

Reflexiones en torno a la vida buena en el contexto del productivismo académico*

Recibido: 14/08/2023 | Revisado: 22/01/2024 | Aceptado: 12/02/2024
DOI: 10.17230/co-herencia.21.40.2

Xiomara Orrego Zuluaga**

xorrego@unal.edu.co

Isabella Builes Roldán***

ibuiles@unal.edu.co

Resumen Este artículo se inscribe en la discusión sobre el productivismo académico y aporta una propuesta para una vida buena en la academia. Se entiende el productivismo académico como la orientación de las labores académicas limitada a la rentabilidad y a los resultados tangibles que lleva a su instrumentalización, automatización, y a distintos perjuicios éticos, sociales, de salud, entre otros. También, entendemos la vida buena en la academia como un estado de equilibrio entre las fuerzas y necesidades de quienes la componen, equilibrio disponible a actualizarse constantemente. Se exponen los perjuicios que acarrea el productivismo académico, a propósito del cual se presenta una propuesta para favorecer la vida buena en la academia, retomando las perspectivas de la buena artesanía, el disfrute, la resonancia y el cuidado propio, de los otros y del mundo.

Palabras clave:

Artesanía, disfrute, productivismo académico, resonancia, vida académica, vida buena.

Considerations About a Good Life Under the Scope of Academic Productivism

Abstract In this article we intend to participate in the problematization of academic productivism and the proposal of a good life in the academy. We understand academic productivism as an orientation of academic work given by the valuation of limited profitability and tangible results thereof; and the good life in the academy as a state of balance between the forces and needs of those who compose it, a balance available to be constantly updated. We start from the different damages that academic productivism entails, regarding which we present a proposal to favor the good life in the academy, where we return to the perspectives of various authors who focus on elements

* Este artículo es resultado de la investigación doctoral “Procesos subjetivos de los estudiantes doctorales en el contexto del productivismo académico” de Xiomara Orrego Zuluaga.

** Historiadora y doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, ORCID: 0000-0003-3115-0354

*** Psicóloga y magíster en Estudios Humanísticos; doctora en Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional de Colombia. Docente del Politécnico Gran Colombiano, Colombia. ORCID: 0000-0002-9282-2233

such as: good craftsmanship, enjoyment, the resonance and care of oneself, of others and of the world.

Key words:

Academic life, academic productivism, craftsmanship, enjoyment, good life, resonance.

En el presente artículo nos proponemos participar de la problematización del productivismo académico y de las propuestas sobre una vida buena en la academia. Partimos del problema de que el productivismo académico acarrea distintos perjuicios en variados ámbitos de la vida. El productivismo es un modo de relacionamiento con el mundo en el que las actividades académicas son orientadas ante todo por su rentabilidad (dinero, prestigio, autoridad, altas calificaciones, apoyo institucional o privado), y en el que sus sistemas de evaluación estimulan un rango específico de modos de realizarlas (rapidez, multitarea, competitividad, especialización, productividad, entre otros). Estos privilegian una mirada sobre los resultados académicos (en especial, patentes y artículos publicados) por encima de la valoración de los procesos de los que forman parte (como los subjetivos y metodológicos) y de las diversas formas de construir academia y de comunicar los resultados de sus labores (como el trabajo comunitario, el coleccionismo, el arte informal, la docencia y las consultorías académicas, los formatos presenciales y audiovisuales, etcétera). Por lo anterior, consideramos que, para visibilizar y nutrir las discusiones sobre esta problemática, son necesarios nuevos hallazgos empíricos sobre las vivencias de la misma, así como perspectivas problematizadoras y solucionadoras frente al problema. En este artículo nos centramos principalmente en las dos últimas.

Iniciamos el artículo con una definición del productivismo académico y su contextualización en ámbitos más amplios de la vida, desde la teoría de la aceleración de Rosa (2016). Acto seguido, presentamos nuestra propuesta de vida buena en la academia. Esta propuesta se compone de varios valores que consideramos complementarios entre sí y esenciales para una vida buena en la academia: la buena artesanía, referida al saber hacer (Sennett,

2009); el disfrute (Berg y Seeber, 2022); la resonancia (Rosa, 2016) y el cuidado propio, de los otros y del mundo (Lanz, 2021), referidos a las conductas y actitudes frente a la vida. Nuestra propuesta apunta a favorecer la vida buena en la academia, que quizás muchos académicos practican, y que nos pueden servir de inspiración para extenderla mediante acciones concretas.

El productivismo académico

Si bien el productivismo académico se ha entendido de forma convencional como la fijación de los académicos por publicar artículos de revistas científicas en las bases de datos más prestigiosas del mundo, o como la fijación por producir patentes de invención, esta tal vez es solo su expresión más evidente, pues hace parte de un relacionamiento con el mundo mucho más amplio y complejo. Consideramos el productivismo en general como un relacionamiento con el mundo en el que la rentabilidad (económica y social, expresada en dinero, prestigio, autoridad, apoyo institucional, buenas notas, seguridad laboral, etcétera) es el criterio principal de orientación de las labores y de sus resultados. Este relacionamiento, en las academias de todo el mundo, se ha exacerbado en particular desde la década de 1960, cuando las universidades del norte global¹ intensificaron su participación en la globalización y los mercados educativos, laborales, editoriales y tecnocientíficos. En la actualidad, las universidades participan del neoliberalismo, un conjunto de discursos, prácticas y dispositivos según los cuales los ejes centrales de la vida individual y social son la competencia y la empresa (Bedoya, 2018), por lo que el productivismo académico está en vigor.

Las grandes críticas al productivismo académico consisten en que, si las actividades y producciones académicas son orientadas por el criterio de rentabilidad, se corre el riesgo de ocasionar perjuicios en los planos medioambiental, de salud mental, laborales, éticos,

1 Por norte global nos referimos a las regiones del mundo con alto consumo económico y energético, y con las mayores ventajas para influenciar la economía, la sociedad y la cultura en el resto del mundo. Retomamos esta conceptualización de los estudios decoloniales y poscoloniales.

evaluativos, entre otros (Orrego, 2023). Por ejemplo, en el plano evaluativo, la valoración de las labores académicas se ha limitado por el privilegio de cierto formato (artículo de revista), lenguaje (texto expositivo/argumentativo), idioma (inglés), e indicadores cuantitativos de impacto y novedad (número de citas y descargas, fecha de publicación, etcétera) (Manrique y De Castro, 2016). Así mismo, se ha problematizado que el productivismo académico privilegia la visibilidad de los resultados académicos por encima de los procesos que les dieron lugar; propicia un trato hacia los académicos basado en sus resultados, y otorga condiciones desiguales para la obtención de reconocimientos económicos y sociales (Becerril-García *et al.*, 2018; Beigel, 2018; Vera, 2018).

Nosotras, desde el plano de las capacidades humanas, encontramos que, en el contexto mencionado, las universidades estimulan en sus partícipes ciertos potenciales que posibilitan la obtención de rentabilidad, como las capacidades para ser rápido, competitivo, productivo (abundancia de “productos” académicos), ultraespecializado, multitarea, actualizado en tecnologías digitales, etcétera. Mientras tanto, otros potenciales apenas están comenzando a ser reconocidos y estimulados, como las capacidades para hacer trabajos de largo aliento, el trabajo comunitario, las consultorías académicas, la docencia, el coleccionismo académico, las actividades artísticas informales; los formatos alternativos de apropiación social del conocimiento, como *podcast*, videos, programas radiales y de televisión, entre otros.

Los anteriores aspectos han sido estudiados y denunciados por los universitarios desde perspectivas éticas, geopolíticas y psicológicas, en particular enfocadas en los docentes (Orrego, 2023). En el presente artículo aportamos a esas discusiones que el productivismo académico es problemático por cuanto arriesga la singularización y diversidad en la universidad, al privilegiar el despliegue de cierto rango de potenciales sobre otros y, por lo mismo, en los casos en los que los académicos no resuenan (compatibilizan) lo suficiente con dicha orientación, ellos desarrollan altos niveles de sufrimiento, ansiedad, depresión, competitividad, individualismo, entre otras situaciones.

Así mismo, planteamos que esta situación ha permitido que los académicos, al hacer las cosas por la rentabilidad que les van a reeditar, *instrumentalicen sus actividades y las hagan de forma automatizada* (sin el suficiente conocimiento de lo hecho ni la reflexión sobre sus consecuencias), lo que conduce a que menosprecien y pierdan de vista los múltiples valores sociales, técnicos y estéticos de su labor y sus implicaciones. La anterior problemática es actual y atañe no solo a los investigadores profesionales y docentes universitarios, sino también a los estudiantes y directivos de las instituciones.

A continuación, presentamos un contexto más amplio en el que se inscribe el productivismo: la aceleración, desde los postulados de Rosa (2016) sobre la sociedad actual.

Aceleración o resonancia

Si bien las expresiones de esta problemática en la academia son particulares, forman parte de las lógicas neoliberales que permean distintos dominios de la vida, como el arte, las empresas, la política, etcétera. De acuerdo con Rosa (2016), filósofo, sociólogo y politólogo alemán, en la sociedad actual, tardomoderna, vivimos la vida con un ritmo acelerado, el cual conduce a formas de alienación: estar por fuera de la experiencia, no vivirla a plenitud (extensa e internamente) sino en un segundo plano (de atención, razones y emociones).

Rosa (2016) observa que en las últimas décadas se ha incrementado el ritmo de vida y la escasez de tiempo de cara a la aceleración tecnológica. También se ha incrementado la pérdida de confianza y de expectativas respecto a las experiencias propias y compartidas. Así mismo, señala que *el sujeto actual contrae sus experiencias al vivir varias a la vez y ninguna con suficiente implicación*. En palabras del autor: “La modernización puede ser interpretada correctamente como un proceso continuo de aceleración social” (2016, p. 70). La aceleración genera nuevas formas de experimentar el tiempo y el espacio, así como de interacción social, identidad y subjetividad. Dicha aceleración puede llevar a patologías sociales asociadas al sufrimiento y la angustia, debido a la presión que induce a un temor constante de que quizá ya no se es capaz de mantener el ritmo o

cumplir con todos los requerimientos que se plantean a diario, lo que suscita un sentimiento de culpa al pensar que no se cumple con las expectativas propias y externas. De acuerdo con Rosa, *la aceleración social se ha convertido en una fuerza totalitaria y como tal merece ser puesta en cuestión*:

[...] podemos llamar totalitario a un poder cuando: a) ejerce presión sobre la voluntad y las acciones de los sujetos; b) cuando es ineludible, es decir, que todos los sujetos son afectados por él; c) cuando es omnipresente, en otras palabras, cuando su influencia no se limita a una u otra área de la vida social sino a todos sus aspectos; y d) cuando es difícil o casi imposible criticarlo y luchar contra él (Rosa, 2016, p. 105).

Tanto la dimensión individual como sociopolítica se presta para alimentar la “máquina de la aceleración”. La alienación también puede expresarse como un estado en el cual los sujetos persiguen fines o realizan prácticas que no tienen ningún deseo de llevar a cabo, aunque no provengan de obligaciones externas:

[...] nos sentimos alienados cuando trabajamos todo el día hasta la medianoche sin que nadie nos lo haya ordenado e incluso cuando nuestro verdadero “deseo” es regresar a nuestra casa temprano (y tal vez hasta se lo prometimos a nuestra familia). O puede surgir también la alienación cuando ponemos en práctica nuevas reformas educacionales o económicas, o directrices administrativas que realmente no apoyamos, o cuando tenemos que despedir trabajadores para obtener mayores beneficios o competitividad. Abrigamos muchas dudas sobre los resultados y hubiéramos podido actuar de otra manera, pero “por alguna razón *lo tuvimos que hacer*” (Rosa, 2016, p. 144; énfasis añadido).

La aceleración puede conducir a la disminución del interés y del compromiso porque hay una brecha entre la acción y la experiencia: no se encuentran integradas, de modo que el sujeto se siente cada vez más indiferente y menos comprometido con su vida.

Asimismo, Rosa (2019) plantea otro polo de la relación con el mundo que se aleja de la alienación: la *resonancia*, entendida como una *asimilación transformadora* del mundo: “En [el idioma] español, la idea de asimilación implica mucho más que una mera apropiación: asimilar algo es comprenderlo e incorporarlo a la propia subjetividad a través de un largo proceso de elaboración activa” (p. 26). En su

teoría sobre la resonancia, el filósofo alemán se pregunta sobre qué es una vida buena o bien lograda en la relación con el mundo, más allá de la cantidad de recursos y opciones disponibles que tiene un sujeto para vivir. Él propone que la experiencia de la resonancia describe la calidad de la relación con el mundo, es decir, la forma como lo experimentamos y qué tanto nos apropiamos de dicho mundo para nuestra experiencia.

Para Rosa, la vida buena no se logra tan solo con la adquisición de recursos y opciones para su despliegue; se requiere de un componente afectivo hacia ella y hacia las cosas que realizamos: encontrarles amor, gusto personal o sentido a las personas, los espacios, las tareas, las ideas, las cosas, las herramientas que nos conciernen. “Cuando las amamos [las cosas del mundo] surge algo así como un *hilo vibrante* entre nosotros y el mundo” (2019, p. 23). A ese hilo vibrante lo denomina Rosa una relación resonante con el mundo. Esa relación resonante surge a partir de la identificación y el fortalecimiento de ciertos ejes de resonancia, es decir, actividades o cosas que promueven una relación positiva con el mundo.

Rosa plantea entonces que existen unos ejes de resonancia, a los que recurre un sujeto en busca de esta experiencia:

[...] puede hablarse de *ejes* de resonancia cuando se establece y estabiliza una forma de entrar en relación entre el sujeto y este segmento del mundo que posibilita tener estas experiencias con frecuencia. Es en torno a esos ejes de resonancia que los sujetos pueden asegurarse siempre de nuevo su relación resonante con el mundo; y los ejes de resonancia (individuales) se conforman de manera característica en *espacios de resonancia* culturalmente establecidos [...] (2019, p. 225).

Como ejemplo de dichos ejes, plantea que

A los ojos de alguien infeliz o, en un caso extremo, deprimido, el mundo aparece como frío, vacío, hostil y carente de color; y al mismo tiempo, esta persona se experimenta a sí misma como fría, muerta, rígida y sorda. *Los ejes de resonancia entre el sí mismo y el mundo permanecen mudos.* ¿No se sigue de esto que, a la inversa, la vida lograda se caracteriza por ejes de resonancia abiertos, vibrantes y que respiran, que hacen al mundo sonoro y colorido, y que movilizan, sensibilizan y enriquecen al propio sí mismo? Con seguridad, estos ejes son diferentes de individuo a individuo y de cultura a cultura [...] ¿Pero acaso puede discutirse que una vida lograda se

define por el carácter intacto de los ejes de resonancia, mientras que una vida malograda se caracteriza por la ausencia o el silenciamiento de estos? (Rosa, 2019, pp. 24- 25).

La resonancia es entonces una relación de respuesta recíproca entre el sujeto y el mundo; el sujeto se deja conmover por el mundo y también puede alcanzarlo y modificarlo a través de la acción. “Por lo tanto, un *eje de resonancia* solo existe cuando el mundo ‘hace sonar’ al sujeto y, a la inversa, el sujeto ‘hace sonar’ al mundo [...] Los sujetos quieren tanto *producir* resonancias como *experimentarlas*” (Rosa, 2019, p. 206). La resonancia es un vínculo específico con el mundo, de carácter cognitivo, afectivo y corporal, en el que ocurren dos procesos simultáneos: por un lado, el sujeto resulta movilizado o conmovido por un segmento del mundo y, por otro, actúa de forma responsiva, influyendo él mismo en el mundo, experimentando una sensación de autoeficacia, estableciendo así la mencionada relación de “hilo vibrante” entre sujeto y mundo: “Desde el punto de vista del sujeto, esta relación puede comprenderse como un hilo vibrante constituido por a←fecto y e→moción, es decir, por el movimiento bilateral de ser afectado y entrar en relación (activa)” (Rosa, 2019, p. 225). A modo de ejemplo, propone que

El *brillo en los ojos* de un ser humano puede entonces leerse como un indicio visual potencialmente medible de que el “hilo de resonancia” se mueve en ambas direcciones: el sujeto desarrolla un interés intrínseco orientado a la acción y a la apertura *hacia fuera* pero, a la vez, es afectado y puesto a vibrar por *ese afuera* (Rosa, 2019, p. 213).

Para Rosa, sujeto y mundo son entonces marcados, formados y constituidos en y a través de la relación recíproca entre ambos. Los sujetos no se hallan en un mundo ya preformado; de hecho, solo puede entenderse un sujeto en el trasfondo del mundo con el cual se encuentra relacionado. El vínculo consigo mismo no puede separarse del vínculo con el mundo. Sujeto y mundo están ligados y entretejidos, así como los sujetos entre sí. No obstante, hay manifestaciones subjetivas de esa relación -resonante o alienante- con el mundo.

Rosa plantea un ejemplo de lo anterior, relacionado con la angustia y el deseo:

[...] es que es posible e instructivo concebir la angustia y el deseo como las fuerzas pulsionales y formas ontológico-existenciales fundamentales del ser humano si se las interpreta, respectivamente, como una *angustia ante la alienación* -es decir, frente a un posible enmudecimiento o un volverse hostil del mundo y a una correspondiente pérdida de la relación- y un *deseo de resonancia* (2019, p. 151).

Aun así, no es posible que en todo momento haya una relación de resonancia con el mundo. De hecho, la resonancia posee la característica de *indisponibilidad*, no puede ser alcanzada a gusto propio en cualquier momento, puesto que una respuesta a un hecho, así este sea el mismo, siempre puede variar o no presentarse de igual forma. La antítesis de la resonancia, de acuerdo con el autor, es la alienación (Rosa, 2019).

A continuación, exponemos algunas propuestas que están en sintonía con la teoría de Rosa sobre la resonancia, las cuales apuntan a una vida buena en la academia, y que a su vez constituyen alternativas al productivismo.

Vida buena en la academia

En este apartado desarrollamos nuestra propuesta de vida buena, la cual parte, como ya lo enunciamos, de una crítica sobre el productivismo académico, y propone alentar en las academias un sistema de valores que enriquezca las posibilidades de desarrollo de las capacidades y los potenciales de los académicos, al expandir las condiciones y orientaciones para su desenvolvimiento; que a su vez alimente la cualificación de las actividades académicas.

La academia requiere más opciones, más orientaciones formativas para que los sujetos construyan sus propias elecciones para relacionarse con el medio académico y con ellos mismos. Son necesarias distintas propuestas para llevar a cabo la *vida buena* académica. Criterios como la calidad, gratuidad, asequibilidad, apropiación social y equidad de la circulación del conocimiento son pilares de la vida académica, y han sido propuestos por numerosos autores y tendencias, como, por ejemplo, la de los estudios (pos)decoloniales. También están las propuestas de intelectuales como Sandel (2020), Anand y Sen

(2000), quienes proponen sistemas de repartición de beneficios en la sociedad por azar, sin la ilusión de la meritocracia; o ambientes que propicien el despliegue de capacidades singulares, conforme a las cuales se ponga en ejercicio la ciudadanía, la solidaridad y la confianza, en lugar de que la utilidad y la rentabilidad económica y social se posicionen como fines en sí mismos.

A dichas propuestas se suma la presente, que tiene aristas epistemológicas, estéticas y éticas que a la larga se vuelven políticas. Tiene componentes como la buena artesanía, el disfrute, la resonancia y el cuidado propio, de los otros y del mundo.

Esta propuesta parte de la premisa de que la vida académica, como componente de la vida en general, se puede *vivir bien*. En todas las épocas los pueblos han creado diversas concepciones sobre lo que significa vivir bien, de acuerdo con factores como las necesidades e intereses personales y colectivos, el sistema de valores, la religión, las normas sociales, etcétera. En este caso, la vida buena puede entenderse, a propósito de la epistemología de Rosa, como aquella en donde predomina la resonancia antes que la alienación. La resonancia implica una *asimilación transformadora* de la realidad (Rosa, 2016), un movimiento activo o intencional de la relación con ella, en el que el sujeto y el medio se transforman de manera mutua, se comprenden y se incorporan. Así mismo, entendemos esta buena vida en la academia, en concreto, como aquella en la que los académicos hacen *bien* sus actividades, *disfrutan* de ellas, resuenan con ellas y se cuidan a sí mismos, a los otros y al mundo; con una mediación analítica de sus conflictos.

A continuación desarrollamos estos elementos. Esta propuesta es epistemológica (de mirada), ética y política (de valoración y convivencia) y estética (de técnica y disfrute). Planteamos en ella la *buena* artesanía como sistema de valores que ensanche el medio académico con más opciones, orientaciones y modos de relacionamiento que permitan hacer las labores sin instrumentalizarlas ni automatizarlas; al igual que el disfrute y la resonancia como valores estéticos que son pilares para el despliegue de los potenciales y el bienestar en la vida académica. Además, esta propuesta afinca su componente ético y político en el cuidado

de sí, de los otros y del mundo, y en la mediación analítica para la resolución de conflictos.

La buena artesanía

La vida académica está compuesta de innumerables actividades que por su relación con el conocimiento y el aprendizaje no pueden simplemente completarse para avanzar con la siguiente, sino que, al hacerlas, proponen otras que no estaban antes contempladas, a saber: nuevos vacíos y problemas, nuevas tensiones y curiosidades que los académicos deben atender. Esto, en lugar de hacer de la labor académica algo lineal, donde hay un número de actividades para “chequear”, la convierte en rizomática: cada idea o actividad puede conectarse, crear, o desconectarse de otras. Por ejemplo, buscar información o asistir a una asesoría puede llevar a hacer una lectura diferente, un trámite, escribir una carta, descartar la importancia de un tema que se pensaba como prioritario, etcétera.

Aunque no todas las actividades de los académicos dejan una huella material, sí tienen una dimensión técnica, entendida como la solución de problemas en forma estructural (Simondon, 2007). Entre las actividades que dejan una huella material encontramos, por ejemplo, la elaboración de textos, obras de arte, informes, el coleccionismo, entre otras; y entre las que no siempre dejan huella material evidente o en el corto plazo están, por ejemplo, las asesorías, las conversaciones, el trabajo comunitario, los eventos académicos, el arte informal o temporal, entre otras.

Un ejemplo de ello es el que enuncia el sociólogo Richard Sennett:

Con harta frecuencia, al menos en ciencias sociales, la expresión “cultura material” desprecia las telas, los tableros de circuitos o el pescado al horno como objetos dignos de consideración por sí mismos; en cambio, considera que la formación de esas cosas físicas es reflejo de normas sociales, intereses económicos o convicciones religiosas; se prescinde de la cosa en sí misma (2009, p. 11).

A su vez, plantea que “sólo podemos lograr una vida material más humana si comprendemos mejor la producción de las cosas” (Sennett,

2009, p. 12). En este artículo criticamos las perspectivas que valoran únicamente los resultados materiales de las actividades académicas y sus características acumulables: formato de publicación, número de publicaciones, número de citas, publicaciones en los últimos cinco años, etcétera. Y si bien hemos insinuado que los resultados materiales de las actividades académicas son transitorios, y que debemos mirar y valorar los procesos de los que forman parte, ambas miradas, la de las cosas en sí y la de los procesos en los que están inmersas, son necesarias para comprender nuestra relación con ellas.

Lo anterior nos lleva a pensar al académico como técnico, en el sentido en que está constantemente resolviendo problemas con nuevos potenciales, en forma de estructuras (teorías, metodologías, lenguajes, materializaciones) en las cuales participan lo material y lo inmaterial. En particular, lo pensamos como artesano, quien en ese descubrimiento y solución de problemas está ordenando actividades, refinando, combinando y descartando ideas, puliendo conceptos, sentimientos, etcétera. De este modo, surge la posibilidad de pensar la labor académica desde el concepto de *artesanía*. Esta idea ya fue planteada por el sociólogo Mills (2009), con el término de *artesanía intelectual*, que designa el trabajo de los científicos sociales. Para entender y mejorar el oficio, este autor explicó y transmitió a otros intelectuales el aprendizaje teórico y metodológico de su trayectoria profesional. Si bien Mills acuñó la expresión de *artesanía intelectual*, preferimos hablar de *buena artesanía académica*, como un concepto que retoma los aportes de Sennett (2009, 2012) en torno a la artesanía en general, que aquí retomamos como horizonte de mirada, valoración y ejecución en la vida académica.

Sennett ha desarrollado investigaciones y teorizaciones sobre la relación entre la artesanía, las capacidades cognitivas, la subjetividad y la sociabilidad. El autor parte del entendimiento de la artesanía como el impulso humano para hacer *bien* una tarea: hacerla con calidad, mejorarla y perfeccionarla; lo cual se puede aplicar en general a cualquier labor que se realice con métodos (procedimientos ordenados, con propósito y sentido) y habilidades desarrollados “en alto grado”: los del padre, el curandero, el sacerdote, el soldado, el profesor, el

científico, el desarrollador de programas, etcétera.² En esta propuesta hablamos de la artesanía para mirar lo que hacen los académicos, y de *buena* artesanía para observar y estimular *ciertos* modos de hacer las labores, pues partimos de que no toda artesanía, *per se*, queda bien hecha, ni tiene siempre efectos positivos en las comunidades hacia las cuales va dirigida, como lo profundizaremos más adelante.

Cada buen artesano en su mundo puede tener criterios distintos para hacer bien su labor, pues no son los mismos métodos ni las mismas necesidades las del médico, el padre o el académico. Aun así, hay valores que permean cualquier *buena* artesanía, los cuales se expresan con gran evidencia en el mundo de los buenos artesanos manuales. Entre esos valores encontramos: la maestría, el cuidado, el compromiso, la implicación, la atención a los detalles, la espera, la paciencia, la actitud de reparación, la transmisión y el mejoramiento de los saberes, y el conocimiento de los caracteres y procesos de aquello con lo que trabajan, entendiendo el trabajo como una relación técnica y social propia de los humanos (Sennett, 2009).

De acuerdo con Sennett (2013), una buena artesanía se hace con *las capacidades, los ritmos y estilos singulares* de cada artesano, lo cual solo se logra en interdependencia y cooperación con otras personas. El buen artesano es entregado y comprometido con la calidad de su labor, a la vez que “mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez *un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas*” (Sennett, 2009, p. 12; énfasis añadido), ritmo que es distinto según el oficio. Además:

2 Este agrupamiento de distintos oficios por la actividad de la artesanía se inspira en el mundo griego arcaico. En esa época los artesanos, como los médicos, cantantes y magistrados, ocupaban una especie de clase media en la jerarquía socioeconómica. “Esta franja de ciudadanos comunes vivía entre los aristócratas, relativamente escasos, que no trabajaban, y la masa de esclavos, que realizaban la mayor parte del trabajo y que en muchos casos poseían grandes habilidades técnicas, pero cuyos talentos no les procuraban ningún reconocimiento político ni de derechos” (Sennett, 2009, p. 19). Luego, en la Época Clásica, el artesano fue subvalorado como un simple trabajador manual que no hacía abstracciones ni conocía el porqué de lo que hacía, siendo superior el arquitecto al albañil. Esta valoración se extendió a lo largo de los siglos, incluyendo la época del Renacimiento italiano, en la que surgió la figura del artista, supuestamente distinto, en sensibilidad y cognición, a los artesanos. Es apenas en las últimas décadas cuando lo artesanal ha vuelto a ser valorado.

Diversos estudios muestran que, a medida que progresa, la habilidad mejora su sintonía con el problema [...]. En sus niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien (Sennett, 2009, p. 18).

Por ejemplo, expresiones como *moldear*, *tejer* o *reparar* son metáforas de ese ritmo, que también está presente en las labores académicas. Para Sennett (2009), la mejoría o el perfeccionamiento de lo que se hace, la buena artesanía, se logra con el valor fundante de la curiosidad; la cual, para no desvanecerse ni caer en acciones destructivas, requiere complementarse con la constancia y la actitud autorreflexiva, las cuales propician a su vez las demás cualidades del buen artesano. Estos tres valores tienen efectos cognitivos, emocionales, técnicos y éticos. Además, hacer las cosas de manera artesanal no significa que se esté exento de error, sino que este es reapropiado para resolver problemas futuros.

Como dice Sennett (2009), la práctica constante, *cuando se acompaña de meditación sobre sus funcionamientos*, lleva a su comprensión y mejoramiento, a la imaginación de sus posibilidades de transformación, usos y efectos, y a su disfrute. En cambio, cuando no se acompaña de esa meditación, que pasa por el sentir y el pensar, se puede caer en automatismos; los cuales no solo tienen efectos cognitivos, sino también emocionales y éticos (sociales). Sennett propone un ejemplo: en el sistema de salud británico, en cierta época se adoptó el sistema fordista de división del trabajo, con objetivos predeterminados y medidos de modo cuantitativo. En ese sistema los médicos empezaron a tratar “hígados y espaldas, y no a sus pacientes como totalidades” (2009, p. 35). A su vez, empezaron a competir por atender la mayor cantidad posible de pacientes, y tratar un mayor número de enfermedades y lesiones, repitiendo una y otra vez decenas de consultas al día. De esa manera, la repetición no garantizó la mejoría de la labor ni su disfrute, pues carecía de meditación y autorreflexión.

En cuanto al capitalismo cognitivo, en el que el trabajo intelectual ocupa un lugar privilegiado respecto a otros oficios, para Sennett (2009) el logro de la buena artesanía, así no sea

manual, solo se logra con una intensa interacción entre el cerebro y las manos. Por eso, en el trabajo industrial, por ejemplo, cuando las labores del operario se limitan al manejo de máquinas, este corre el riesgo de hacer un trabajo mecánico o automatizado, sin el suficiente conocimiento del funcionamiento de aquello con lo que trabaja. Lo mismo puede ocurrir con un académico cuando al realizar su labor privilegia valores como la rapidez y la eficiencia sin el suficiente conocimiento de lo que hace ni reflexionar sobre sus razones. Igualmente, eso le puede ocurrir a cualquier artesano en el momento en que haga mal su labor.

Por eso enfatizamos en que, desde la arista ética de esta propuesta, preferimos hablar de *buena artesanía*. Un ejemplo de que no toda artesanía logra *per se* una buena factura lo encontramos en el ámbito textil: no todo modisto fabrica bien una prenda, ni en todo momento lo hace mejor que una máquina. Así mismo, no toda artesanía tiene efectos positivos. Como lo reconoce Sennett, “desde un punto de vista ético, la artesanía es ambigua. Robert Oppenheimer fue un artesano comprometido, que llevó sus habilidades técnicas al extremo de producir la mejor bomba que le fue posible” (2009, p. 13). En contraposición, al hablar de *buena artesanía* dejamos en claro que es un tipo de artesanía especial, caracterizada por ciertos valores en sus modos de hacer, entre los cuales está la autorreflexividad sobre los usos y efectos de sus obras.

De acuerdo con Pineda (2023):

[...] una de las más importantes características de la maestría en la vida artesanal tiene que ver con el encuentro del sujeto con lugares de resistencia [y ambigüedad], ante los cuales debe sortear sus gestos de tal manera que la interacción desemboque en el desarrollo cuidadoso de la producción o reparación, lo que lo lleva a ser creativo (p. 33).

Esto quiere decir que los modos automatizados y con fines predeterminados, en lo que atañe a la actividad académica, hacen que el sujeto corra el riesgo de reducir la “amplia gama de experiencias” (Sennett, 2009, p. 33) que brindan lo relacional y lo incompleto, a modos de hacer instrumentalistas y automatizados, poco implicados en el aprendizaje de los conocimientos que requiere

su labor. Por ejemplo, un exceso de productos tangibles causa un mundo insostenible; y en paralelo, un exceso de información, o su asimilación acelerada por parte del académico y de cualquier persona, ocasiona desatención (irreflexividad) en quien produce y quien consume.

La buena artesanía se diferencia de la industria porque aquella se enfoca en el perfeccionamiento, la comprensión y la reflexión sobre las condiciones y consecuencias de una tarea, y esta en “en la eficacia productiva con fines económicos” (Pineda, 2023, p. 35). Pero también tienen puntos de encuentro, como la amplificación de gestos humanos en elementos, individuos o conjuntos técnicos (herramientas y maquinaria) (Simondon, 2007); así como la relación inventiva con el medio, y el perfeccionamiento de las técnicas y de los objetos resultantes. Incluso, la industria puede incorporar valores de lo artesanal, por ejemplo, si se lleva a cabo con la cultura técnica del cuidado, el conocimiento, la transmisión y transformación de los funcionamientos de sus estructuras técnicas. Estas relaciones entre artesanía e industria atañen a funcionamientos (lo artesanal, lo industrial) y no, o no de manera exclusiva, a caracteres lo que se hace manualmente o con máquinas.

Sennett afirma que “cuando la cabeza y la mano se separan, la que sufre es la cabeza” (2009, p. 33), lo cual afecta tanto la comprensión como la expresión. Lo anterior recuerda la necesidad (para el operario, el artesano manual y el artesano en general) de *comprender aquello con lo que trabaja*, lo cual es posible en labores con maquinaria, manuales, intelectuales, etcétera; solo que *con esfuerzo* pues, para Sennett, hay *una inercia en el mundo actual para que los que tratan los objetos no conozcan sus funcionamientos, y para que los encargados de múltiples labores automaticen e instrumentalicen sus tareas*. En otras palabras, retomar la buena artesanía no significa exacta o únicamente volver al paradigma del trabajo físico o manual, sino a unos modos de realizar las labores: cuidado, implicación, atención, reflexividad, singularidad (ritmos y sellos propios), etcétera, lo cual se puede aplicar a las tareas del mundo industrial y digital si se tiene cuidado de no caer en la alienación (desconocimiento del funcionamiento y de los valores implicados en una labor u objeto),

en la automatización y el rentabilismo que están en juego en el mundo industrial, digital y actual.

Así, la artesanía tiene una arista epistemológica o *modo de mirar lo que hacen los académicos*, incluso en el contexto del productivismo académico; pues, por mucho que los académicos incorporen los funcionamientos a los que este tiende (automatización, estandarización, inmediatez, rentabilidad), *al participar en la vida académica, donde las actividades son rizomáticas, los académicos realizan un trabajo artesanal*. Lo artesanal vale por su resultado, pero vale también, sobre todo, por su proceso. Lo anterior insta a crear *indicadores procesuales* (Orrego, 2023) de la vida académica que permitan comprenderla en su devenir, como complemento de los indicadores cuantitativos (fecha de publicación, cuartiles en revistas indexadas, factor de impacto, etcétera) de los resultados académicos (donde los más valorados son las patentes y los artículos en revistas indexadas en bases de datos prestigiosas). Un ejemplo de indicadores procesuales es el abordaje de la vida académica a partir de los problemas que los académicos encuentran y resuelven en ella, como lo hace Orrego (2023), con focos como los modos de hacer sus actividades, y los sentimientos y las representaciones que conlleva dicho hacer (mirada y valoración artesanal). Entre más propuestas de observación y valoración de la vida académica se sumen, más se enriquecen las formas de comprenderla.

Asimismo, la buena artesanía, como lo venimos mostrando, tiene una arista ética. Los valores de la artesanía en la academia, es decir, una cultura técnica artesanal, pueden enriquecer las posibilidades de individualización de los académicos al expandir las condiciones y orientaciones para su desenvolvimiento. El problema ético que planteamos no es solamente que haya funcionamientos productivistas en la academia, sino que, además, se eternicen y se impongan por encima de otros funcionamientos, sin una mediación con otros sistemas de valores y otras estéticas.

De igual forma, no hacemos una problematización *per se* de la rapidez, la competencia, la estandarización, entre otros valores del productivismo, pues son, como tantas otras, capacidades humanas valiosas. Lo que problematizamos es que sean los únicos valores que

se promueven; cuando causan homogeneización y automatización de las formas de llevar a cabo las actividades académicas, y cuando estas son instrumentalizadas para perseguir fines rentabilistas. Por eso esta propuesta aspira a expandir el medio académico, iluminando valores y modos de hacer que permitan diversificarlo y hacerlo más propicio para el despliegue de los potenciales singulares.

Los valores de la buena artesanía no se pueden introducir en la academia del mismo modo como se hace con los elementos en un experimento científico, porque surgen en las relaciones sociales, y son los académicos quienes deciden cómo actuar y qué propuestas acoger. Además, como lo expresamos antes, con seguridad muchos académicos hacen bien su labor: de manera consciente y cuidadosa, que aquí designamos con el concepto de buena artesanía. Consideramos que la industria y la buena artesanía pueden convivir, por ejemplo, si se otorgan ritmos industriales a aquello que lo requiera, sin dejar de lado en ello los múltiples beneficios de la buena artesanía: mayor atención, mayor gama de experiencias, mayor entendimiento del funcionamiento de lo que se hace, y uno muy importante, mayor valor otorgado al proceso de elaboración.

El disfrute

Como ya lo mencionamos, la artesanía inspira una mirada y valoración del académico como alguien que siente y no solo piensa, pues pensamiento y emoción están encarnados en el mismo cuerpo y forman parte de la vida académica. Como lo expresa Sennett (2009): “[...] en el proceso de producción están integrados el pensar y el sentir” (p. 11). En este apartado damos especial atención a las emociones, las cuales nos conectan con la colectividad, y son el modo como captamos nuestra acción en ella y la de esta sobre nosotros (Rosa, 2019). En particular, nos centramos en los beneficios de las emociones agradables y en las acciones que las propician, pues son parte integral de la propuesta de la vida buena en la academia.

Para Sennett (2009), realizar bien una tarea tiene como correlato el disfrute, tanto por la destreza y el hacer en sí mismo, como por sus efectos positivos en las personas hacia las cuales va dirigido.

Por ejemplo: redactar un buen texto, preparar un buen pescado o tejer bien una tela brindan placer al escritor y al lector, al cocinero y al comensal, al tejedor y a quien se pone la prenda. Así, lo bien hecho, en el sentido de lo que se elabora con valores técnicos de la buena artesanía, también se puede entender desde los valores estéticos de lo bueno, lo que da gusto a los sentidos. “Abierto a los sentidos, el materialista cultural quiere investigar dónde se encuentra placer y cómo se organiza este. Lleno de curiosidad por las cosas en sí mismas, quiere comprender cómo pueden generar valores religiosos, sociales o políticos” (Sennett, 2009, p. 17), entre los que también están los estéticos.

En el 2016, las profesoras universitarias Maggie Berg y Barbara Seeber, con base en sus experiencias pedagógicas y laborales, escribieron un libro con el cual fundaron una propuesta ética para los académicos: *Slow Professor* (academia lenta, si traducimos la esencia de su propuesta). Esta se inspira en el movimiento *Slow Food*, que defiende, entre otros aspectos, el valor de la comida local, el cuidado de los alimentos desde el cultivo hasta la preparación, el tiempo dado a esta y a la alimentación, así como el entorno en el que se cocina y se consume la comida; de cara a los distintos prejuicios ambientales, sociales y de salud originados por la estandarización, la automatización y el rentabilismo de la “comida rápida”.

Berg y Seeber (2022) resaltan el valor de las emociones positivas en las labores docentes y estudiantiles, lo cual consideramos que se puede extender a las actividades académicas en general. La importancia de propiciar emociones agradables en los académicos (pasión, entusiasmo, aprecio del esfuerzo, etcétera) es múltiple. De acuerdo con Fredrickson (2001), a lo largo de la evolución humana estas emociones han ampliado otras habilidades y múltiples aprendizajes. Por ejemplo, la alegría tiende hacia el juego y este hacia la creatividad, del mismo modo en que el interés propicia la exploración y la atención.

En esa misma línea, el manifiesto de Picard *et al.* (2004) sobre el aprendizaje efectivo revela que las emociones positivas de las personas aumentan sus capacidades cognitivas, entre ellas la reflexión, la ponderación, la deducción y la flexibilidad. Además,

favorecen modos de hacer eficientes y rigurosos, y el desarrollo de habilidades afectivas como la resiliencia y la autorreparación de los daños causados por las emociones negativas.

A propósito de que mente y emociones están encarnadas en el mismo cuerpo, Berg y Seeber (2022) expresan que sus estudiantes “no diferenciaban entre cómo se sintieron en una clase y cómo pensaron. *Sus emociones -ya sean positivas o negativas- forman un todo con lo que aprendieron*” (p. 73; énfasis añadido). Además, estas autoras valoran más la educación presencial que la virtual, argumentando que las emociones, en muchas ocasiones, se sienten y se comparten entre las personas más por las feromonas (hormonas olfativas) que por los gestos visibles.

Sumados a los beneficios cognitivos de las emociones agradables, están los identitarios y colectivos. Verbigracia, cuando forman parte de procesos duraderos y colectivos (en los que, por supuesto, también hay emociones desagradables), son una fuente de motivación para continuar, aun con las dificultades, en las actividades académicas. Esto no excluye la realidad de que la formación -por ejemplo, cuando rompe paradigmas- causa dolor, desafío, hiere la certidumbre y la autopercepción, lo que a su vez conduce a la creación o fortaleza de otros paradigmas, otras certidumbres y autopercepciones. En definitiva, “el disfrute no es superficial, no se trata de divertirse -lo que horroriza a los académicos-, sino de encontrar un sentido positivo en los eventos ordinarios e incluso en la adversidad” (Berg y Seeber, 2022, p. 78). Entre los beneficios colectivos encontramos, a su vez, que el buen humor propicia la solidaridad y el compromiso con las causas sociales (Panksepp, 2000).

Berg y Seeber abogan por labores estimulantes que permitan centrar la energía en temáticas y problemas que motiven a los académicos. Pero eso no impide que haya dificultades o tensiones; de hecho, estas también estimulan el despliegue de los potenciales. Aunque pareciera que el placer es un efecto del éxito en las labores, en su caso, como profesoras, perciben que “cuando uno disfruta enseñando, lo hace bien” (2022, p. 70); es decir, que se puede decidir disfrutar el proceso, y por añadidura llegará el disfrute del resultado y se propiciará que esté bien hecho. Por su parte, Sennett (2009)

explica que “la recompensa emocional que la artesanía brinda con el logro de la habilidad es doble: el artesano se basa en la realidad tangible y puede sentirse orgulloso de su trabajo” (p. 28). Así, la relación entre hacer algo bien y disfrutarlo es de ida y vuelta. Por ello, Berg y Seeber consideran que el disfrute puede ser uno de los indicadores de resultados de aprendizaje más importantes en la evaluación.

Para propiciar el disfrute de las tareas, a la par de que se hagan bien, proponemos las siguientes estrategias: parar el exceso de trabajo, darse momentos de preparación mental y emocional para llevar a cabo una tarea o cambiar de actividad; practicar la autenticidad (no intentar ser otro que mantiene expectativas proyectadas en el exterior); cuidar las necesidades corporales, como respirar de manera adecuada; no tomar ninguna actividad con demasiado autocentramiento y seriedad, en el sentido de severidad, lo cual se logra practicando la escucha y la empatía; concentrarse en una cosa a la vez (dejar la multitarea), y construir conocimientos con narraciones, pues estas ayudan a recordar los conceptos e ideas gracias a las emociones que suscitan (Frisch & Saunders, 2008, p. 167).

En adición, un disfrute ligado a la buena artesanía vale por el proceso, no solo por la meta o el punto de llegada; teniendo como meta la propia experiencia y sus posibilidades, el goce del saber y el hacer en sí mismos, y de compartir con otros. En conclusión, enfatizamos los grandes beneficios de disfrutar y realizar bien la labor académica: cognitivos, metodológicos, identitarios, de salud, así como éticos y políticos, pues disponen ciertas maneras de relacionarnos con los demás. Esta propuesta se complementa con la resonancia y el cuidado propio, de los otros y del mundo, lo cual retomamos de otros autores como criterios complementarios de una buena vida académica.

Cuidado propio, de los otros y del mundo

Sennett (2009) advierte que, para lograr una buena artesanía, se debe partir de la curiosidad; pero esta puede desvanecerse o

derivar en acciones (auto)destructoras si no se complementa con la constancia y la autocrítica o autorreflexividad:

[...] la cultura fundada en cosas hechas por el hombre corre continuamente el riesgo de autolesionarse. La posible causa de este riesgo es algo próximo a la inocencia en los seres humanos: a estos, sin distinción de género, les seduce lo maravilloso, la excitación, la curiosidad, de modo que crean la ilusión de que abrir la caja [de Pandora] es un acto neutral. Acerca de la primera arma de destrucción masiva, Arendt podía haber citado una nota que dejó en su diario Robert Oppenheimer, director del proyecto Manhattan. Oppenheimer se tranquilizaba con esta afirmación: “Cuando ves algo técnicamente atractivo, sigues adelante y lo haces; sólo una vez logrado el éxito técnico te pones a pensar qué hacer con ello. Es lo que ocurrió con la bomba atómica” (2009, pp. 7-8).

Así mismo, Sennett (2009) señala que

[...] a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de la disciplina y el compromiso del artesano: las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad. Y aunque la artesanía recompense a un individuo con una sensación de orgullo por el trabajo realizado, esa recompensa no es simple. A menudo el artesano tiene que hacer frente a conflictivos patrones objetivos de excelencia: el deseo de hacer bien algo sólo por hacerlo bien puede verse obstaculizado por la presión de la competencia, la frustración o la obsesión (p. 12).

Así, en la artesanía y en la buena artesanía, las innumerables posibilidades de emplear la curiosidad y el disfrute, y los potenciales que poseen los sujetos, acarrearán riesgos éticos y políticos, aunque sean no intencionados o accidentales. Siguiendo a Sennett (2009), “el compromiso [del sujeto] debe comenzar antes [de producir] y requiere una comprensión mayor, más elaborada, del proceso por el cual se pasa mientras se producen cosas” (p. 11). Sennett enfatiza que el buen artesano “emplea soluciones para desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están correlacionados. Por esta razón, *la curiosidad puede preguntar indistintamente “por qué” y “cómo” acerca de cualquier proyecto*” (pp. 13-14; énfasis añadido). Así mismo, a menudo los

(buenos) artesanos se encuentran con obstáculos para hacer bien su labor y disfrutarla.

En esa medida, la artesanía, como actividad que crea nuevos problemas, y los problemas, en cuanto situaciones que no alcanzan a resolverse siempre de manera individual, hacen que el sujeto tenga que dirigirse a otros para superar sus limitaciones; para que ellos le aporten los potenciales que le hacían falta a la solución de sus problemas. De ahí la importancia de complementar nuestra propuesta con una ética que medie en la solución de los obstáculos que afronta el oficio del buen artesano: la ética del cuidado, tanto propio como de los otros y del mundo, como lo exponemos a continuación.

Para Foucault (2000, 2003), el cuidado de sí implica conocer el propio lugar en el mundo (su propia verdad); es una práctica (reflexiva) de la libertad, que lleva a ubicarse en la familia, en la comunidad, y en las relaciones en general, en el lugar que conviene y a actuar éticamente acorde con la propia verdad. Es por esto por lo que el cuidado de sí es, a su vez, el cuidado de los otros. Lanz (2012), quien retoma la propuesta de Foucault en el contexto educativo, explica que el cuidado “es una actitud con respecto a sí mismo, con respecto a los otros y con respecto al mundo” (p. 40). Esa actitud promueve acciones de libertad, responsabilidad y autotransformación.

Lanz resalta que el cuidado de sí consiste en el autoconocimiento, la reflexión sobre los propios deseos y su contrastación con lo que es conveniente para uno mismo y los demás. El cuidado de sí también puede verse como autoformación, autoacompañamiento y autovigilancia. Lo anterior no excluye la participación de otros, pero indica que uno se puede posicionar como observador y escucha de sí mismo, como un tercero, al conocerse con profundidad. En ese conocimiento interior, que es un viaje, el viajero se transforma y, por ende, no vuelve igual, ni al mismo lugar de donde partió.

Con todo, el que cuida de sí y conoce los beneficios de ello puede caer en el narcisismo, si no acompaña el autocuidado con el cuidado de los otros y del mundo. De hecho, cuidar de los demás es cuidar de sí, porque posibilita el mutuo cuidado. Cuando el que cuida de sí quiere transmitir a los demás esa actitud y sus beneficios, se abre a la posibilidad y al deber de velar por que los demás también cuiden

de sí mismos, lo que los convierte en mediadores del autocuidado de cada uno. En el ámbito universitario, los académicos comparten acciones como la formación: proceso colectivo de aprendizaje en el cual se da un acompañamiento del despliegue del individuo y un ofrecimiento de caminos para que construya sus elecciones, y se propicia que esté en capacidad de captar su propio devenir y transformar el estado de las cosas.

Con respecto a lo anterior, Ruiz (2006) afirma que lo que diferencia a la universidad de otras instituciones educativas es su preocupación por la formación humana, es decir, que se orienta al cultivo de la inteligencia de los ciudadanos que luego participarán de la creación de nuevos órdenes sociales. Para Ruiz, el *ethos* de la formación universitaria va más allá del desarrollo de habilidades y destrezas técnicas para desempeñarse en un oficio particular, y se dirige hacia el cultivo de la propia autonomía y a la capacidad de pensar por sí mismo. En este sentido, la formación universitaria ha de ser una experiencia que nos faculta para entender el mundo y a nosotros mismos, y actuar en consecuencia con ello.

Ruiz (2006) define tres rasgos que conforman el *ethos* formativo de la universidad: la construcción, el cultivo o *cuidado de sí mismo*, entendido como la dimensión ética de la formación que incluye tanto el intelecto como la sensibilidad; el *cuidado de los otros*, es decir, de los interlocutores presentes en la realidad cultural y social; y el *cuidado del mundo* natural, social y simbólico, asunto que es un imperativo en la actualidad por las crisis existentes en lo ambiental y en lo social. En tal virtud, “uno de los rasgos que siguen legitimando la existencia de la universidad está referido a su capacidad de ser interlocutora y promotora del diálogo en el contexto de nuestra diversidad cultural y social” (2006, pp. 16-7). Así, la universidad, en cuanto espacio formativo propicio para el despliegue individual y colectivo, promueve a su vez el cuidado propio y del otro. Para ello, Lanz (2011) propone la cocreación de ambientes donde se propicie la autoconfianza, el respeto, la cooperación y solidaridad, es decir, el cuidado del otro, lo opuesto al maltrato o el abuso.

Además, el reconocimiento socioeconómico de las actividades que llevan a cabo las personas es necesario para que realicen material

y simbólicamente su labor. Por eso, este aspecto es un componente fundamental de la propuesta general de la vida buena y de la particular del cuidado del otro. Si no contamos con condiciones dignas, si no somos reconocidos simbólicamente, material y económicamente en el plano personal y en el campo profesional, podemos desmotivarnos. Si el académico goza de un reconocimiento y una retribución dignos, puede hacer su labor con distintas búsquedas y diversos fines que no se restringen a una compensación monetaria. En esa medida, cuidar del otro es también reconocerlo material, económica y simbólicamente, y no dar por hecho sus obras y procesos, para propiciar que realice sus labores en condiciones que lo dignifiquen. De esta manera, nuestra propuesta también apunta a los modos de gestionar el reconocimiento en las universidades.

En cuanto a la relación entre el cuidado del otro y el realizar bien una tarea, retomamos la idea de Sennett (2009) de que el trabajo cuya recompensa es individual y colectiva permite el cuidado propio y del otro, mientras que el trabajo que solo recompensa al “ganador” que cumple las metas establecidas o al grupo de artesanos, propicia que las labores no se lleven a cabo de la mejor manera y que los vínculos no sean horizontales ni solidarios. Sennett refiere que en las fábricas japonesas de la posguerra las relaciones horizontales entre jefes y empleados, los lenguajes comunes, el conocimiento de las necesidades del otro y las recompensas individuales y colectivas equitativas favorecieron el trabajo en equipo bien hecho y que se disfrutaba, lo cual es una expresión del cuidado del otro y de su relación con la buena ejecución de las labores.

Recordemos que *pensar como artesano* no es solo una actitud mental, sino que tiene también una importante dimensión social (Sennett, 2009, p. 33). Esta dimensión radica en que el buen artesano experimenta lo que elabora proyectando los efectos que puede tener en la comunidad de la que es partícipe y pensando en cómo cuidar de ella. Un ejemplo que proporciona Sennett es el de un arquitecto que diseña un parqueadero de carros desde su computadora, pero sin darse cuenta de que los parachoques, aunque se vean lindos y lisos, pueden estar afilados, con el consiguiente riesgo de rayar los carros o herir a alguien. Así mismo, con el programa AutoCAD (muy

utilizado en la arquitectura), puede diseñar una hermosa terraza para un restaurante, pero si olvida que el clima allí es insoportable (variable que no experimenta el *software*), ese lugar permanecerá desolado la mayor parte del día. En cambio, quienes experimentan la materialidad y la actividad que realizan pensando en el cuidado de los otros, prevén esos detalles o los reparan. Del mismo modo, en el caso de los académicos, estos necesitan ponerse en el lugar de las personas que harán uso de sus materializaciones y que participarán de sus actividades; como sus textos, clases, patentes de invención, trabajo etnográfico, etcétera. Al ponerse en el lugar del otro, propician su cuidado.

Finalmente, no podemos olvidar que habitamos un mundo natural, social y simbólico. Su cuidado, por tanto, siguiendo el planteamiento de Ruiz (2006), se refiere a “las energías que empleamos al entregarnos a la conservación, transmisión, circulación y producción” (p. 17) de los bienes naturales y culturales del mundo. Esas energías y esos recursos “tienen un fin más elevado que la mera búsqueda de obtención de conocimiento. Es un imperativo para nuestra inteligencia que todo nuevo desarrollo cognitivo esté al servicio del mejoramiento de las condiciones de vida” (p. 17). Para cuidar del mundo es preciso reconocer “las limitadas posibilidades de los bienes naturales, sociales y simbólicos de los que también depende nuestro equilibrio como individuos y como sociedad” (p. 17).

Esta actitud hacia el mundo guarda analogía con lo que Simondon (2007) define como cultura técnica: en la que, más que usar o valorar los objetos y las relaciones técnicas y simbólicas por su utilidad, se los conoce y cuida por su valor ético, estético y simbólico, para posibilitar la transmisión y transformación de sus saberes y valoraciones. Como complemento a lo anterior, para Sennett (2009) la artesanía tiene la capacidad de moldear el trato con los demás y con el mundo. En su libro *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (2013), este autor plantea que las habilidades técnicas ayudan a comprender las habilidades sociales, y que bien ejecutadas contribuyen, a su vez, a mejorar la cooperación y el respeto.

Para cuidar del otro y del mundo se necesita una gran cualidad del buen artesano: la curiosidad; pues esta favorece, por ejemplo, la

disponibilidad para interactuar con personas cuyos intereses son distintos en relación con el deseo de saber. Así mismo, propicia los demás valores que ya hemos descrito, como la implicación, la atención a los detalles, etcétera. Por ende, el cuidado del otro y del mundo, expresado en la solidaridad y las prácticas sostenibles, necesita ser fomentado, toda vez que, como lo expone Beck (1998), enfrenta el obstáculo de las orientaciones capitalistas de la flexibilidad, la precarización, el individualismo, el riesgo y el rentabilismo. En consecuencia, estamos en una sociedad en la que las personas difícilmente confían o se solidarizan de una manera auténtica. Por eso Sennett (2013) plantea que las cooperaciones más complejas son aquellas que se gestan entre quienes tienen conflictos; por ejemplo, grupos con fuerzas e intereses opuestos.

Conclusiones

En este artículo partimos del problema de que en la academia se está privilegiando una actitud rentabilista y basada en los resultados respecto a la ejecución y evaluación de las actividades académicas. Señalamos que esa orientación promueve su instrumentalización y automatización, lo que deriva en alienación, entendida desde Rosa (2016) como estar por fuera de la experiencia, en pasividad, sin implicación activa ni despliegue de nuevos potenciales, lo que acarrea el riesgo de ocasionar distintos perjuicios éticos, psicológicos y medioambientales. A su vez, planteamos que la evaluación de las actividades académicas centrada en los resultados se basa ante todo en los indicadores cuantitativos de las publicaciones escritas; dejando de lado una mirada, una valoración comprensiva y un reconocimiento simbólico de los amplios procesos que se gestan en la vida académica y sus múltiples formas de comunicar los resultados de su labor.

Enfatizamos así en la problemática de que algunos académicos instrumentalicen y automaticen sus actividades y producciones académicas como medios para conseguir fines rentabilistas y como únicos fines a los cuales aspirar, lo que implica que pueden perder de vista los valores sociales, técnicos, teóricos, metodológicos, empíricos,

estéticos, éticos, epistemológicos y políticos de sus actividades y realizaciones. Es problemático que los académicos, al ver que su labor no goza de un reconocimiento digno, empiecen a sobreexigirse para sacar adelante sus proyectos académicos y propiciar sus condiciones de vida, pues esto atenta contra el bienestar emocional, la vida social, la salud, y el equilibrio entre vida, estudio y trabajo.

Nuestra propuesta no soluciona de lleno el problema planteado; por ejemplo, no es posible erradicar del todo la alienación, pero sí es posible rescatar momentos, actitudes y valores que aportan a la experiencia de una vida buena. Mediante los aportes de Sennett (2009), Berg y Seeber (2022), Ruiz (2006) y Lanz (2012), entre otros autores, señalamos modos específicos con los que se puede contribuir a la vida buena: la buena artesanía, el disfrute, la resonancia y el cuidado propio, de los otros y del mundo.

De esta manera, proponemos un camino, que ya muchos recorren, para que en la vida académica la excelencia no sea orientada solamente por el fin de la rentabilidad (llegando a casos como la apariencia de excelencia), y las actividades académicas no sean instrumentalizadas ni automatizadas. Este camino es el de realizar las labores con fines como los de hacerlas bien (con maestría, entendimiento del funcionamiento de la labor, paciencia, actitud abierta ante los problemas inesperados, actitud de reparación, compromiso estético, entre otros); disfrutándolas, resonando con ellas (en una transformación mutua) y cuidando de sí, a los demás y al mundo ☞

Referencias

- Anand, S., & Sen, A. (2000). Human development and economic sustainability. *World Development*, 28(12), 2029-2049. <https://goo.su/oD67>.
- Becerril-García, A., Aguado-López, E., Batthyány, K., Melero, R., Beigel, F., Vélez Cuartas, G., Banzato, G., Rozemblum, C., Amescua García, C., Gallardo, O. y Torres, J. (2018). *AmeliCA: una estructura sostenible e impulsada por la comunidad para el conocimiento abierto en América Latina y el Sur Global*. Redalyc, Universidad Autónoma del Estado de

- México, Clacso, Universidad Nacional de La Plata, Universidad de Antioquia. <https://goo.su/jQZsG7x>.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad* (J. Navarro, D. Jiménez y M.^a Borrás, Trads.). Paidós.
- Bedoya Hernández, M. (2018). *La gestión de sí mismo. Ética y subjetivación en el neoliberalismo*. Universidad de Antioquia.
- Beigel, F. (2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial. Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*, (274), 13-28. <https://goo.su/EHe5V>.
- Berg, M. y Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor. Desafiando la cultura de la rapidez en la academia* (B. Jiménez Villar, Trad.). Universidad de Granada.
- Foucault, M. (2000). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gómez-Müller, 20 de enero de 1984). *Nombres*, (15), 257-280. <https://goo.su/7YiBann>.
- Foucault, M. (2003). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)* (F. Álvarez Uría, Ed. y Trad.). FCE.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. <https://doi.org/10.1037%2F%2F0003-066x.56.3.218>.
- Frisch, J. K., & Saunders, G. (2008). Using stories in an introductory college biology course. *Journal of Biological Education*, 42(4), 164-169. <https://doi.org/10.1080/00219266.2008.9656135>.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17(56), 39-46. <https://n9.cl/4yb0f>.
- Manrique Tisnés, H. y De Castro Correa, A. (2016). Realidad, teoría y conmensurabilidad: reflexiones en torno a las modas intelectuales en psicología. *CES Psicología*, 9(1), 65-88. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.9.1.5>.
- Mills, C. W. (2009). Sobre artesanía intelectual. *Trabajo y sociedad*, 12(13), 1-18. <https://n9.cl/wng2r>.

- Orrego Zuluaga, X. (2023). *Procesos subjetivos de los estudiantes doctorales en el contexto del productivismo académico*. [Tesis Doctoral en Ciencias Humanas y Sociales, Universidad Nacional de Colombia-Sede Medellín].
- Panksepp, J. (2000). The Riddle of Laughter: Neural and Psychoevolutionary Underpinnings of Joy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 183-186. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00090>.
- Picard, R. W., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., & Strohecker, C. (2004). Affective learning – a manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253-269. <https://goo.su/SpIdV>.
- Pineda, N. (2023). *De la aguja a la máquina: oficio, técnica y formación de los obreros textiles durante la industrialización antioqueña*. Facultad de Ciencias Humanas y Económicas, Universidad Nacional de Colombia.
- Rosa, H. (2016). *Alienación y aceleración. Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía* (CIIHH-UNAM, Trad., E. Dávila y M. Aguiluz, Revisión y notas). Katz.
- Rosa, H. (2019). *Resonancia. Una sociología de la relación con el mundo* (A. Gros, Trad.). Katz.
- Ruiz García, M. (2006). *Ethos de la formación universitaria y otros ensayos hermenéuticos*. Universidad Pontificia Bolivariana y Universidad Nacional de Colombia.
- Sandel, M. J. (2020). *La Tiranía del Mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* (A. Santos Mosquera, Trad.). Debate.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (M. Aurelio Galmarini, Trad.). Anagrama.
- Sennett, R. (2013). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación* (M. A. Galmarini, Trad.). Anagrama.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos* (M. Martínez y P. Rodríguez, Trads.). Prometeo Libros.
- Vera Martínez, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25-48. <https://goo.su/u0nbiz>.