



La otra cara de la evaluación del profesorado universitario: investigación vs. docencia

Antonio Bolívar^a, & Javier Mula-Falcón^b

^a Universidad de Granada. E-mail: abolivar@ugr.es

^b Universidad de Granada.

Copyright © 2022.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



Resumen

En las últimas décadas, la Educación Superior ha sido testigo de un conjunto de desafíos, con una serie de reformas orientadas a la mejora de su calidad. Además de una serie de cambios estructurales evidentes, estas reformas incluyeron el impulso de nuevas formas de gobernanza caracterizadas por su capacidad para generar procesos de autocontrol y cambios de identidades académicas. Los sistemas de evaluación se han vinculado a una política de incentivos y carrera profesional. Este artículo, dentro de la temática que estamos trabajando en dos Proyectos de Investigación, hace una revisión del impacto que estas nuevas formas de gobernanza generan en el profesorado universitario, atendiendo especialmente a la construcción de su identidad y al desarrollo de sus funciones (docencia e investigación). Las situamos, en primer lugar, en el contexto social más amplio de los desafíos actuales en la Educación Superior, marcados por claros principios neoliberales en la Nueva Gestión Pública e implementado como “capitalismo académico”. En segundo lugar, se analizará el impacto que provoca en el profesorado universitario, lejos de los principios que inspiraban la Declaración Bolonia y, finalmente, las consecuencias que tiene tanto en el profesorado universitario como en las misiones propias de la universidad.

Palabras clave

Nueva gestión pública, capitalismo académico, carrera profesional, identidades académicas, enseñanza vs. investigación.

Introducción

La Universidad no debe ser entendida como una institución rígida, neutra y atemporal, sino como un constructo resultado de la realidad socio-económica sobre la que se asienta (Wee & Monarca, 2019). Por ello, tanto la esencia de esta institución como su propia misión han ido cambiando a lo largo de la historia. No obstante, esta relación entre la universidad y el contexto es bidireccional. Si bien, como hemos indicado, el contexto contribuye en la configuración de las universidades; por otro lado, estas instituciones -debido a su eminente carácter social- impactan en el devenir del contexto en el que se ubican. Desde esta perspectiva, no es de extrañar que las universidades sean vistas como herramientas clave no solo para la transformación social de una comunidad, sino también para su transformación política y económica. De ahí que la Universidad y sus funciones hayan sido siempre consideradas como un terreno de inversión del ámbito político y económico.

En la actualidad, el contexto socio-económico que rodea e impacta en las universidades viene caracterizado por el neoliberalismo. Como ideología, del plano económico y político comienza a permear diferentes sectores como la sanidad o la educación (Rodgers, 2018), hasta llegar incluso a influenciar las formas de ser y actuar de la sociedad en general, convirtiéndose así en la filosofía dominante de casi todas las esferas de la vida (Tight, 2018). Esta corriente ideológica se caracteriza por principios como la economía de libre mercado o la privatización de sectores públicos, entre otros aspectos (Olssen & Peterson, 2005). En términos generales, podemos entender el neoliberalismo como una doctrina cuyo principal objetivo es hacer que los organismos y entidades sean mucho más eficientes económicamente. En las organizaciones públicas ha adoptado la forma de “New Public Management” (NPM), es decir, gestionar lo público con modos eficientes similares a lo privado.

La Educación Superior, bajo el efecto del nuevo espíritu global del capitalismo (Normand, 2016), ha sido particularmente significativo por varios motivos. Primero, por la larga tradición de relaciones entre la universidad y el mercado, lo que ha dado lugar a diversas formas de capitalismo académico (Brunner et al., 2021). Segundo, por el enorme impacto que las universidades ejercen en las sociedades, lo que las transforma en una institución objeto de interés político. Y, tercero, por concebir a la propia universidad como un importante bien de mercado, es decir, entender a la Educación Superior como un elemento clave para el desarrollo económico (Brunner et al., 2019).

Según Ball y Youndell (2007), el impacto del neoliberalismo en la Educación Superior se ha materializado en dos procesos que se han desarrollado de forma paralela: (1) procesos crecientes de privatización; y (2) la absorción de prácticas propias de lo privado (mercado) por parte del sector educativo público. Estos procesos son denominados por los autores como *dinámicas exógenas* y *endógenas* respectivamente. Asimismo, otros autores como Brøgger (2019) añaden que la influencia del neoliberalismo sobre la educación superior se ha visto incrementada por la implicación de entidades supranacionales como la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* o el *Banco Mundial*. Estas, entre otros

aspectos, defendían la necesidad de transformar a la universidad en una institución capaz de generar su propia riqueza.

Por tanto, en líneas generales, se entiende que el neoliberalismo hace uso de la Educación Superior como medio para contribuir al crecimiento económico (Tomicic, 2019). Con este objetivo, en Europa se llevó a cabo un importante proceso de cambio caracterizado por el desarrollo de una serie de medidas políticas orientadas al aumento de la internacionalización, al reconocimiento de títulos o a la mejora de la docencia y la investigación, entre otros aspectos, conocido como “Proceso de Bolonia”. En definitiva, cambios que pretendían aumentar la movilidad laboral y configurar una mano de obra cualificada que diese mejor respuesta a las necesidades del mercado laboral europeo.

No obstante, además de unos cambios estructurales evidentes, que más adelante discutiremos -Cara A-, se desarrollaron nuevas formas de gobernanzas centradas en los propios sujetos -Cara B-, basadas en principios de *performatividad* y *gubernamentalidad* (Foucault, 1991; Ball, 2003), y caracterizadas por su capacidad persuasiva para generar cambios de conducta. Como resultado, conceptos como orientación al mercado laboral y al consumidor, intereses del mercado, competitividad, productividad, rendición de cuentas, etc. (Harris, 2005; Brunner et al., 2019; Brøgger, 2019) comenzaron a impregnar la Educación Superior europea, impactando tanto el mundo universitario en general – funciones sociales, objetivos educativos y procesos de producción y legitimación del conocimiento –, como en la actividad profesional y en el desarrollo de la identidad profesional de su profesorado en particular (Mula-Falcón et al., 2021a).

En los siguientes apartados analizaremos, por un lado, el conjunto de reformas llevadas a cabo en la educación superior europea como resultado de la influencia neoliberal; y, por otro, las consecuencias generadas en el profesorado.

Las dos caras del cambio de la Educación Superior Europea

Durante la década de los 60 y los 70 del pasado siglo, comienza a popularizarse la visión de la educación como una herramienta de inversión en capital humano y, por tanto, como una herramienta de producción (Brøgger, 2019). Como resultado, la gestión educativa comienza a orientarse cada vez más al servicio de los clientes y a regirse por principios propios del mercado. En este giro, la presión de organizaciones supranacionales como la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* (OCDE), el *Banco Mundial* e, incluso, el *Fondo Monetario Internacional* (FMI), jugaron un papel esencial (Slaughter y Cantwell, 2012). Numerosos informes de estas instituciones defendían la necesidad de reorientar al sistema universitario hacia mayor autonomía (liberalismo), pero con control de resultados, para así hacer de este sector un sector íntimamente implicado con la economía (Coin, 2019).

Los años 80 de ese siglo fueron clave para la transformación del mundo universitario. Durante esta década, el discurso neoliberal comienza a permear en las políticas educativas de todo el mundo y empiezan a extenderse reformas inspiradas en los principios del “*New Managerialism*”. Este consiste en la aplicación de prácticas y valores propios del sector

privado a organizaciones públicas con el objetivo de obtener la mayor rentabilidad posible (Deem & Brehony, 2005). Lynch (2014) considera la “*nueva gestión pública*” como “el brazo organizacional del neoliberalismo” (p.1).

Esta idea aplicada a las instituciones de Educación Superior supone reconvertir sus servicios en productos y los estudiantes en “clientes” que deben pagar por un “servicio” cada vez más caro. Como resultado, conceptos como orientación al mercado laboral y al consumidor, rendición de cuentas, competitividad, eficacia, etc. comenzaron a dominar la agenda de la política educativa universitaria, tanto a nivel nacional como internacional (Harris, 2005; Brunner et al., 2019; Brøgger, 2019).

Durante este periodo, empieza a extenderse en el discurso político europeo la necesidad de convertir a la Unión Europea en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo [...] capaz de generar un crecimiento económico duradero” (Parlamento Europeo, 2000). Es decir, en definitiva, potenciar una transformación del sistema universitario europeo que permitiese 1) hacer frente a los sistemas universitarios de países como EE. UU. o China; y 2) mejorar la calidad de la Educación Superior para contribuir al crecimiento del empleo, y, por ende, de la economía (Tomicic, 2019).

Para ello, en congruencia con el libre mercado, desde Europa se instó a la modernización del sistema universitario mediante un proceso de convergencia política que culminó con la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)* y con el actual modelo universitario. Un modelo caracterizado, principalmente, por una universidad al servicio de las demandas de los clientes-mercado. Al tiempo, la Comisión de Comunidades Europeas (2003) había planteado el lugar que las Universidades europeas han de jugar en la Sociedad del Conocimiento, como “una fuente de oportunidades, pero también de considerables desafíos. Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder” (p. 3).

Las orientaciones europeas que guían el proceso de convergencia plantean dos objetivos básicos de la Reforma: mejorar la calidad de los sistemas universitarios de la Unión Europea y adecuar las enseñanzas universitarias a las exigencias de la sociedad del conocimiento. A su servicio, se ponen las reformas de Bolonia, que aquí vamos a delimitar, en dos tipos de cambios.

Cara A: Los cambios estructurales

El *Plan* o *Proceso Bolonia* supuso una transformación compleja del sistema universitario europeo. El objetivo fue potenciar la homogeneización -que no unificación, con sistemas tan diferenciados históricamente- de la Educación Superior europea a través de una reestructuración común de su arquitectura que culminase con la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior*, y que permitiese la armonización educativa, la

comparabilidad, la movilidad y libre circulación de estudiantes, la flexibilidad y la empleabilidad (Brøgger, 2019).

Es conocido el proceso: iniciado en 1998 con la *Declaración de la Sorbona* y afianzado un año después con la *Declaración Bolonia*. Con esta declaración, los países firmantes (29 en un inicio) se comprometieron a desarrollar una acción conjunta y coordinada de sus políticas para lograr una serie de objetivos (Conferencia Ministerial EEES, 1999): elaborar un sistema de titulaciones común; desarrollar un sistema basado en tres ciclos -grado (180/240 ECTS) + máster (60/120 ECTS)+ doctorado-; establecer un sistema de créditos (ECTS) -unidad de medida de trabajo del estudiante basado en horas-; promover la internacionalización de los estudios; facilitar la movilidad de los estudiantes y profesores; o potenciar el desarrollo de la evaluación de la calidad (aspecto que más adelante discutiremos como un ejemplo de *gobernanza suave* de la educación superior), entre otros. Esta declaración fue clave en el proceso de convergencia europeo, pues supuso el comienzo del *Plan Bolonia*: un proyecto de cooperación que ha cambiado la enseñanza superior europea.

A esta le sucedieron otras declaraciones con el fin de revisar y ampliar los objetivos planteados inicialmente. No obstante, es importante mencionar que el Proceso Bolonia no es una reforma política en sí - debido a que Europa carece de potestad legislativa en los diseños educativos de los diferentes países -, sino que debe ser entendido como un marco común de referencia para el cambio. Por tanto, según Brøgger (2019), el éxito de esta reforma radica en la voluntariedad generada por el desarrollo de una nueva forma de gobernanza (*soft-governance*) menos evidente que los cambios estructurales y centrada en las conductas de los sujetos. Una gobernanza que amplía el impacto de los aspectos legislativos incluyendo la fuerza de la auto-persuasión.

Cara B: La nueva gobernanza de la educación superior

En el reverso de los cambios estructurales potenciados por el Plan Bolonia, se observa el desarrollo de un nuevo tipo de gobernanza política centrada en los sujetos y, por tanto, basada en racionalidades neoliberales. Estas nuevas tecnologías se sustentan sobre los principios de *gubernamentalidad* y *performatividad*, como teorizó Foucault (1991) y ha aplicado, entre otros, Ball (2003).

La *gubernamentalidad* es entendida como una tecnología política que mediante el uso de diferentes estrategias provoca el autogobierno de los sujetos haciéndoles creer libres (Saura & Bolívar, 2019). La *performatividad*, por el contrario, es un tipo de técnica gubernamental caracterizada por el empleo de comparaciones y juicios sustentados en el uso de incentivos y sanciones como método de control y evaluación, que se ha ido generalizando en un mundo globalizado (Ball, 2014).

En el marco de la Educación Superior europea, estos principios se materializaron en un conjunto de políticas de rendición de cuentas, basadas en el desarrollo de procesos de evaluación vinculados a una importante política de incentivos (Dougherty & Natow, 2019). En este sentido, y como resultado del Plan Bolonia, las últimas décadas han sido testigo de un considerable aumento de los procesos de evaluación centrados en distintos elementos de

la educación superior (docencia, planes de estudio, planes de movilidad, etc.). Evaluaciones caracterizadas por una excesiva cuantificación de la calidad y de cuyos resultados depende, en parte, la acreditación y desarrollo de la institución. De este modo, por ejemplo, de una evaluación favorable depende la posibilidad de obtener más financiación, aumentar la oferta formativa o, incluso, ampliar el prestigio social de la institución con el respectivo crecimiento de matriculaciones que esto conllevaría.

Según analiza Brøgger (2019), esta mezcla de evaluaciones e incentivos son un elemento más -y esencial- de la nueva política educativa iniciada con el Plan Bolonia, y su éxito radica en su fuerte carácter persuasivo. Estas nuevas formas de gobernanza son denominadas por el autor como “*soft-governance*” (gobernanza suave) o “*incentive based governance*” (gobernanza basada en incentivos).

En el caso específico del profesorado universitario, estas gobernanzas se han materializado en evaluaciones del desempeño profesional caracterizadas por primar la cantidad frente a la calidad. Además, estas evaluaciones, al igual que las anteriormente descritas, van unidas a una importante política de incentivos basada en la posibilidad de acceder, permanecer o avanzar en carrera profesional, o de obtener beneficios como becas, financiación, proyectos de investigación o, incluso, suplementos salariales (San Fabián, 2020). Introducida esta competencia entre académicos, amenaza la cohesión profesional y la cooperación mutua, socavando así la colegialidad con la comunidad de compañeros. “Las encuestas de satisfacción, mediciones de calidad y presupuestos basados en el rendimiento han sustituido a la confianza y a los vínculos interindividuales” (Normand, 2016, p. 202).

En líneas generales, estas nuevas “tecnologías” políticas adquieren un impacto significativo sobre el profesorado, pues tienen la capacidad de generar nuevas subjetividades académicas caracterizadas por el desarrollo de procesos de autocontrol que responsabilizan al académico de sus propios resultados (Saura & Bolívar, 2019). Es decir, en definitiva, nuevas gobernanzas que tienen la capacidad de generar cambios en las conductas -modos de hacer y proceder- de los académicos. Como resultado, la superación de estas evaluaciones se ha convertido en el objetivo principal del profesorado universitario que, en muchos casos sin apreciarlo, se convierte en su propio explotador. Tal y como ejemplificaba a la perfección el filósofo berlinés Byung-Chul Han en su obra *Psicopolítica* “el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo, [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria” (Han, 2014, p. 7).

Estos sistemas de evaluación y comparación no son algo puntual en Europa, sino que se tratan de una realidad extendida por todo el mundo. Algunos ejemplos internacionales son *Excellence in Research for Australia* (Australia); *Research Assessment Exercise* (Hong kong); *Research Excellence Framework* (Reino Unido), *Initiatives d’Excellence* (Francia), *STAR METRICS* (EE. UU.), *Excellenzinitiative* (Alemania), etc. No obstante, independientemente del país de procedencia, lo verdaderamente característico de estas evaluaciones es el relevante papel que otorgan a la actividad investigadora frente al resto de funciones del profesorado universitario.

Asimismo, para la evaluación de la calidad de esta actividad se emplea una excesiva cuantificación basada en la cantidad de artículos publicados en revistas que contengan indicadores como la indexación y el factor de impacto ("eigenfactor"). Como resultado, la terminología *Journal of Citation Reports* (JCR) y *Scimago Journal Rank* (SJR) se han transformado en el único sistema para premiar el trabajo de los académicos, claramente insuficientes en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas (Herrán & Villena, 2016). Del mismo modo ocurre con los libros, en los que solo se valora al editor en función de unos indicadores (*Scholarly Publishers Indicators*), sin importar la relevancia o la contribución al progreso del conocimiento.

De este modo, la excelencia en la investigación –particularmente, la cantidad de artículos publicados independientemente del contenido de lo escrito- se ha transformando en un requisito esencial para la supervivencia en el mundo de la academia (Fernández-Cano, 2021); generado a su vez, dentro de un mercado (pagar por publicar), una sobreabundancia de publicaciones no justificadas, en muchos casos irrelevantes para el avance de la ciencia. Por tanto, en la nueva Academia Neoliberal, la doctrina reinante entre el profesorado es la descrita por la acertada frase de "*Publish or Perish*", pero ahora con una leve matización: "*Publish – frecuentemente y en revistas de impacto- or Perish*". De este modo, el prestigio académico ha comenzado a ser definido por la cantidad de *JCR* o *SJR*. En España, la acreditación por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Evaluación (ANECA), la condición para adquirir la condición de Catedrático de Universidad, venía dado por poseer un determinado número de artículos JCR-Q1.

Esto ha motivado un amplio movimiento que clama porque otro tipo de evaluación del profesorado es posible y necesario (Delgado et al., 2021). En este sentido se aboga por abandonar las políticas de evaluación de la investigación basadas en un uso excesivo e indiscriminado de los indicadores bibliométricos para casi todos los ámbitos de la actividad científica y, muy especialmente, para valorar el desempeño individual de los académicos, por los efectos tóxicos que este abusivo empleo de indicadores está causando. Entre otras formas alternativas de evaluación tenemos, la *Declaración de San Francisco de evaluación de la investigación* (DORA) en 2013 o en 2015 el *Manifiesto de Leiden* que señalaba diez principios para un buen uso de indicadores cuantitativos en la evaluación (Bolívar, 2019). Este clamor, está dando lugar a que la ANECA esté reformulando los criterios, aún cuando sean insuficientes (Delgado et al., 2022). Por otra, de modo paralelo, la Agencia Estatal de Investigación (AEI), ya se ha adherido a DORA.

Como es conocido, dichos indicadores se encuentran gestionados por entidades privadas, como *Clarivate* y *Elsevier*, lo que está contribuyendo a que los objetivos de investigación estén siendo redirigidos hacia los intereses del mercado, pues solo respondiendo a estos intereses el profesorado conseguirá las publicaciones necesarias para su supervivencia en la academia (San Fabián, 2020).

En general, esta realidad neoliberal en la que se encuentra la Educación Superior europea está generando un gran impacto en el devenir de las universidades, las cuales están comenzando a actuar como entes privados que enfocan sus actividades hacia fines

económicos, donde el conocimiento pasa a convertirse en una mercancía y la investigación se vuelve política (Ball, 2014; Harris, 2005). En definitiva, se está produciendo “un desplazamiento de un régimen de conocimiento público a otro privado” (Saura & Bolívar, 2019, p. 17), que es lo que Slaughter y Leslie (2001) acuñaron como Capitalismo Académico.

Asimismo, y en paralelo, estos aspectos están generando un gran impacto sobre la actividad profesional de los académicos, afectando a sus niveles de satisfacción profesional, favoreciendo el desarrollo de prácticas poco éticas, contribuyendo al desarrollo de problemas de salud, afectando al desarrollo de su identidad profesional y, en definitiva, dando lugar a un “nuevo sujeto académico”. Consecuencias que no deben extrañar pues, tal y como Brøgger (2019) concluye: “qué y cómo se mide algo es decisivo en términos de qué realidades pueden producirse a través de una reforma. La forma en que uno elige medir la progresión y la implementación contribuye a constituir el mismo ADN de una reforma” (p. 181).

Impacto del cambio en el profesorado

Tal y como apuntan numerosos estudios, el contexto social más amplio de la Educación Superior -actualmente marcado por las prácticas y principios neoliberales anteriormente descritos- es el elemento que más impacta en la construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario (Lankveld et al., 2017). Por tanto, la realidad performativa de la nueva universidad junto con sus demandas y exigencias provocan un importante debate interno en los académicos (Huang & Guo, 2019; McCune, 2019; Shams, 2019), generador de una nueva identidad profesional que más adelante describiremos.

En líneas generales, este debate interno es causado por el choque que se produce entre la nueva realidad universitaria -marcada por los intereses del mercado, la competitividad o la sociedad performativa- y las formas tradicionales de la academia -caracterizada por principios de autonomía, reflexión o libertad- (Shams, 2019). Un choque que se genera como producto de la continua búsqueda del *verdadero académico (proper academic)* (Knights & Clarke, 2014).

No obstante, hay autores que especifican este debate estableciendo que se genera como resultado del enfrentamiento entre los valores de la academia tradicional y los nuevos valores de la academia performativa (Jiménez, 2019); entre la deontología tradicional del ser académico (servicio a la sociedad, sinceridad, utilidad, etc.) y la performativa (aumentar la cantidad de producción) (Shams, 2019); o entre las formas tradicionales y performativas de trabajo (McCune, 2019). En este sentido, Guzmán-Valenzuela y Martínez (2016) defienden que se produce entre la tendencia al *polifuncionalismo* que caracterizaba a la academia tradicional, y el énfasis en la investigación consecuencia de la influencia neoliberal.

En definitiva, este debate genera una controversia interna en el profesorado entre el querer ser y el poder ser (Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013); entre el querer ser y el deber ser (Saura & Bolívar, 2019); o entre lo que entienden que deben ser y lo que verdaderamente son (Angervall & Gustafsson, 2014). Sin embargo, la presión por sobrevivir en el mundo de la academia, por obtener beneficios dentro de la profesión o por evitar el

rechazo social (Djerasimovic & Villani, 2019) ha contribuido a que dichos debates desemboquen en el desarrollo de identidades académicas caracterizadas por un alto grado de aceptación de las nuevas demandas de la universidad performativa. Como señalan Delgado et al. (2022), entre los efectos perversos de las evaluaciones actuales, es que “al otorgar el máximo peso al componente investigador y, dentro de él, a la publicación científica ha conducido, si no al abandono, sí al descuido de las tareas académicas no productivas” (p. 3).

Evidentemente, existen diferentes grados de aceptación de las nuevas demandas que van desde una aceptación por conveniencia -se ven beneficiados por estas lógicas- (Huang & Guo, 2019); por necesidad -para sobrevivir- (Jiménez, 2019); o ciega. En este sentido, Saura y Bolívar (2019) hablan del *nuevo sujeto académico neoliberal*, caracterizado por un importante grado de “somatización del neoliberalismo en el propio yo” (p. 19) que desemboca en un sujeto inconscientemente subordinado al sistema. Este último es el más común entre el profesorado novel debido a la normalización de la nueva realidad universitaria consecuencia de no conocer otra realidad diferente a esta (Smith, 2017).

Independientemente del grado de aceptación, esta identidad que acepta y se somete a las nuevas demandas neoliberales es la más presente en el panorama de la Educación Superior actual (Mula-Falcón et al., 2021b) y tienen una serie de rasgos característicos que analizaremos a continuación.

El nuevo sujeto académico

Los cambios descritos en los primeros apartados han supuesto una transformación tanto de la organización como de la cultura universitaria. Cambios que han generado un importante debate interno en el profesorado que ha interferido directamente en sus prácticas y, por ende, en la construcción y el desarrollo de su identidad. La elevada presión -tanto interna como externa- por aumentar la producción científica para así poder acceder, avanzar u obtener incentivos dentro de la profesión, se ha convertido en la piedra angular que guía y moldea la profesión y la identidad profesional del profesorado universitario actual. Si se quiere evitar este efecto indeseado, habría que

«abordar la revisión del componente investigador conjuntamente con el resto de las actividades que conforman el quehacer de un académico: docencia, contribución social y transferencia y gestión. Se precisa una revisión integral e integrada de los criterios que evalúen toda la actividad académica de manera más equilibrada, permitiendo diversas rutas que ofrezcan una progresión diversificada en la carrera académica» (Delgado et al., 2022, pp. 3-4).

La “loca” carrera por publicar -independientemente del contenido o la calidad de los estudios- se ha convertido en la principal ocupación del profesorado universitario. De este modo, ser un académico prestigioso está comenzando a ser definido por la cantidad de *JCR* -y, en un segundo lugar, *SJR*- publicados. Además, el entorno altamente competitivo del mundo universitario está contribuyendo al desarrollo de prácticas poco éticas de

investigación con el único objetivo de acumular la cantidad de *papers* necesarios que permitan progresar en la carrera académica. Al fin y al cabo, de nada importa *qué* ni *cómo*, sino *cuántos* y *dónde*. Publicar lo que sea y como sea se ha convertido en el lema de muchos investigadores, fomentando prácticas alejadas de la integridad académica (Fernández-Cano, 2021). Su relevancia, novedad y originalidad tienen poco peso, cuando lo que importa es la cantidad y JIF (Journal Impact Factor).

En este sentido, se observa el desarrollo de toda una amplia gama de prácticas de dudosa ética que se alejan de aquellas prácticas ejemplares de generaciones anteriores. Por ejemplo, se observa el aumento de revistas y editores “depredadores”, la práctica de “pagar por publicar”, el intercambio de autorías, las redes de apoyo para generar publicaciones, el falseamiento de datos, el plagio, la duplicación de estudios, o la escritura superflua, entre un largo etcétera (Harvey, 2020). En definitiva, prácticas que “están corrompiendo el mundo de la investigación académica, dañando su integridad y [...] degradando su valor” (Beall, 2018, p. 780). Principios estos que atentan contra el ideal de universidad creado por Humboldt, el cual entiende a la investigación como una actividad donde predomina la sinceridad, la honestidad y una importante deontología profesional (Saura & Bolívar, 2019).

Esta reorientación de la academia hacia los intereses del mercado no solo ha afectado a la investigación, sino también a la docencia. En este sentido, Antonio Novóa decía:

«Los “escritores de *papers*” son reconocidos y recompensados, capaces del milagro de la multiplicación de artículos. En este ambiente, ¿por qué invertir tiempo a la enseñanza o a la dedicación a los estudiantes? El desequilibrio entre la enseñanza y la investigación es evidente en las acreditaciones para profesores. Es la principal enfermedad de las Universidades a comienzos del siglo XXI, que las desvía de su misión nuclear, la educación superior de las nuevas generaciones» (Nóvoa, 2019, pp. 14-15).

En conjunto, el contexto ha conducido a que la “multiplicación de artículos” se haya convertido en el elemento clave para la supervivencia académica, quedando relegados, todo lo demás que no son productos performativos, a un segundo lugar. En esta línea, la docencia, que es la otra gran función del profesor universitario -obviando la gestión, que suele ser de carácter temporal-, no solo queda en ese segundo lugar tras la investigación, sino que en ocasiones es incluso considerada como un “estorbo” o “hándicap” que “quita tiempo” de lo que verdaderamente importa: la investigación.

Como resultado, la sobrevaloración de la investigación frente a la docencia está generando un desequilibrio en la identidad profesional del profesorado que provoca el desarrollo de identidades primordialmente “investigadoras” que atentan contra la calidad de la enseñanza universitaria (Bolívar, 2020; Mula-Falcón, et al., 2021b). Investigar cuestiones relevantes lleva su tiempo, por eso, entrecomillamos “investigadoras”, dado que lo que se trata es lo performativo: cuantificar productos. Por tanto, el ideal al que debe tender el nuevo sujeto académico se caracteriza, primordialmente, por el desequilibrio a favor de la investigación -en ocasiones poco éticas- en cuanto al desarrollo de sus funciones.

Además de todo esto, esta nueva identidad se caracteriza por: la pérdida gradual de autonomía; el aumento de procesos de individualización; el sometimiento a lógicas de mercado, competición y productividad; o la pérdida del sentido del ser académico tradicional, entre otros (Djerasimovic & Villani, 2019; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013; Jiménez, 2019).

Por otra parte, como decíamos al inicio, el control cuantificado como argumento para alcanzar la calidad se ha transformado en una herramienta de explotación que auto-responsabiliza al académico de sus propios resultados. El miedo al fracaso lleva voluntariamente al individuo a explotarse a sí mismo hasta la extenuación, generando sujetos depresivos, cansados e incapaces de criticar al sistema. Un fracaso que Mark Fisher (2014) describió, muy acertadamente, en su artículo titulado *“Good for nothing”* (“Bueno para nada”). En este, el autor habla de la presencia de un sentimiento de “inferioridad ontológica” causado por una voz introyectada por la presión neoliberal. En este sentido, la frase “no eres bueno para nada”, “no lo vas a conseguir” o la autocrítica por el miedo a fracasar se han convertido en el humo que maquilla la explotación. Además, tal y como explica el filósofo Byung-Chul Han en su obra *La sociedad del cansancio* (2012), esta forma de explotación resulta la más eficiente y productiva al convertir al hombre en un *animal laborans*, es decir, “verdugo y víctima de sí mismo” al tiempo que se piensa “libre”.

Por tanto, no es de extrañar que estas nuevas identidades se caractericen por la presencia de sentimientos de culpabilidad que desembocan en un aumento -voluntario- de la carga de trabajo que conlleva importantes consecuencias sociales, familiares y de salud. En esta línea, Nóvoa (2015), en una conferencia en el ECER titulada *“¿Para que sirve la investigación en educación?”* añade: “las formas dominantes de organización del trabajo académico y de evaluación de los profesores están afectando gravemente la idea de universidad y nuestras vidas profesionales y personales.” El nuevo sujeto académico se caracteriza por la presencia de altos niveles de estrés, ansiedad, agotamiento y bajos niveles de satisfacción profesional (Jiménez, 2019). Aspectos todos que contribuyen a que la profesión académica sea la que muestra niveles más altos de burnout (Guthrie et al., 2017), síndrome descrito por Han (2012) como la epidemia del siglo XXI.

Conclusión

En las últimas décadas, se han desarrollado una serie de medidas políticas que, bajo el lema de *una universidad al servicio de la sociedad*, se han transformado en el caballo de troya en cuyo interior albergaba *una universidad al servicio de las demandas del ámbito empresarial*. Esto supone, por un lado, formar a los profesionales que demanda el mercado laboral; por otro, proveer los servicios que demandan las empresas. La propia investigación deja de ser la búsqueda desinteresada del conocimiento como un fin en sí mismo para subordinarse a generar rentabilidad económica, como un valor de cambio. Como resultado, las universidades han comenzado a orientarse hacia principios como los intereses del mercado, la competitividad y la sociedad performativa (Brunner et al., 2019; Tomicic, 2019),

potenciando que los pilares que sustentaban a las universidades liberales (autonomía, pensamiento crítico, reflexión, servicio a la comunidad, etc.) se vean hoy en día amenazados.

Este contexto, paralelamente, está generando un gran impacto en el profesorado universitario, dando lugar a un “nuevo sujeto académico”. En palabras de Nóvoa (2015), esta realidad “está destruyendo nuestra vida académica y nuestra libertad intelectual. Estas ideologías están empobreciendo el trabajo científico” (p. 269).

Este “nuevo académico” se caracteriza, entre otros aspectos, por: la pérdida de autonomía; la individualización; el sometimiento a lógicas de mercado, competición y productividad; el aumento de los niveles de estrés; el desarrollo de problemas sociales y de salud; la pérdida del sentido del ser académico tradicional; incremento de estrategias de autocontrol y autogobierno; o el predominio de la investigación frente a la docencia. Este último aspecto es algo fundamental, pues, a pesar de los numerosos estudios que resaltan el valor de la docencia como eje de la profesión y medio de difusión del conocimiento (Tight, 2018), las universidades y la sociedad parecen seguir dando pasos que empujan a su abandono. Frente a ello, se hace cada vez más necesario impulsar la integración investigación y docencia, a través de lo que Boyer (1990) en su prestigioso trabajo definió como *Scholarship of Teaching*; término que no sólo engloba la excelencia docente, sino que va más allá, impulsando la investigación sobre docencia (Caballero & Bolívar, 2015). Como hemos descrito en otro lugar (Bolívar, 2017), en otro contexto organizativo, es posible tomar la docencia como una investigación colegiada, haciendo de las instituciones de enseñanza unas Comunidades Profesionales de Aprendizaje, lejos del individualismo dominante,

Como hemos analizado en otro lugar (Bolívar, 2020), referido al caso español, si - además de los cambios estructurales- Bolonia quiso significar una renovación de la docencia universitaria, dejando en un segundo plano la investigación, justo ha resultado al revés. Por medio se cruzaron un conjunto de factores, descritos en la primera parte de este trabajo, que han dado lugar a que se imponga la performatividad medida en ranking de publicaciones. Además, algo que ya se preveía, por el marco de innovación gerencial y técnica en que comenzó a implementarse. El llamado “Espacio Europeo de Educación Superior” debiera haber significado recuperar el valor y reconocimiento que la actividad profesional docente merece, no sólo para reforzar la identidad del profesorado como docente, sino también y, especialmente, para garantizar niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes. El reconocimiento y prestigio profesional, así como el progreso en la carrera académica, viene dado por las publicaciones en revistas bien situadas en los rankings, realizar una labor docente de calidad, queda en un segundo plano.

Sin embargo, la situación actual de la Educación Superior está alejando al profesorado de esta idea convirtiendo a la función docente en un obstáculo para la supervivencia académica. El modelo de universidad ideado por Humbolt en su reforma de la Universidad alemana (Berlín), que tenía en su núcleo la investigación como base de la enseñanza, se cuestiona ante los nuevos retos de profesiones especializadas o la universidad de masas. En Europa el llamado “Espacio Europeo de Educación Superior” habría significado el fin del modelo humboldtiano. Si bien esto puede justificarse, se precisa incidir en los efectos que

está teniendo en los modos sobre cómo los académicos configuran sus identidades y les es reconocido por las instituciones en que trabajan. Por tanto, y sin creer el dicho de “cualquier tiempo pasado fue mejor”, es hora de comenzar a decir “no” a la nueva realidad universitaria, antes de que sus principios se introyecten tanto en el propio yo que sea demasiado tarde para rebelarnos contra nosotros mismos.

Financiación

Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación, a través del proyecto "*La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional*" (PID2019-105631GA-I00); y por el Proyecto I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER "*El Profesorado Novel en las Universidades Andaluzas: Identidades académicas, cuantificadas y digitalizadas*" (Referencia B_SEJ-534-UGR20). Asimismo, también recibe financiación del Ministerio de Universidades a través a través del programa de Ayudas a la Formación de Profesorado Universitario (FPU19/00942).

Referencias

- Angervall, P., & Gustafsson, J. (2014). Becoming an academic researcher. *Policy Futures in Education*, 12(2), 191-199. <https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.2.191>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Ball, S., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Education International.
- Beall, J. (2018). Scientific soundness and the problem of predatory journals. En A. Kaufman y J. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 757-801). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262037426.003.0012>
- Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior* (REGIES), 2, 13-39.
- Bolívar, A. (2019). *El "medio es el mensaje" o la mercantilización de la investigación educativa. Un negocio creciente*. <https://bit.ly/35jZUi7>
- Bolívar, A. (2020). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En F. Trillo (Ed.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor M.A. Zabalza* (pp. 87-107). Narcea.
- Boyer, E. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brøgger, K (2019). *Governing through standards – The faceless masters of Higher Education: The Bologna Process, the EU and the open method of coordination*. Springer.

- Brunner, J.J., Labraña, J., Ganga, F., & Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de Universidad: De la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), 119-140. <https://doi.org/10.5944/educXX1.22480>
- Brunner, J.J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Caballero, K., & Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, 13(1), 57-77. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6446>
- Coin, F. (2019). La ineptitud del digital academic: precariedad y salud en el mundo Universitario. *RECERCA, Revista de Rensament i Anàlisi*, 24(1), 114-133. <https://doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.6>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las Universidades en la Sociedad del Conocimiento*. Bruselas. [05.02.2003, COM (2003) 58 final]
- Conferencia Ministerial Espacio Europeo de Educación Superior. (1999). *Declaración Bolonia*. <https://bit.ly/3FT74GL>
- Deem, R., & Brehony, K.J. (2005). Management as ideology: The case of new managerialism in Higher Education, *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235. <https://doi.org/10.1080/03054980500117827>
- Delgado, E., Ràfols, I., & Abadal, E. (2021). Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la Informació*, 30(3). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
- Delgado, E., Ràfols, I. & Abadal, E. (2022). Medidas insuficientes para un cambio en la evaluación de la investigación en España: Glosando las nuevas directrices de la ANECA. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-10. <https://doi.org/10.6035/recerca.6308>
- Djerasimovic, S., & Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Dougherty, K., & Natow, R. (2019). *Analysing neoliberalism in theory and practice: the case of performance-based funding for higher education*. <https://bit.ly/3tOw5QU>
- Fernandez-Cano, A. (2021). Letter to the Editor: publish, publish ... cursed!. *Scientometrics* 126, 3673–3682. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03833-7>
- Fisher, M. (2014). *Good For Nothing*. *The Occupied Times*. <https://bit.ly/3fOhVXQ>
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Guthrie, S., Lichten, C., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2017). *Understanding mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment*. RAND Corporation.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Barnett, R. (2013). Academic Fragilities in a Marketized Age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>
- Guzmán-Valenzuela, C., & Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 191-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Han, B-Ch. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Harris, S. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421-433. <https://doi.org/10.1080/13562510500238986>
- Harvey, L. (2020). Research fraud: a long-term problem exacerbated by the clamour for research grants, *Quality in Higher Education*, 26(3), 243-261, <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1820126>
- Herrán, A., & Villena, J. (2016). ¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica centrado en el factor de impacto? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 215-227.
- Huang, Y., & Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.014>
- Jiménez, M. (2019). Identidad académica: una franquicia en construcción. *Educar*, 55(2), 543-560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>

- Kinghts, D., & Clarke, C. (2014). It's a Bittersweet Symphony, this Life: Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work. *Organization Studies*, 35(3), 335-357. <https://doi.org/10.1177/0170840613508396>
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- Lynch, K. (2014). New Managerialism: The Impact on Education. *Concept*, 5(3), 1-11.
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary Higher Education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- Mula-Falcón, J., Caballero, K., & Domingo, J. (2021a). Exploring academics' identities in today's universities: a systematic review. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 118-134. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2021-0152>
- Mula-Falcón, J., Lucena, C., Domingo Segovia, J., & Cruz-González, C. (2021b). Early career researchers' identity: a qualitative review. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-14. <https://doi.org/10.1111/hequ.12348>
- Normand, R. (2016) *The changing epistemic governance of European education: The fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Springer.
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, 41(1), 263-272.
- Nóvoa, A. (2019). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70.
- Olssen, A., & Peters, M.A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20(3), 313-345. <https://doi.org/10.1080/02680930500108718>
- Parlamento Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. <https://bit.ly/3FO4TEd>
- Rodgers, D. (2018). The uses and abuses of 'neoliberalism'. *Dissent*, 65(1), 78-87. <https://doi.org/10.1353/dss.2018.0010>
- San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Shams, F. (2019). Managing academic identity tensions in a Canadian public university: the role of identity work in coping with managerialism. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 41(6), 619-132. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2019.1643960>
- Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583-606. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
- Slaughter, S., & Leslie, L.L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/1350508401082003>
- Smith, J. (2017). Target-setting, early-career academic identities and the measurement culture of UK higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 597-611. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1288708>
- Tight, M. (2018). The neoliberal turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Tomicic, A. (2019). American dream, Humboldtian nightmare: reflections on the remodelled values of a neoliberalized academia. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1057-1077. <https://doi.org/10.1177/1478210319834825>
- Wee, C. & Monarca, H. (2019). Educación Superior en contextos de cuasi mercados. *Educación XX1*, 22(1), 117-138. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20047>

O outro lado da avaliação do pessoal docente universitário: investigação vs. ensino

Resumo

Nas últimas décadas, o ensino superior conheceu um conjunto de desafios, com uma série de reformas destinadas a melhorar a sua qualidade. Para além de uma série de mudanças estruturais óbvias, estas reformas incluíram a promoção de novas formas de governação caracterizadas pela sua capacidade de gerar processos de autocontrolo e mudanças nas identidades académicas. Os sistemas de avaliação têm estado ligados a uma política de incentivos e desenvolvimento de carreira. Este artigo, como parte do tema em que estamos a trabalhar em dois projetos de investigação, analisa o impacto destas novas formas de governação no pessoal docente universitário, prestando especial atenção à construção da sua identidade e ao desenvolvimento das suas funções (ensino e investigação). Situamo-los, em primeiro lugar, no contexto social mais amplo dos atuais desafios no Ensino Superior, marcado por claros princípios neoliberais na Nova Gestão Pública e implementado como "capitalismo académico". Em segundo lugar, será analisado o impacto no pessoal docente universitário, longe dos princípios que inspiraram a Declaração de Bolonha. Finalmente, as consequências tanto para o pessoal docente universitário como para as próprias missões da universidade.

Palavras-chave

Nova Gestão Pública, capitalismo académico, carreiras profissionais, identidades académicas, ensino vs. investigação.

The other side of university teaching staff evaluation: research vs. teaching

Abstract

In recent decades, Higher Education has witnessed a series of challenges, with a series of reforms aimed at improving its quality. In addition to a number of obvious structural changes, these reforms have included the promotion of new forms of governance characterised by their capacity to generate processes of self-monitoring and changes in academic identities. Evaluation systems have been linked to a policy of incentives and professional careers. This article, as part of the theme we are working on in two research projects, reviews the impact that these new forms of governance have on university teaching staff, paying special attention to the construction of their identity and the development of their functions (teaching and research). Secondly, the impact on university teaching staff, far from the principles that inspired the Bologna Declaration, will be analysed. Finally, the consequences both on university teaching staff and on the university's own missions will be discussed.

Keywords

New Public Management (NPM), Academic Capitalism, professional career, academic identities, teaching vs. research.

Received: 15.01.2022

Revision received: 11.02.2022

Accepted: 14.02.2022