el *status quo* porque es cómplice del mismo juego que trata de dismantelar. La inquietud me parece, sin duda, justificada. ¿Por qué tratar de reparar un sistema que más bien tendría que ser desechado? Comparto la preocupación. Por ello, reiteraré que el enfoque adoptado no pretende invalidar otras vías de acción. Esa es la parte antidicotonegativa. Para atender una crisis hay, por lo menos, dos posibilidades: un enfoque radical y un enfoque gradual. El problema con el enfoque radical es que suele desamparar a aquellos que debería salvar, en este caso los estudiantes. Sin embargo, ciertamente el enfoque radical tiene cabida en un proyecto universal cuando se presenta como alternativa al *status quo* de manera material. Es decir, comenzar a diseñar e instrumentar proyectos universitarios que abandonen la lógica corporativista es deseable y necesario, pero perfectamente compatible con otros enfoques. En efecto, comparto la preocupación y me sumo a la iniciativa. La otra vía, la gradual, busca incorporar medidas éticas que, sin la utilización de grandes narrativas ni estridencias chocantes, ofrezcan soluciones concretas, viables y sutiles. Si el proyecto radical resulta exitoso, entonces mostrará la obsolescencia del enfoque gradual. En ese momento, será posible sumar esfuerzos para nutrir un nuevo concepto de universidad (o pluriversidad como sugiere Ramon Grosfoguel). Sin embargo, como argumenté, siempre hay que tener en mente que movimientos bruscos (aunque necesarios) generan reacciones bruscas. Por ello, el rescate de la universidad puede venir desde dos frentes: el pausado, acroático, discreto; y el abierto, sonoro, radical. Ambos buscan la transformación de la universidad.

En este texto el propósito fue mostrar el malestar causado por la tecnología de producción académica detrás de los dispositivos de la máquina epistemológica universitaria. En primer lugar, presenté algunos indicios de la crisis que enfrentan los investigadores que habitan en la ecología de la academia. Además, argumenté sobre la necesidad de entender la situación como expresión de tecnologías y dispositivos particulares, moldeados por ideologías que generan subjetividades, mecanismos de exclusión, estigmatización y remplazo. En un tercer momento, examiné dos respuestas ante la crisis de la publicación académica enmarcadas en el movimiento de desaceleración (*Slow*). Por último, después de explicitar algunos de los supuestos de la máquina epistemológica universitaria, propuse completar el proyecto de Ulmer y el equipo de Mountz con dos sugerencias: uno, invité a la reflexión sobre y con los estudiantes como medida para reconducir la teleología universitaria; dos, sugerí adoptar la ontogogía como dispositivo de resistencia ante el embate de las exigencias de la máquina.

El texto partió de un enfoque colaborativo en contraposición a una perspectiva agónica. Como tal, no perseguí un objetivo dicotonegativo ni pretendí ofrecer un argumento *knock-out* que desmontara todo el entramado tecnológico actual. En realidad, mi invitación es sumativa, es compatible con el *status quo*, pero contiene aspectos para recuperar prácticas justas y éticas. Esto significa que mi expectativa hacia el lector es seguir una lógica de “sí, y...”, más que una de “sí, pero...”. Considero que lo planteado aquí es tanto útil como viable, dos valores que marcaron la axiología del escrito.

A la larga, la expectativa es producir la obsolescencia de la máquina epistemológica universitaria o, por lo menos, convivir con ella al crear y reconocer alternativas para el ser. Retomando a Keith Lloyd, vale la pena concluir con que “al final, rara vez matamos al gigante; es más fructífero construir una relación con él”.⁵⁵

⁵⁵ Lloyd, “Beyond ‘Dichotonegative’ Rhetoric”, 104.

Referencias

- Adler-Kassner, L. y E. Wardle. *Naming What We Know*. Boulder: University Press of Colorado, 2015.
- Agamben, Giorgio. *What is an Apparatus?: And Other Essays*. Palo Alto: Stanford University Press, 2009.
- Agoramoorthy, G. “Time for Revelation: Unmasking the Anonymity of Blind Reviewers”. *Science and Engineering Ethics* 23 (1) (2017): 313-315.
- Andrews, Geoff. *The Slow Food Story: Politics and Pleasure*. Ontario: McGill Queens University Press, 2008.
- Banks, A. J. *Race, Rhetoric, and Technology: Searching for Higher Ground*. Oxfordshire: Taylor & Francis, 2005.
- Bergland, B. “The Incompatibility of Neoliberal University Structures and Interdisciplinary Knowledge: A Feminist Slow Scholarship Critique”. *Educational Philosophy and Theory* (2017). DOI: 10.1080/00131857.2017.1341297
- Bourdieu, Pierre. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- _____. *Sociology in Question*. Thousand Oaks: Sage, 1993.
- Busch, L. *Knowledge for Sale: The Neoliberal Takeover of Higher Education*. Massachusetts: MIT Press, 2017.
- Claeys, G. “The ‘Survival of the Fittest’ and the Origins of Social Darwinism”. *Journal of the History of Ideas*, vol. 61, núm. 2 (2000): 223-240.
- Fernandez-Patron, C. y E. Hardy. “A New Science Publishing System for a Budding Science Publishing Crisis”. *Science and Engineering Ethics* 24 (2) (2017): 805-808.
- Génova, G. y J. L. de la Vara. “The Problem is not Professional Publishing, but the Publish or Perish Culture”. *Science and Engineering Ethics* 25 (2) (2018): 617-619.

- Grant-Rankin, J. *First Aid for Teacher Burnout*. Nueva York: Routledge, 2017.
- Hass, A. "Race, Rhetoric, and Technology". *Journal of Business and Technical Communication* 26 (3) (2012): 277-310.
- Heidegger, Martin. *The Question Concerning Technology, and Other Essays*. Nueva York: Harper Collins, 1982.
- Illades, Gustavo. *La Celestina en el Taller Salmantino*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Filológicas, 1999.
- Jackson, A. Y. y L. Mazzei. *Thinking with Theory in Qualitative Research: Viewing Data Across Multiple Perspectives*. Nueva York: Routledge, 2011.
- Kelsky, K. *The Professor Is In: The Essential Guide To Turning Your Ph.D. Into a Job*. Massachusetts: Crown/Archetype, 2015.
- Leiter, M. P. y C. Maslach. *The Truth About Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass, 1997.
- Light and Dark: The Racial Biases That Remain In Photography. Recuperado de *NPR.org*: <https://www.npr.org/sections/codeswitch/2014/04/16/303721251/light-and-dark-the-racial-biases-that-remain-in-photography>
- Lloyd, K. "Beyond 'Dichotomous' Rhetoric: Interpreting Field Reactions to Feminist Critiques of Academic Rhetoric through an Alternate Multivalent Rhetoric". *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric* 34 (1) (2016): 78-105.
- Martell, L. "The Slow University: Inequality, Power and Alternatives". *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15 (3) (2014). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.3.2223>
- Mountz, A., A. Bonds, B. Mansfield, J. Loyd, J. Hyndman, M. Walton-Roberts y W. Curran. "For Slow Scholarship: A Feminist Politics of Resistance Through Collective Action in the Neoliberal

- University”. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies* 14 (4) (2015).
- Moustafa, K. “Blind Manuscript Submission to Reduce Rejection Bias?”. *Science and Engineering Ethics* 21 (2) (2015): 535-539.
- North, Stephen M. “The Idea of a Writing Center”. *College English* 46 (5) (1984): 433-446.
- Price, Michael. “Some Scientists Publish more than 70 Papers a Year. Here’s how —and why—They Do It” (2018). Recuperado de *Science|AAAS*. <https://www.sciencemag.org/news/2018/09/some-scientists-publish-more-70-papers-year-here-s-how-and-why-they-do-it>
- Resnik, D. B. y S. A. Elmore. “Ensuring the Quality, Fairness, and Integrity of Journal Peer Review: A Possible Role of Editors”. *Science and Engineering Ethics* 22 (1) (2016): 169-188.
- Rose, D., E. Machery, S. Stich, M. Alai, A. Angelucci, R. Berniūnas y D. Cohnitz, D. “Nothing at Stake in Knowledge”. *Noûs* 53(1) (2019): 224-247.
- Rudow, B. “Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives”. En *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. R. Vandenberghe y A.M. Huberman ed., 38-58. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Selfe, C. y R. Selfe. “The Politics of the Interface: Power and Its Exercise in Electronic Contact Zones”. *College Composition and Communication* 45 (4) (1994): 480-504.
- Slow-Science.org. “Bear with Us, While We Think”. Recuperado de: <http://slow-science.org/>
- Ulmer, B. J. “Writing Slow Ontology”. *Qualitative Inquiry* 1-11 (2016). 10.1177/1077800416643994