

Katia Caballero
Javier Mula-Falcón (coords.)

Neoliberalismo y educación superior

Neoliberalismo y educación superior

Katia Caballero y Javier Mula-Falcón
(coords.)

Neoliberalismo y educación superior

Octaedro 

Este trabajo forma parte del proyecto Proyecto de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER: «El profesorado novel en las universidades andaluzas: identidades académicas cuantificadas y digitalizadas» (IDENCUDI). Referencia: B-SEJ-534-UGR20.



Junta de Andalucía
Consejería de Economía, Conocimiento,
Empresas y Universidad



UNIÓN EUROPEA
Fondo Europeo de Desarrollo Regional

Primera edición: julio de 2025

© Katia Caballero Rodríguez y Javier Mula-Falcón (coords.)

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN (papel): 978-84-19900-25-8
ISBN (PDF): 978-84-19900-26-5

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Sumario

Presentación	9
1. Capitalismo académico en la Universidad: la privatización y mercantilización de la Uber-sidad neoliberal en la era digital	13
ENRIQUE JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ	
2. Condiciones de acceso y promoción en la carrera profesional del docente universitario en la LOMLOU. .	51
ELBA GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ-ENTRENA Y MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA	
3. Resituar el dilema entre la docencia y la investigación. Más allá de la perspectiva neoliberal	77
ANTONIO BOLÍVAR	
4. La identidad académica en la universidad actual	103
JAVIER MULA-FALCÓN, KATIA CABALLERO Y JAVIER DE LA HOZ-RUIZ	
5. La irreconciliable universidad neoliberal.	119
ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS Y SANDRA OBIOL-FRANCÉS	
6. El profesor universitario novel y los desafíos actuales de la academia	147
JAVIER MULA-FALCÓN, KATIA CABALLERO Y JAVIER DE LA HOZ-RUIZ	
7. Hacia la universidad neoliberal, empresarial y militar en el Sur de Australia: El caso de la unión entre las Universidades de Adelaida y del Sur de Australia.	161
JUAN RAMÓN RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ Y GRANT BANFIELD	

Presentación

Las universidades, entendidas como instituciones fundamentales en la creación y difusión del conocimiento, han experimentado cambios sustanciales en las últimas décadas debido a la influencia del neoliberalismo. Como resultado, se ha originado un modelo de universidad definido por conceptos como la competitividad, la mercantilización de la investigación y la precarización laboral del profesorado, entre otros aspectos. Este fenómeno, también conocido como «capitalismo académico», ha alterado significativamente las formas de trabajo de la universidad, impactando en la identidad, las funciones, la ética y las prácticas de los académicos.

En el contexto actual, las universidades operan en un entorno político que promueve la privatización, la adopción de prácticas propias del sector privado y una cultura profesional basada en la performatividad, en la competitividad y en la individualidad. El Plan Bolonia, concebido inicialmente como una reforma orientada a mejorar la calidad y la competitividad de la educación superior en Europa, actuó como el principal impulsor de estos cambios en el sistema educativo europeo.

Este enfoque ha intensificado la evaluación como proceso para controlar y mejorar la calidad de la educación superior, convirtiendo la rendición de cuentas en su principal mecanismo. Dentro de este esquema, cobra especial relevancia la evaluación del desempeño del profesorado universitario. En este sentido, la investigación, concebida principalmente como la producción de artículos publicables, ha pasado a ser el criterio predominante

de valoración, relegando a un segundo lugar otras funciones igualmente esenciales como la docencia, la gestión académica o la transferencia de conocimiento. Esta dinámica no solo limita la calidad y la capacidad de innovación educativa, sino que también compromete una de las misiones centrales de la labor universitaria: formar y transformar a la sociedad a través del conocimiento. Como resultado, el modelo universitario tradicional europeo, fundamentado en principios de autonomía, reflexión crítica y servicio a la sociedad, se está transformando en otro en el que predomina la lógica de mercado, la competitividad y se instala la cultura de la performatividad.

Este modelo ha tenido un impacto profundo en uno de los principales actores de las instituciones universitarias: el profesorado. No solo ha afectado a su vida profesional, incluyendo su desarrollo, satisfacción, ética y dedicación, sino que también ha influido en su salud y en su bienestar personal y social. Esta situación se ve agravada por el incremento de la precariedad laboral y la inestabilidad en el sector, especialmente entre los académicos más jóvenes, lo que a su vez ha intensificado las desigualdades de género y económicas.

En este contexto, este libro ofrece una visión crítica y reflexiva sobre el estado actual de la universidad en un contexto cada vez más neoliberal, destacando las tensiones y desafíos que enfrentan los académicos en la actualidad. Además, se propone como una herramienta para comprender las transformaciones que están ocurriendo en la educación superior y para generar un debate sobre el futuro de la universidad como un espacio de conocimiento crítico, democrático y al servicio del bien común.

Para ello, el libro comienza con el capítulo titulado «La Uberidad: ¿Universidad o negocio empresarial?». En este, el profesor Enrique Díez Gutiérrez, de la Universidad de León, desde una perspectiva crítica, analiza el impacto del neoliberalismo en el sistema de educación superior español, que afecta a elementos clave como la financiación, la estabilidad laboral o la creciente precarización del profesorado, así como la mercantilización de la investigación. El autor concluye reflexionando cómo la búsqueda de la rentabilidad se ha convertido en la misión primordial de las universidades.

En el segundo capítulo, «Evaluación del profesorado universitario para la contratación laboral en las universidades andaluzas:

¿Calidad, rigor, objetividad y transparencia?», las profesoras Elba Gutiérrez Santiuste, María Jesús Rodríguez-Entrena y María José Latorre-Medina, de la Universidad de Granada, presentan un estudio de casos centrado que analiza los sistemas de baremación de las universidades andaluzas para la contratación de su profesorado. Las autoras subrayan claras consecuencias de estos baremos como la falta de objetividad, igualdad o la falta de transparencia.

En el tercer capítulo, titulado «Las nuevas identidades académicas: entre la docencia y la investigación en la universidad neoliberal», Antonio Bolívar Botía, profesor emérito de la Universidad de Granada, reflexiona sobre la priorización de la producción científica sobre la función docente del profesorado universitario. Se tratan asuntos como la mercantilización de la investigación o la creciente presión del modelo «publica o perece». De este modo, se analiza el actual sistema de evaluación del profesorado universitario y sus efectos en el desarrollo profesional de los académicos. El autor sostiene que aplicar este modelo pone en peligro una función fundamental de las universidades, la función docente, y, en general, pone en riesgo el mantenimiento de un sistema universitario como pilar básico en la transmisión y generación de conocimiento.

El cuarto capítulo, «Identidad académica: una construcción social en la universidad neoliberal», de Javier Mula-Falcón, Katia Caballero Rodríguez y Javier de la Hoz-Ruiz, profesores de las Universidades de Cádiz y Granada, explora cómo las presiones del sistema neoliberal y del capitalismo académico configuran las identidades profesionales actuales. En él se ofrece una panorámica de las diferentes formas en que el profesorado responde ante las demandas del sistema.

Profundizando en la variable de género, en el quinto capítulo, «La carrera académica en la universidad neoliberal: entre la excelencia y los cuidados», las profesoras Amparo Villar-Aguilés y Sara Obiol-Francés, de la Universidad de Valencia, ahondan en cómo estas dinámicas afectan de manera particular a las mujeres académicas. A través de un estudio mediante entrevistas en profundidad, se exploran las dificultades de conciliación, la discriminación de género en los procesos de evaluación y promoción del sistema universitario y las estrategias desarrolladas por académicas para enfrentar un sistema con claras desigualdades que las perjudican.

En el sexto capítulo, «El profesorado universitario novel y los desafíos actuales de la academia», de nuevo los profesores Javier Mula-Falcón, Katia Caballero Rodríguez y Javier de la Hoz-Ruiz abordan los retos específicos que enfrentan los jóvenes académicos en el actual modelo de universidad. En este sentido, se examina la influencia de la creciente presión por incrementar las publicaciones científicas, la situación de precariedad laboral del colectivo, las dificultades de conciliación personal y profesional y el proceso de construcción y desarrollo de la identidad profesional en un entorno caracterizado por la competencia y la inestabilidad.

Finalmente, en el capítulo «La unión de las universidades de Adelaida (Australia): un caso de estudio para analizar el impacto del neoliberalismo en la educación superior», los profesores Juan Ramón Rodríguez, de la Universidad de León, y Grant Banfield, de la Universidad del Sur de Australia, analizan la fusión de las universidades de Adelaida, en Australia, como un caso de estudio para comprender el impacto del neoliberalismo en la educación superior. Se indaga en las motivaciones detrás de la fusión, el papel del alumnado internacional en la economía de la universidad, y se propone una alternativa basada en la idea de la universidad para el bien común.

Los coordinadores
Granada, 2025

Capitalismo académico en la Universidad: la privatización y mercantilización de la Uber-sidad neoliberal en la era digital

ENRIQUE JAVIER DíEZ-GUTIÉRREZ
Universidad de León

La ideología neoliberal está dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias, siguiendo lógicas globales promovidas por organizaciones económicas internacionales (Fondo Monetario Internacional [FMI], Banco Mundial [BM], Organización Mundial del Comercio [OMC], Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]). La lógica economicista neoliberal que impulsan estos organismos está transformando las universidades en «instituciones corporativas y emprendedoras», dominadas por una cultura empresarial interesada sobre todo en lograr posiciones sobresalientes en *rankings* internacionales, en un contexto de recorte presupuestario continuado. Todo ello está conduciendo a la explosión, expansión e imposición de lo que se ha denominado «capitalismo académico» en el marco de un neoliberalismo cognitivo que va siendo asumido y normalizado en educación superior (Readings, 1996; Rhoades y Slaughter, 2010; Saura y Caballero, 2021).

1.1. La Universidad, en venta

Al igual que el sistema educativo no universitario, la Universidad también está sufriendo un proceso de privatización y mercantilización que la conduce progresivamente a instalarse en la

dinámica de lo que se ha denominado «capitalismo académico» (Brunner *et al.*, 2019; Gutiérrez-Aceves y Echeverría-Echeverría, 2022; Massé, 2014; Pineda y Celis, 2017; Soledad-Walker, 2021; Vega Cantor, 2015): universidades cada vez más orientadas a un modelo de formación, gestión e investigación dominado por los principios neoliberales y cuyas prioridades se desplazan de una ciencia para el bien común a su aplicación comercial y rentable en el ámbito empresarial, que procure una buena colocación en los índices de productividad investigadora y permitan alcanzar la cúspide de algún controvertido *ranking* (Harari-Kermadec, 2019), como el de Shanghái (el *Academic Ranking of World Universities*), el *ranking* del CSIC o cualquier otro.¹

El sistema universitario español era en su casi totalidad de carácter público, con la excepción, antes de 1991, de algunas universidades pertenecientes a la Iglesia católica. A partir de entonces han ido proliferando rápidamente las universidades privadas con ánimo de lucro,² apoyadas por los poderes políticos y eco-

1. El reiterado titular periodístico que afirma que no hay ninguna universidad española en el top 100 de los *rankings* universitarios potencia un modelo de competición mercantil que obedece a este enfoque neoliberal de capitalismo académico. No obstante, suponiendo que se aceptara siquiera que esos *rankings* comparativos tuvieran una mínima fiabilidad, que comparasen aspectos equiparables, que no se centrasen en aspectos cuantificables y medibles más que otros aspectos sustanciales y que no obedecieran a criterios profundamente mercantiles (Harari-Kermadec, 2019), lo cierto, es que prácticamente todas las universidades públicas españolas están entre las 1000 primeras de entre decenas de miles analizadas a escala mundial y más de la mitad entre las 500 primeras, lo cual corresponde con el peso de la economía española en otros indicadores. En comparación, la gran mayoría de las universidades estadounidenses están muy por debajo de las españolas y no llegan a situarse entre las 5000 primeras. Y nos tenemos que preguntar, como hace Broncano (2018): «¿Qué es más importante: tener dos equipos en la Champions o que los de primera, segunda y tercera división estén también entre los mejores?». Como reconoce este filósofo, el sistema universitario público español, viniendo prácticamente de la nada en 1975, ha logrado situarse en una generación en el puesto 18 a escala mundial.

2. Los gobiernos regionales autorizaron en reiteradas ocasiones la creación de estas universidades privadas, obviando los informes negativos de la Conferencia General de Política Universitaria por no cumplir los requisitos legales establecidos y por suponer ofertas innecesarias y duplicadas de titulaciones, que ya se ofrecían en las universidades públicas de su región, señalando además deficiencias graves en los proyectos de creación de esas nuevas universidades privadas, y porque en la práctica totalidad se subrayaba la falta de encaje de la oferta de titulaciones propuestas, por innecesaria, en el marco de la programación general. Sin embargo, a pesar de que incluso en muchos casos no reunían los requisitos exigidos (sin tener un 50% de profesores doctores, que es el mínimo de Bolonia, por ejemplo), ni garantizaban la calidad docente, ni una mínima actividad investigadora (el 99% de la investigación se hace en los centros públicos), esas

nómicos, sobre todo de carácter conservador, en aquellas comunidades autónomas y regiones donde han venido gobernando. Desde 1997 las universidades privadas han proliferado exponencialmente en la geografía estatal. Desde las 16 que existían en 1997 a las 41 que están en la actualidad inscritas en el Registro de Universidades, Centros y Titulaciones (RUCT), a las que hay que añadir las ya autorizadas y pendientes de inscripción. Mientras, no se ha abierto ni un solo campus público (se han mantenido los 50 existentes). La última universidad pública data de 1998, la Politécnica de Cartagena. En algunas regiones, como la Comunidad de Madrid, el número de privadas dobla al de las públicas: 13 privadas frente a 6 públicas. Sin embargo, en estos 17 años no ha variado sustancialmente el número de estudiantes universitarios, pero, en contraste, el número de universidades privadas no ha dejado de aumentar. Ya casi hay tantas universidades privadas en España como públicas.

El negocio de las universidades y escuelas de negocio privadas, más de un tercio perteneciente a la Iglesia católica, facturó en España 2255 millones de euros en 2017, según la consultora DBK, con un crecimiento anual del 7%. Entre las 23 universidades privadas, de las que existe información pública, ganaron en el último curso 146 millones de euros antes de impuestos, con una rentabilidad media del 9,41 % en el último ejercicio, pero algunas llegaron a obtener un beneficio sobre ingresos del 55 %, como la Alfonso X El Sabio, o un 50 % la Isabel I de Burgos (Sánchez Caballero, 2019). Este boyante negocio está siendo penetrado por los fondos de inversión riesgo o fondos buitres, que ya han adquirido varias de las más rentables, pues ven una inmejorable oportunidad en la creciente demanda de los posgrados, ya que, en los últimos diez años, las universidades privadas han multiplicado por diez sus alumnos de máster (de 7668 a 73 744 al año) y más que duplicado el porcentaje respecto al total (del 15 % al 36 %), mientras que las públicas, aunque han triplicado su alumnado (de 42 753 a 131 305), han reducido la proporción del alumnado superior (del 85 % al 64 %) (Sánchez Caballero, 2019).

La aprobación de todas estas universidades privadas no solo está convirtiendo la educación superior en un nicho de negocio

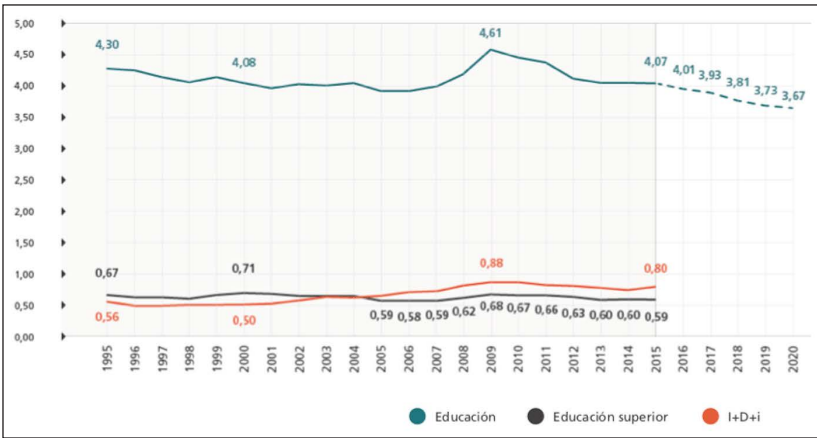
nuevas universidades privadas fueron permitidas y «legalizadas» por el poder político afín o connivente con los grupos económicos que estaba detrás de ellas.

y rentabilidad, objetivo ya de los fondos buitres, sino que además vulnera la igualdad de oportunidades, pues permite que aquellos estudiantes con recursos se costeen la carrera que prefieran, mientras que el resto debe elegir la carrera según sus calificaciones globales, de acuerdo con los cupos existentes en cada uno de los grados.

Combinando este incremento exponencial de las universidades privadas, centradas en el negocio de los másteres, cuyo precio se ha disparado, con el recorte presupuestario en las universidades públicas, se alcanza la fase de ejecución del objetivo ya abiertamente declarado: el desmantelamiento del sistema público universitario, universal y de calidad.

Entre 2008 y 2015 (último año del que hay datos oficiales) las comunidades autónomas recortaron drásticamente su inversión en las universidades públicas un 27 % (Sánchez Caballero, 2018). España es el sexto país que menos invierte en educación superior respecto al PIB de toda Europa y ha pasado de situarse por encima de la media a quedar por debajo de ella (Sacristán, 2017). Esta situación aboca a las universidades públicas a una situación de asfixia económica de resultados difícilmente reversibles (Herrera, 2018).

Figura 1. CRUE. La Universidad española en cifras.



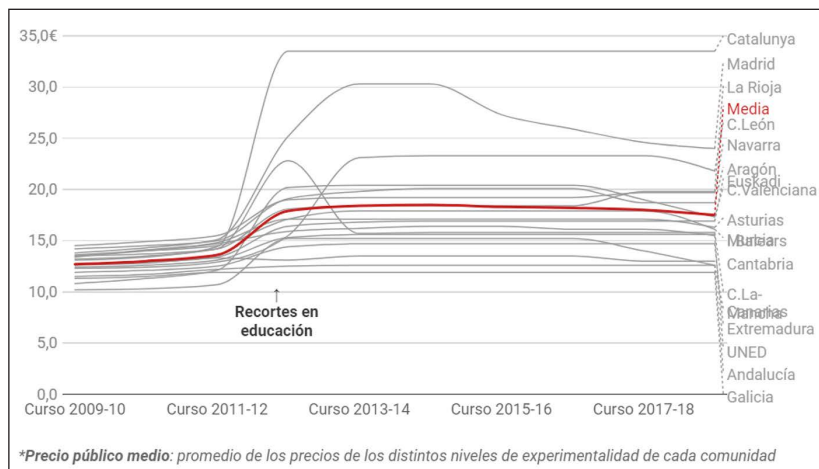
Fuente: Sánchez Caballero (2019b) a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Los costes, claro está, los sufren los estudiantes, con el incremento astronómico de las matrículas y el recorte de becas y ayu-

das, y quienes se ven obligados a desempeñar los cargos de profesor asociado con sueldos ridículos y miserables. Pero transferir los costes a la gente es un rasgo típico de una sociedad dirigida por la mentalidad empresarial. La universidad impone costes a los estudiantes y a un personal docente que, además de dificultar gravemente su carrera académica, se le mantiene en una condición que garantiza un porvenir sin seguridad (Fernández-González *et al.*, 2013). Todo eso resulta perfectamente natural en los modelos de negocio empresariales. Es nefasto para la educación y la ciencia, pero está claro que el objetivo de las universidades se centra cada vez menos en la docencia y más en la gerencia empresarial y de negocio.

Por eso podemos comprobar cómo, en España, simultáneamente, el coste de estudiar en la universidad pública ha aumentado 12 veces más que los salarios (Sánchez Caballero, 2019b). Se han incrementado los precios públicos de las matrículas un 29,2 % de media; algunas regiones encabezan esta subida, cargando a la población sus recortes: Cataluña (un 67,6 % más cara), Comunidad Valenciana (59,4 %) y Madrid (40,7 %), pudiendo alcanzar hasta una subida del 122 % en la segunda matrícula respecto a la primera, un 381 % en la tercera y un 566,6 % en la cuarta en las Islas Baleares, según los datos oficiales del propio Ministerio de Educación (Sánchez Caballero, 2019b).

Figura 2. Subida de precios en matrículas.



Fuente: Sánchez Caballero (2019b) a partir de los datos del Ministerio de Educación

Lo cierto es que estas medidas suponen la imposibilidad de que parte de la población curse estudios universitarios, precisamente los ciudadanos con menos recursos. De hecho, el número de estudiantes en las universidades públicas disminuyó cuando aumentaron las tasas, algo que se frenó cuando en 2016 algunas universidades revirtieron tímidamente la subida de precios, con lo que el número de universitarios dejó de descender (Sánchez Caballero, 2019b).

Si a esto añadimos un sustancial descenso de las becas y el difícil acceso a las existentes (por el aumento de la nota de corte para acceder a ellas o la exigencia de su devolución *a posteriori* si no se alcanza cierto nivel), se entiende la «expulsión» de más de 44 000 estudiantes de la Universidad pública en los últimos años. De hecho, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) critica la política desequilibrada de precios de matrícula en todo el territorio y con unos costes elevados para el alumnado universitario, siendo uno de los mayores obstáculos de acceso a la universidad, y lamenta que el coste de matrícula para los grados se mantenga alrededor de los 1000 euros. Asimismo, señala que las segundas matrículas siguen costando el doble que las primeras y son, en especial, el principal castigo económico que sufre el alumnado (CREUP, 2023).

1.2. La burbuja universitaria: el control por la deuda

Estas políticas de desfinanciación y de recortes en la Universidad pública muestran claramente cómo se pretende avanzar de forma progresiva hacia un sistema elitista donde solo los más pudientes podrán pagar a sus hijos e hijas las tasas universitarias para que estudien el tiempo que quieran, limitando así el acceso a la universidad a los estudiantes de las clases trabajadoras e impulsando un modelo de endeudamiento privado para el acceso a un derecho y servicio público.

El Plan Bolonia estableció la división en grados y «máster», donde ya no basta con una titulación universitaria para acceder al mercado laboral cualificado, sino que se necesita al menos la posesión de un preciado máster (cuando no varios) que hay que

pagar a precio de oro. En consecuencia, se han convertido, a su vez, en un pingüe negocio, sobre todo para las universidades privadas (Alrui, 2018), como se difundió en España a través del escándalo del *mastergate* de la expresidenta de la Comunidad de Madrid, Cristina Cifuentes (Díez-Gutiérrez, 2018).

En esta dinámica de privatización y mercantilización vemos como la Universidad se orienta de manera creciente a la formación para el mercado laboral y afecta profundamente al futuro de los estudiantes, pues el objetivo es acumular títulos y másteres, quien pueda pagárselos, que ofrezcan ventajas competitivas en el mercado laboral. Esto está generando un doble modelo: de élite para quienes pueden pagarse los másteres y doctorados, y de auténtico «ejército de reserva del precariado» para quienes carecen de recursos y medios o no cuentan siquiera con la capacidad de endeudarse.

Por eso, familias de clase media «aspiracional» han emprendido lo que sir Nigel Thrift, el impulsor de los cambios neoliberales en la universidad británica, llama la «carrera armamentística educativa». Una carrera darwinista y competitiva para situarse bien en el futuro: las familias con recursos les pagan tutorías y clases privadas a sus hijos e hijas que les aseguren destacar y demostrar dotes de liderazgo, les financian todo tipo de actividades académicas extrauniversitarias, les envían a universidades en el extranjero, se mudan a barrios o zonas que cuentan con determinados centros de élite y se oponen firmemente a que otra clase de estudiantes accedan a estos centros y universidades para no perder posibilidades. Esa inversión se refuerza con los posgrados y con las prácticas no remuneradas, casi reservadas en exclusiva a quienes pueden subsistir sin trabajar.

La clase aspiracional es consciente de que es mucho más difícil que antaño que el sistema formativo constituya una vía de ascenso social, que los puestos de élite serán menos numerosos en el futuro y que quienes no estén situados en los estratos adecuados no van a tener las mismas oportunidades, porque, como reconoce Thrift (2017), «las universidades de élite producen élites» y sus beneficios provienen de seguir practicando ese juego. Por tanto, las clases pudientes están educando a sus hijos e hijas para que aprendan idiomas con el acento correcto y se formen en centros de élite que les permitan el acceso a los espacios que les aseguren prestigio y relaciones (Thrift, 2017). Esta competi-

ción darwinista deja pocas puertas abiertas a quienes no estén ya en la élite o en su entorno cercano.

Al resto de los estudiantes solo les queda hipotecarse, ya antes incluso de empezar a trabajar, mediante los préstamos universitarios. Lo cierto es que los que consiguen acceder tienen que pagar cada vez más con cada vez menos dinero para cursar unos estudios que son cada vez más largos (Delapierre, 2015), convirtiéndolos en precariado endeudado desde que empiezan sus estudios universitarios.

La explosión de una «burbuja universitaria» es el siguiente paso, que ya está ocurriendo en numerosos países (Communes, 2017), siguiendo el modelo de EE. UU., donde la burbuja de los préstamos estudiantiles asciende a más de 1,2 billones de dólares de deuda (lo cual equivale a la producción de la economía española, rusa o australiana en un año), aunque, como siempre en la práctica neoliberal, los Estados son los garantes de la deuda en última instancia.³ Es lo que se denomina «acumulación por desposesión» (Harvey, 2004). La deuda se ha convertido en uno de los atributos que define la condición del alumnado de educación superior, que obtiene el título con una deuda equivalente al valor de una propiedad inmueble que, sumado a la saturación del mercado laboral de muchas carreras, hace cada vez más incierta la posibilidad de sufragar lo adeudado.

En España ya se ha producido el primer embargo judicial a una estudiante por no devolver un Préstamo Renta Universidad, tras la demanda de una entidad financiera por impago (Barrón, 2018). Le embargan 18 755 euros sobre los 14 000 que pidió para estudiar un máster cuando tenía 24 años, añadiendo intereses ordinarios y moratorios vencidos, más otros 4328 euros en concepto de intereses y costas. Al principio los préstamos carecían de intereses y solo se devolvían si se alcanzaba determinada renta, pero todo eso ha desaparecido. Y ahora hay 12000 jóvenes endeudados con los bancos que, con los actuales empleos precarios y sin dinero para devolver esos préstamos, es probable que vivan hipotecados y con demandas judiciales de los bancos buena parte de su vida.

3. Los bancos no arriesgan nada con este tipo de préstamos, puesto que, en caso de impago, siempre se le devolverá al banco la cantidad adeudada con dinero público, incluyendo los intereses y las costas, por supuesto: un negocio redondo, como siempre. El Estado entonces, como en tantas otras áreas, financia con fondos públicos el lucro de los agentes privados.

Ese endeudamiento cambia la lógica y la relación de los estudiantes con su formación, asentando la nueva «deudocracia universitaria», el gobierno por la deuda; un gobierno de las mentes, las aspiraciones, las decisiones y el futuro. Mediante este tipo de mecanismos se disciplina a los estudiantes para que entiendan que deben optar por los estudios más «rentables» que les permitan devolver la deuda, pero además naturaliza el sistema de mercado y endeudamiento como algo natural, inevitable e implacable, y enseña al alumnado a sentirse como «persona deudora», sometida a un eterno ciclo de «vivir pagando para morir debiendo».

Todo ello anula el sustrato común de cooperación y solidaridad de clase, al tiempo que fragmenta, divide y enfrenta a esos miles de jóvenes que buscan salidas laborales para pagar su deuda cuanto antes (Fernández y Valdés, 2015). Al igual que los organismos financieros internacionales gobiernan los pueblos y las naciones a través de la deuda, los bancos y financieras privadas gobiernan a las personas por medio de una deuda, que no prescribe, a lo largo de su vida. Es la «gubernamentalidad» neoliberal que plantea Foucault (1975), el gobierno en la distancia sobre prioridades, comportamientos, opciones, mentalidades, esperanzas, posibilidades y futuro.

Así, la universidad refuerza su poder jerarquizador. Solo unas pocas personas pueden acceder a ella, sobre todo a los tramos superiores de los másteres, que son los que aseguran un mayor número de salidas laborales no precarias ni temporales, ya que no todas tendrán los recursos económicos suficientes para hacer frente a estas elevadísimas tasas de matriculación, a los desplazamientos y el hospedaje y la manutención. Por tanto, el acceso a la educación superior se convierte de forma progresiva en una especie de «clubes» privados cuyos exclusivos socios van a poder disfrutar de toda una serie de ventajas que reforzarán todavía más su situación como élite.

1.3. Universidad empresarial S.A.

Pero la ideología neoliberal no solo pretende excluir a esa parte de la población que ha sido capaz de acceder a la educación superior en estos últimos treinta años, sino que trata también de in-

cluir a la comunidad universitaria actual en lo que podríamos denominar «conciencia de clase neoliberal» mediante mecanismos cotidianos, sutiles y pertinaces que «normalizan» esa ideología y que se aproximan a lo que Rushkoff (2000) denomina «coerción». Definen la condición neoliberal de la Universidad (Communes, 2017) como la introducción de los mecanismos propios del mercado competitivo, la gestión y «gobernanza» de las universidades como empresas, la competencia institucional y docente por la financiación y las ganancias, la subordinación de la investigación científica a quien financia, el hecho de pagar por publicar, la imagen de marca... (Saura-Casanova y Bolívar, 2019).

Las universidades públicas, siguiendo la estela de las privadas, con las que consideran que tienen que competir por la cada vez más escasa «clientela», se transforman en «universidades corporativas o emprendedoras», regidas por una cultura y una gestión cada vez más empresarial, en busca de posiciones sobresalientes en los *rankings* universitarios (Villar y Herrero, 2016). Esta transformación sigue, como comentamos al inicio, las lógicas de la globalización neoliberal promovidas por organizaciones internacionales financiadas con nuestros impuestos (BM, FMI, OMC, OCDE...) que se han instalado en la agenda pública, hasta el punto de que se asumen incluso como lógicas propias y, por lo tanto, legítimas, prescriptivas y normalizadas (Pineda y Celis, 2017).

En este contexto, la gestión neoliberal de nuestra educación superior está transformando las universidades públicas en empresas y aplicándoles las directrices de la Nueva Gestión Pública (NGP), de corte neoliberal, que convierten definitivamente a la Universidad en una gran empresa que hace «caja» por casi todo y ya no persigue compartir de forma libre el saber y el conocimiento.

A todo ello se une que, mediante el eufemismo de mecanismos de «gobernanza» compartida público-privada (que suele convertirse en la parasitación de lo público por lo privado), las empresas se introducen de forma progresiva en los órganos rectores de las universidades, como los consejos sociales, con la excusa de dar cabida a la «sociedad civil» en la participación y gestión de la educación superior. Por supuesto, esa participación se reduce de forma mayoritaria a los representantes del mundo empresarial y de las finanzas, cuando no a los filantropocapitalistas, muy alejados de los intereses del conjunto de la sociedad y casi

siempre ligados al capitalismo empresarial de corte profundamente neoliberal.

Esta gestión empresarial universitaria conlleva a la vez el aumento de los estratos administrativos y burocráticos. Gerentes, empresas asociadas de gestión, fundaciones, cargos de confianza «afines» a quien los nombra, etc. Si tienes que controlar a la gente, tienes que disponer de una fuerza administrativa y de supervisión que lo haga: una suerte de despilfarro económico, pero útil para el control y la dominación. En los últimos años, se ha registrado un aumento drástico en la proporción del personal de gerencia y cargos jerárquicos burocráticos, más que bien pagados, en relación con el profesorado de las universidades, que han incrementado los costes administrativos de la Universidad de forma exponencial. A ello hay que añadir gastos de representación, publicidad, *marketing*, fundaciones, etc. Es la denominada nueva «gerencialización» de la Universidad (Ferrer-Llop, 2009).

La intención evidente es contraponer los métodos colegiados y democráticos a los jerárquicos o personalistas de las empresas privadas. Se pretende reducir los mecanismos de autogobierno democráticos, propios de las universidades públicas, afirmando que la democracia interna es una rémora para su funcionamiento «eficaz», a partir de una creencia hipotética de que la democracia es incompatible con el buen gobierno. Las responsabilidades políticas de gobierno quedan así en manos de una tecnocracia no sometida al control democrático interno.

De esta forma, la gestión tecnocrática y el filantropocapitalismo (Saura-Casanova, 2017) maniobran juntos para reemplazar los procesos democráticos del sistema universitario. Son los nuevos actores de la gobernanza, que participan de forma activa y que dan paso a este nuevo discurso de la gobernanza neoliberal y lógica empresarial en las universidades.

Esta «empresarialización» universitaria establece también las prioridades con respecto a las materias y programas de estudios, que ya no solo se diseñan pensando en su «utilidad» para el mercado, sino que están siendo incluso definidos por las propias empresas. De hecho, se orienta a los nuevos estudiantes a acceder a la educación superior con la primordial y casi única finalidad utilitaria de conseguir un trabajo. Se ha instalado así una concepción interesada y mercantilista de la educación universitaria, que prioriza la especialización técnica pensada por y para

el mercado, como si de una academia de formación profesional superior se tratara. El pensamiento, la filosofía, la reflexión crítica, las humanidades, las artes, los saberes troncales y críticos han perdido la batalla.

Son mecanismos de gobernanza indirecta como los estándares de rendimientos, los *rankings* universitarios y los sistemas de rendición de cuentas. Estas tecnologías de control y gestión sirven para «gobernar sin gobierno», invitando a los estudiantes y profesionales universitarios a someterse por sí mismos, que aprenden así a gobernarse siguiendo ciertas normas establecidas a distancia que van arraigando profundamente y que se presentan como elementos de eficiencia, neutrales y técnicos.

Se generan así políticas «interiores» que construyen un tipo de subjetividad y de identidad, (re)socializando en principios, prácticas y valores neoliberales a la comunidad universitaria, que se afana por ser competente y gestionar de acuerdo con esos principios, investigar y publicar de acuerdo con esos criterios y reducir al máximo la docencia como forma de «descarga» de aquello que no cuenta o no se valora igual para acceder o progresar en la academia (Mula-Falcón y Caballero, 2023; Khine y Muthanna, 2024).

Asimismo, el espacio público universitario es idóneo para las marcas comerciales y está siendo rentabilizado por ellas. En él, los bancos erigen sus «templos» del comercio, como nuevas catedrales en el centro de los campus universitarios. La NGP se implanta también en la organización de la docencia y en la gestión de la ciencia. La Universidad se convierte en una maquinaria que hace «caja» rentabilizando incluso la ciencia y los hallazgos colectivos, sea a través de una *spin off*,⁴ patentes o empresas subsidiarias. A diario, los rectores firman convenios con instituciones privadas para obtener formas de financiación externas (sea con instituciones militares, religiosas o con ONG, tanto da) y acuerdos de pago por transferencia de conocimientos. Las instalaciones universitarias públicas se subcontratan y se alquilan para obtener rentabilidad.

Se pretende incluso que la asignación presupuestaria ya no se calcule en función de las necesidades de la institución, para su

4. La *spin-off* universitaria es aquella empresa creada por parte del personal universitario para transferir y explotar en el mercado aquel conocimiento, tecnología o resultado de investigación generado en el ámbito universitario (a partir del conocimiento público, común y compartido) que posee alto valor añadido y potencial económico.

mejora en la investigación y la docencia, sino según los resultados obtenidos en esos *rankings* estandarizados y mediante «contratos-programa» definidos por la consecución de objetivos relacionados con dichos *rankings* o en función del tiempo medio de finalización del grado o los niveles de empleo medio conseguidos por sus graduados.

La Universidad está dejando así de ser un lugar tranquilo para enseñar, llevar a cabo trabajos académicos, investigar y debatir sobre la ciencia y el conocimiento a ritmo pausado y profundo para convertirse en una gran maquinaria, un potente negocio, una gran empresa competitiva que requiere la obtención de resultados cuantificables, que puedan ser patentados, transferidos y explotados, olvidando de forma progresiva proyectos de orientación humanística o crítica, que se consideran cada vez más «improductivos» en el nuevo capitalismo cognitivo de la era digital (Fueyo, 2005; Cancino, 2010).

De esta manera, la forma de pensar y actuar del personal universitario y del alumnado se ve orientada hacia un modelo de universidad como espacio dócil y utilitario, donde la investigación y la docencia son una mercancía más.

Parece como si el futuro hacia el que se avanzara fuera la progresiva «uberización» de la educación superior (Hall, 2016) o el «capitalismo de plataforma» (Srnicek, 2016), al estilo de las empresas Uber o Airbnb (Nurvala, 2015), con «uberacadémicos» dados de alta como autónomos cuya labor fundamental consistiera en preparar «paquetes de contenidos» para instituciones-empresas y realizar videotutorías *online* bajo demanda, a través de plataformas que lo pondrán en contacto con sus clientes-estudiantes y que gestionarán el pago. A su vez, los «uberestudiantes» cursarían sus estudios y obtendrían sus titulaciones mediante un aprendizaje estandarizado en MOOC (cursos *online* masivos y abiertos, en formato de «píldoras» videodigitales de información) impartidos por empresas-instituciones diversas (Google, Microsoft, Amazon...), no necesariamente universitarias, tras superar una evaluación informatizada en la entidad que les otorga las credenciales o reuniendo *badges*⁵ reconocidos por dicha institución.

5. Un *badge* digital, imitando las insignias que se usan en los Scouts o las condecoraciones militares, es una credencial que sirve para reconocer y certificar una destreza o un conocimiento aprendido.

Este modelo de «Ubersidad», descrito por Adell-Segura, Castañeda y Esteve (2018, p. 61), no sería otra cosa que «una marca comercial y una plataforma tecnológica que une oferta y demanda de formación y credenciales y que subcontrata a profesionales autónomos o empresas el resto de funciones» y que sería totalmente «eficiente» según los estándares mercantiles porque ahorraría costes, externalizando sus servicios en el «mercado libre», incluyendo al personal y la mayor parte de las infraestructuras, del mismo modo que Uber no posee ni un solo vehículo y no tiene contratado ni un solo conductor (Hall, 2016). Ya hay universidades que han despedido al profesorado una vez que este ha realizado los contenidos enlatados en «píldoras» de videotutoriales, que podrán seguir gestionando de forma semiautomática.

Aunque nos debemos preguntar: ¿Desde cuándo el conocimiento ha de regirse por criterios empresariales y de eficiencia económica? ¿Alguien imagina acaso que la justicia se rigiera por criterios de rentabilidad, con jueces que dictan sentencias en función del beneficio esperado? No es posible que, en la Universidad, los programas de estudio y las investigaciones se definan en función de la rentabilidad esperada en el mercado (Garzón, 2015, p. 7). Un derecho, un servicio público, un bien común nunca debería regirse por el criterio de los beneficios empresariales y la rentabilidad de los accionistas que invierten en él. Es más, nunca debería entrar en la lógica mercantil.

1.4. Precariado universitario

El capitalismo académico de la nueva «Ubersidad» no solo afecta a los estudiantes y a la gestión de la propia universidad, sino también a otro de sus componentes principales: el profesorado. Las políticas neoliberales, que han supuesto el recorte de inversión pública en la educación superior y la gestión empresarial de las universidades, han provocado un aumento exponencial de la precariedad e inseguridad⁶ de los profesionales de la docencia y

6. Estas transformaciones, que se están aplicando a políticas universitarias, no son fruto de la improvisación. Cuando el economista norteamericano Alan Greenspan, conocido por haber sido presidente de la Reserva Federal de EE. UU., testificó ante el Congreso, explicó que una de las bases del éxito del actual modelo económico era que estaba imponiendo lo que él mismo llamó «una mayor inseguridad en los trabajado-

la investigación, que son la base y un factor clave de la Universidad (Allmer, 2024).

El informe bianual 2019-2020 de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre la situación del sistema universitario español, *La Universidad Española en cifras*, presentado en abril de 2023, denuncia un acusado recorte de la financiación,⁷ la precarización de su profesorado y personal, su paulatino envejecimiento (la edad media supera los 50 años y el 15,2% se encuentra en proceso de jubilación) y una excesiva regulación de la gestión de sus recursos humanos, la investigación y sus condiciones organizativas. Este recorte ha repercutido de forma sustantiva en el desarrollo de la actividad universitaria, puesto la Universidad pública aún no se ha repuesto del recorte de 7500 empleos públicos (3486 de personal docente e investigador y 4068 de personal de administración y servicios) que se llevó a cabo en el curso 2014-2015. La Universidad pública ha perdido un 18% del personal docente e investigador (PDI) funcionario desde el curso 2009-2010 hasta el del 2020-2021 (CYD, 2023).

A esto le tenemos que añadir esa política de gestión empresarial que, desde el punto de vista del modelo económico neoliberal, es la forma de lograr universidades «eficaces y eficientes» y que es la que ahora predomina en las gerencias y rectorados universitarios. Cuando las políticas públicas promueven que nuestras universidades públicas se conviertan en empresas, como ha venido ocurriendo sistemáticamente en estos últimos años, tan-

res». Si los trabajadores y las trabajadoras están más inseguros, eso es muy «sano», aseguraba, porque, si están inseguros, no exigirán aumentos salariales, no irán a la huelga, no reclamarán derechos sociales. Y eso es lo óptimo para la salud económica de las grandes empresas, según este modelo. En su día, a todo el mundo le pareció muy razonable el comentario de Greenspan, a juzgar por la falta de reacciones y los aplausos registrados en su comparecencia.

7. Los datos analizados por la Fundación CYD (2023) muestran que la inversión en educación superior en España es inferior a la media de los países de su entorno. Según la publicación de la OCDE *Education at a Glance 2021*, en 2018 el gasto español por alumno fue de 13 800 \$, un 18,8% inferior a la media de los países de la OCDE. Este gasto en educación superior supone el 1,26% del PIB español frente al promedio del 1,43% de la OCDE. Entre 2012 y 2018, el PIB español creció un 12,8%, pero el gasto público en educación superior apenas se incrementó un 1%. Además, según datos de la European University Association (EUA), los fondos públicos destinados a las instituciones públicas de educación superior españolas disminuyeron un 20% en términos reales entre 2008 y 2020. El descenso español fue el tercero más elevado; una desinversión que según apunta el informe CYD (2023) no se observa en países como Francia o Alemania.

to con gobiernos conservadores como con los neoliberales y socialdemócratas, proliferan en ellas gerentes, sistemas de pago por rendimiento, contratos precarios, se externalizan los frutos del conocimiento colectivo al negocio y beneficio privado mediante incentivos a patentes y *spin off*, etc. En este modelo de negocio lo que importa es mantener los costes bajos, la rentabilidad económica alta y asegurarse de que el personal contratado sea dócil y obediente.

Todo ello supone aplicar medidas para conseguir un mayor control sobre las plantillas universitarias mediante un incremento de la «inseguridad» de los profesionales que en ellas trabajan, no garantizándoles el empleo, manteniendo a la gente pendiente de un hilo que puede cortarse en cualquier momento, de manera que «mejor que estén con la boca cerrada», acepten salarios ínfimos y hagan su trabajo «a destajo».

Miedo, sensación de vulnerabilidad, temporalidad, desorientación, aislamiento, autoexplotación constante, sensación de estancamiento y «minoría de edad» permanente y ausencia de reconocimiento son algunos de los males que aquejan la tarea académica e investigadora de este «precariado intelectual» (López-Alós, 2019; Millán-Acevedo, 2019). Y en la medida en que las universidades progresan hacia la vía de «modelo de negocio empresarial», esta precariedad es exactamente lo que se impone (Sevilla, 2010; Fernández-González *et al.*, 2013).

Por tanto, el personal docente e investigador (PDI) se vincula cada vez más con las universidades con fórmulas contractuales caracterizadas por la precariedad, la temporalidad (aunque la reciente LOSU ha tratado de enmendarla en parte), pero sobre todo por los ínfimos sueldos. La figura del profesorado cada vez más temporal, precaria y con derechos cada vez más recortados, a fin de reducir costes laborales e incrementar el servilismo laboral, es parte del asalto neoliberal general a la educación superior. Entre profesorado asociado⁸ y becarios de investigación, casi la mitad de la docencia universitaria está en manos del profesorado peor pagado de todo el sistema educativo: los que más carga docente tienen y a quienes se les despedía cada semestre para no pagarles las vacaciones. Hasta que Google, tal como ha pronosti-

8. El profesorado asociado representa el 35 % del PDI, suponiendo un 13 % más que hace 5 años (CYD, 2023).

cado en la era digital con el actual desarrollo de la IA, acabe sustituyendo al profesorado por su plan global de educación *online*, como ha prometido.

Lo cierto es que un 42,4 % del personal docente e investigador en la Universidad pública española tiene un contrato temporal a pesar de que este porcentaje excede el límite máximo permitido por ley, un 40 %. Aunque hay comunidades autónomas que sobrepasan ampliamente ese límite, como las islas Baleares (57,9 % de temporales) o Catalunya (54,3 %). Este no es un fenómeno exclusivo de España: en Colombia aumenta el profesorado «ocasional» (Vega-Cantor, 2015), en Chile llega a un 62 % el profesorado por horas o «profe-taxis», sin contrato de trabajo, sin cotizaciones de salud, previsión o seguro de cesantía, que trabajan horas extras no remuneradas, sin derecho a vacaciones ni antigüedad laboral (Communes, 2017, p. 91).

En definitiva, el capitalismo cognitivo de la «Ubersidad» neoliberal impulsa un «lumpenproletariado cognitivo» en instituciones con discursos de excelencia y calidad. Donde había profesorado titular funcionario estable, ahora hay profesorado asociado en precario (Sánchez-Caballero, 2017). El incremento de figuras contractuales cada vez más temporales, precarias, inestables y con derechos progresivamente recortados, a fin de reducir costes laborales e incrementar el sometimiento laboral, es parte del asalto neoliberal a los servicios públicos, a los bienes comunes, a los denominados procomunes (Galcerán, 2016), pero que en la Universidad se ha multiplicado exponencialmente a medida que esa NGP neoliberal se ha ido implantando.

Este modelo neoliberal se concreta y sustancia en políticas públicas que potencian la creación de «precarios y temporales». Así como la temporalidad y la precariedad se han disparado a escala global con las reformas laborales impuestas por gobiernos conservadores y neoliberales, en la Universidad estamos asistiendo al mismo fenómeno. En España, la Ley Orgánica de Universidades de 2000 (LOU) creó seis modalidades de contratación de carácter temporal. Pero, más allá de la LOU y la actual LOSU, han proliferado otra serie de puertas «falsas» que han incrementado los tortuosos senderos entre los que transcurre la carrera profesional del profesorado universitario. La figura del profesorado asociado, por su bajo coste, por ser el que más carga docente tiene y por su carácter contingente ha animado a utilizar

de forma profusa esta figura como vía falsa para la entrada de personal sin posibilidad de lograr otra plaza. La conjunción entre asociados y becarios de investigación evidencia una realidad de nuestras universidades: una buena parte de la docencia universitaria está en manos del profesorado peor pagado de todo el sistema educativo.

El profesorado asociado es el último eslabón de la cadena de precariedad de las Universidades públicas españolas, en la que ya hay «profesorado pobre», algo que se generaliza en buena parte de los países «desarrollados industrialmente» (Gee, 2017). Muchos de ellos y ellas son los denominados falsos asociados, que realmente no son «profesionales de reconocido prestigio» (como se anunció y reguló esta figura docente), pues ni siquiera tienen un trabajo fuera, y se dan de alta como autónomos y autónomas para poder trabajar en la universidad, viviendo la misma precariedad que los falsos autónomos de Glovo o Deliveroo (Broncano, 2018). Algunos encadenan contratos desde hace lustros o décadas, se ven obligados a cambiar de asignaturas de forma habitual (aunque esto se corregirá supuestamente con la nueva ley universitaria, la LOSU), pues asumen las que los demás dejan o los créditos que quedan «colgando». Y realizan casi la misma labor que un docente universitario de plantilla, pero por tres o cuatro veces menos sueldo. Es decir, se han convertido, en muchos casos, en mano de obra barata para cubrir vacantes durante años y años (Álvarez, 2018).

La precariedad e inestabilidad en la educación se han convertido en algo sistémico. El bloqueo de la tasa de reposición que ha impedido durante tantos años la cobertura y renovación de vacantes, el incremento de la carga docente –que es asumida sobre todo por el profesorado más joven– y una progresiva reducción salarial impiden de forma efectiva abordar adecuadamente la actividad investigadora, imposibilitan estancias de investigación en otras universidades –requisito exigido–, así como la dirección de tesis (por no cumplir los nuevos requisitos que se piden), lo que acaba provocando un círculo vicioso del que es difícil salir. Si a esto sumamos el incremento de méritos exigido, que requiere también una dedicación muy prolongada en el tiempo, nos explicamos el progresivo envejecimiento de los cuerpos docentes. Esto acaba induciendo un efecto de desaliento en el profesorado y penaliza a quien, por motivos diversos (con-

ciliación, enfermedad, áreas o trayectorias que no son moda científica o productiva), se aparta del patrón establecido (Nogueira, 2018).

Por eso, las condiciones laborales en las que el profesorado universitario en España viene desarrollando su labor no han dejado de deteriorarse de forma progresiva desde hace años. Se precariza en la base, mientras suben los salarios en la cúspide con contratos blindados o «fichajes estrella» de prestigiosos profesores que den «supuesto caché» a la Universidad y la sitúen unos puntos más arriba en el *ranking*.

La idea parece ser avanzar en esta división del personal universitario en un sistema dual, basado en dos eslabones de la cadena. Una «élite» investigadora y docente de «fichajes estrella» con contratos blindados, el sector en la cúspide, un grupo selecto, blindado, con sueldos astronómicos, minoritario y exclusivo, cuya contratación no tiene que ver con la mejora de los contenidos docentes o la formación de los universitarios, sino con la imagen de «prestigio» y «exclusividad» con la que puede atraer mayor demanda. El otro grupo, el resto del personal, es el «precariado», profesorado y profesionales que son contratados en condiciones precarias, temporales y dependientes de continuas renovaciones de sus superiores, mal pagados y trabajando «a destajo», con graves dificultades para mantener una cierta «libertad de cátedra» e independencia académica.

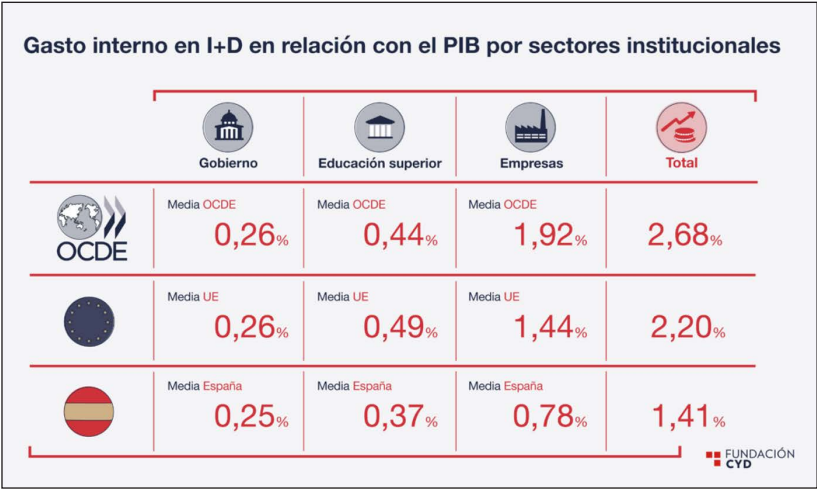
1.5. Investigación: «publicar o perecer», la loca carrera investigadora

Si el profesorado universitario y los recursos de las universidades han sufrido recortes, también la investigación universitaria, según los informes anuales de la Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE). Estos recortes en la financiación pública han sido significativos, sobre todo desde el año 2008, con una media del 24,6 % y llegando al 35 % durante la crisis, perdiendo 20 000 empleos en el sector de la investigación desde que su inicio, dado que España «es el país que más recortes ha realizado en este campo» (Molero y de No, 2015; Mediavilla, 2017). Mientras, en plena crisis, la inversión en investigación en

Alemania creció un 38 % y la de Reino Unido, un 39 % (Sampe-dro, 2017).

En 2020, los recursos destinados a la I+D representaron el 1,41 % sobre el producto interior bruto (PIB), acercándose al máximo de 2010, que fue del 1,4 %. Esta cifra, sin embargo, si-gue lejos del valor promedio de los países de la OCDE, que se sitúa en el 2,68 %, y del promedio de la UE, que está en el 2,20 %. En 2020, en España, 231 769 personas estaban emplea-das en actividades de I+D, lo que supone un aumento de 9747 personas respecto a 2010. El Informe CYD (2023) señala que una de las piezas clave del sistema es el personal empleado en I+D y que es esencial que disponga de unas condiciones labora-bles favorables, apostando por su consolidación y estabilización.

Figura 3. Inversión en I+D en relación con el PIB.



Fuente: Fundación CyD (2023)

A pesar de todo ello, la producción científica de las universi-dades en España presenta unos resultados muy relevantes, pues ha aumentado un 54 %, en relación con el peso económico de nuestro país y el gasto en I+D+i que realiza. De hecho, durante el período 2016-2020 hubo una tasa de crecimiento del 30,54 % de la producción científica con respecto al quinquenio anterior. España sigue entre las potencias productoras mundiales, supone el 3,61 % de la producción mundial y se sitúa en la posición nú-

mero 12 por volumen de investigación (CyD, 2023). Y eso que, como dice irónicamente Martínez-García (2017):

El diseño institucional de apoyo a la investigación está pensado dando por supuesto que los investigadores son delincuentes y que solo mediante complejos trámites administrativos pueden demostrar su inocencia, por lo que a la poca financiación hay que añadir el exceso de burocracia.

Pero la privatización neoliberal de la I+D se produce no solo estrangulando la financiación pública, sino también y de forma simultánea cediéndole el control a la gran empresa privada. La lógica empresarial-empresedora penetra en las universidades públicas, que incluso ofrecen sus instalaciones científicas y su credibilidad académica para que las empresas las utilicen a cambio de conseguir esa financiación complementaria que ha sido suprimida por los gobiernos.

Mediante la financiación de congresos y de estudios científicos, una práctica habitual en algunas multinacionales sanitarias, petroleras, tabaqueras o alimentarias como Danone, Coca-Cola y las mayores empresas de la industria cervecera, por ejemplo, las empresas «donantes» imponen sus logotipos en los espacios universitarios, patrocinan cátedras de investigación a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos.

La investigación que proviene de estas cátedras, lógicamente, responde a los intereses de quienes las patrocinan, no solo porque es ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados «tangibles» y que generen «beneficios», sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones posibles, así como sus prioridades. De esta forma, la 'disciplina por el dinero' que se impone en el mundo universitario supone una seria amenaza para la vida intelectual y el pensamiento académico.

Una de las recientes investigaciones sobre el tema (Rey-López y González, 2019), publicada en la revista de la *Asociación Europea de Salud Pública*, demuestra que 8 millones de euros destinados por la multinacional Coca-Cola⁹ a financiar estudios

9. La Organización Mundial de la Salud ha instado a los gobiernos a aumentar al menos el 20% el precio de las bebidas azucaradas como Coca-Cola para reducir su

científicos «sirven a sus intereses comerciales y, en muchos casos, no concuerdan con los esfuerzos para mejorar la salud de la población».

En algunos casos, incluso, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios si estos entran en contradicción o suponen un cuestionamiento de los intereses o la imagen de la empresa que los financia (Shephard y Santhakumar, 2024).

Este control privado de la investigación pública es también alentado políticamente por determinados gobiernos de orientación conservadora y neoliberal. Por ejemplo, las convocatorias de financiación de I+D en la comunidad autónoma de Castilla y León, en España, imponen la obligatoriedad de tener contratos o convenios con empresas privadas en el momento en el que se solicite ayuda o subvención pública, condicionando la financiación pública a la previa obtención de financiación privada de empresas (eufemísticamente denominada «externa»), lo que reduce la posibilidad de desarrollar investigación carente de interés empresarial o cuya finalidad sea crítica o esté ligada a intereses de la gente empobrecida, las minorías o los sectores de la sociedad más necesitados.

Además, se está excluyendo, de facto, la investigación en ciencia básica, así como en ciencias jurídicas, económicas y sociales, además de en humanidades, lo que ha supuesto que, en los últimos cuatro años, no hayan sido financiados el 80 % de los proyectos presentados, muchos de ellos relacionados con la arqueología, la química inorgánica, la educación, la historia, la literatura, el derecho, la economía, el patrimonio o la comunicación. Ello ha provocado la paralización de muchos proyectos regionales, el cierre de laboratorios, el abandono de campos de conocimiento de investigación fundamentales y la concentración de los

consumo, vinculado a la epidemia de obesidad que se expande a escala mundial. El abuso de estos productos está asociado con 133 000 muertes al año por diabetes, 45 000 por enfermedades cardiovasculares y otras 6450 por diferentes tipos de cáncer, según las estimaciones de un equipo de la Universidad de Harvard (Winter, 2013). Los y las profesionales epidemiólogas denuncian que la obesidad es una enfermedad socialmente transmisible, vinculada a la pobreza (una Coca-Cola de dos litros es casi más barata que una botella de agua).

escasos recursos en la investigación que garantice resultados de alto impacto a corto plazo.

A esto se une el actual sistema de evaluación, acreditación y promoción impuesto al profesorado universitario por la ANECA¹⁰ (Díez-Gutiérrez, 2020). Este sistema, basado en la acumulación de publicaciones en revistas, controladas sobre todo por dos multinacionales (Clarivate y Elsevier), está empujando a competir en una loca carrera por «publicar... en inglés o perecer», centrando la investigación en aquellos temas «vendibles comercialmente», lo que establece una relación con el conocimiento y la investigación instrumental, acelerada, hiperactiva, regida por el corto plazo y que prima aquello que tiene «valor» (de mercado), aparcando la ciencia de base y la investigación de fondo a largo plazo, pero parece que la nueva dirección de la ANECA está replanteándose.

Si este enfoque no se modifica de forma sustancial, lo que se instala y normaliza es una relación con el conocimiento instrumental, acelerada, regida por el corto plazo y la urgencia (López-Alós, 2019). Porque lo que constata el profesorado y quienes investigan es que lo que tiene valor en el mercado es lo que cuenta, lo inmediatamente comercializable en el mercado de la patente, no la investigación base ni la dimensión crítica de la investigación, ni la implicación en la resolución de problemas locales o en el avance del bienestar social, ni la participación de la comunidad en el desarrollo de las investigaciones o la inclusión de orientaciones prácticas para la solución de problemas reales en contextos reales, sean locales o globales.

De momento, el actual sistema de acceso, valoración y acreditación de la carrera profesional universitaria sigue privilegiando fundamentalmente, como sistema de evaluación de la investigación, la publicación de artículos en revistas. El artículo «científico» se ha convertido así en esencia en la única manera sistemática en que la ciencia se presenta al mundo. Controlar el acceso a la literatura científica es como controlar la ciencia y la investigación, que solo cuentan si se ha publicado (Buranyi, 2017).

Para el profesorado universitario e investigador haber publicado su investigación en determinadas revistas le permite ser

10. La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) es un organismo público español al que le corresponde la promoción y el aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación.

evaluado positivamente en su acceso y desarrollo como tal mediante lo que se denominan «sexenios» de investigación.¹¹ Las publicaciones son un requisito, tanto para su acceso como para su promoción, para ocupar determinados cargos académicos o formar parte de comisiones, para dirigir tesis doctorales o para obtener recursos financieros, así como un complemento significativo en su retribución o un criterio para la asignación de menos «carga docente». Porque la docencia se convierte en eso, una «carga», un «peaje» que no aporta puntos de cara a la competición (López-Alós, 2019).

Este sistema desvaloriza la docencia, que es o debería ser la finalidad fundamental de nuestra educación superior porque parece convertirla en un «castigo», al recargar con más horas de trabajo a quienes no han entrado o no han conseguido entrar en esa espiral de «publicar o perecer». De ahí que se denomine de forma habitual en el ámbito universitario «carga docente» a la labor esencial de la propia Universidad.

Por eso, todo el mundo académico se ve abocado y presionado para embarcarse en lo que ya se denomina, de forma irónica y a la vez sarcástica, «la loca carrera investigadora» (Jorge y De Frutos, 2016-2017), que estructura y define esencialmente el acceso y promoción del profesorado en el ámbito de la educación superior.

Esta ‘locu carrera’ del «publicar o perecer» es fruto de una decisión política que privilegia como sistema de evaluación la publicación en revistas con el mayor «impacto» posible¹² (número

11. Los sexenios están vinculados a una cierta «reputación científica»: «El sistema de sexenios tiene un enorme poder simbólico entre los profesores de universidad y poseerlos equivale al número de estrellas que tienen los generales» (Ramíó, 2014, 133). Pero también se han establecido como condición para formar parte de las comisiones de acreditación (en el acceso a los cuerpos docentes universitarios), para formar parte de los comités asesores de la CNEAI, para dirigir tesis doctorales (lo cual no es precisamente irrelevante para la actividad del profesorado universitario) o para ser designado miembro de las comisiones para decidir en concursos de acceso a plazas universitarias. Gráficamente podría decirse que, en la actualidad, para ser miembro de pleno derecho de la comunidad científica hay que tener varios sexenios. Sorprendentemente, bajo este sistema, el padre de la secuenciación genética, Fred Sanger, alguien que publicó muy poco a lo largo de las dos décadas que transcurrieron entre su primer premio Nobel (1958) y el segundo (1980), podría perfectamente encontrarse sin empleo (Buranyi, 2017).

12. El factor de ‘impacto’ de un artículo, o índice de impacto, mide la frecuencia con la que ese artículo ha sido citado en un año concreto por otros artículos (no en cómo ha contribuido su aportación al desarrollo del campo o la materia de que se trate). Se ha convertido en la «moneda» de prestigio en el mundo científico, que mide la im-

de citas recibidas). «Se ha llegado a un punto en que, para muchos ámbitos científicos y profesores, fuera de las revistas indexadas no hay vida» (Ramíó, 2014, 117). Y algunos jóvenes investigadores y profesores parecen acabar, tras pasar por este proceso de investigación, tesis doctoral, publicaciones de impacto, convocatorias de plazas, etc., con un cierto síndrome de estrés postraumático, más propio de los soldados que vuelven de las guerras (Soledad-Walker, 2021; García-Garnica *et al.*, 2022).

Estos *rankings* de publicaciones en estas dos multinacionales del «negocio del *paper*» han «universalizado» un modo de producción de conocimiento y de financiación de la investigación que se han convertido progresivamente en una fuente directa para reforzar el prestigio de un pequeño grupo de universidades, de sus principales revistas y editoriales oligopólicas ligadas a la academia, principalmente estadounidense y de Gran Bretaña.¹³

Revistas cuyos autores y autoras tienden a citar a sus compatriotas (Flores y Villaseñor, 2015), dejando de lado especialmente aquellos que no son anglófonos y generando una idea de «ciencia periférica» y menor, vinculada a la ciencia desarrollada en los espacios alejados de ese circuito principal, donde el inglés se ha convertido en *lingua franca* por excelencia (Ndlangamandla, 2024; Beigel, 2018). Revistas centradas en análisis y metodologías que interesan a los anglosajones con relación a su realidad, pero poco permeables a estudios con otros modelos o enfoques. Para poder publicar en estas revistas es obligado referenciar un tipo de literatura muy alejada de la realidad no anglosajona renunciando a objetos, marcos teóricos y metodologías que serían los más apropiados para el análisis de la propia realidad y

portancia de un artículo o una revista según la cantidad de veces que sus artículos son citados por otros, incluso al margen de la naturaleza positiva o negativa de dichas citas (Jorge Alonso y De Frutos, 2016-2017). Se considera como prueba «objetivable» de la calidad del trabajo de investigación conseguir publicar sus resultados en una de esas revistas «de prestigio», con alto factor de impacto, que mide la supuesta «visibilidad» en función del número de citas recibidas. Así, hoy, a través del servicio privado de *Web of Science* (WOS), es posible identificar qué revistas o artículos han sido más mencionados. Las revistas más mencionadas adquieren la calificación prestigiosa de revistas de «alto impacto», donde todo el mundo quiere publicar porque son las que cuentan para ser realmente valorado y reconocido en los procesos de evaluación y acreditación que establece la administración educativa para obtener una plaza en la Universidad o promocionar en la que ya se tiene.

13. Los científicos y científicas han pagado 1000 millones de euros en cuatro años a las grandes editoriales para publicar sus estudios en abierto (Ansede, 2023).

contexto social donde se desarrolla la labor investigadora (Ramíó, 2014; Barsky, 2014).

Estos procedimientos, que sustituyeron los instrumentos de evaluación docente que universidades españolas o latinoamericanas, por ejemplo, en el ejercicio de su autonomía, ya realizaban, consolidan la competitividad, la cuantificación y la comparación de lo producido como sustento práctico de la calidad (Amigot y Martínez, 2015), importando este modelo de supuesta productividad empresarial al mundo académico.

En definitiva, estamos ante revistas de acceso privado, donde se publican resultados de investigaciones pagadas con dinero público que en buena parte de las ramas del conocimiento apenas tienen circulación social y muy pocos leen, y cuyo impacto e importancia social, e incluso académica, tiende a ser entre escasa y nula, exceptuando un número ínfimo que sí puede ser relevante en alguno de los campos científicos (Bell *et al.*, 2024).

La ciencia se ha convertido así «hoy en día en una mercancía: está en el mercado y se paga un precio por ella» (Saltelli, 2017). Incluso se ha creado todo un «mercado negro» en torno a esta loca carrera: ‘fábricas’ de textos científicos que ofrecen artículos a cambio de cientos o miles de dólares. Una de estas empresas presume de haber colocado más de 12 000 *papers* de este tipo en una década (Sánchez-Caballero, 2023).

En el mundo se publican alrededor de tres millones de artículos científicos al año. Son las propias universidades las que pagan con dinero público a estas multinacionales para acceder a sus propias publicaciones. Se trata del modelo *Gold Open Access*: consiste en que investigadores, casi siempre financiados con dinero público, realizan estudios cuyos resultados luego se presentan en revistas y congresos. Estos artículos son revisados por los comités científicos de cada revista, que no cobran por este trabajo. Cuando el artículo es aceptado y se publica por la editorial se puede acceder a él a través de suscripciones de miles de euros por revista e institución. La editorial solo corre con el gasto de una parte de la maquetación, la gestión de la publicación y el catálogo digital. A la universidad pública española le cuesta mil millones anuales acceder a estas revistas científicas y publicar en ellas. El valor de los artículos en sí no es importante, es el prestigio que otorgan, porque, si no se publica, no se asciende, no se es citado, no te valoran... Estas multinacionales editoriales ade-

más ofertan cursos, talleres y publicaciones que te muestran cómo publicar con ellas, pagando, claro está. *Cambridge Scholar Press* ofrece publicaciones de libros digitales a cambio de unos 12 000 euros, por ejemplo (Lorite, 2019).

Es cierto que los científicos y científicas han cuestionado más de una vez la legitimidad de este negocio, pero han sido los responsables de las bibliotecas universitarias los primeros en darse cuenta de la trampa de este mercado, pues tenían que gastar los fondos de la universidad para comprar revistas al precio que estas multinacionales quisieran poner (Buranyi, 2017). Es un impuesto sobre la educación, una asfixia de la mente pública. Parece contravenir la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que establece que todo el mundo tiene derecho libremente a [...] compartir los avances científicos y sus beneficios (Monbiot, 2017).

Aunque realmente ha sido la decisión política de los gobiernos la que ha impulsado la publicación en revistas incluidas en estos índices de multinacionales privadas¹⁴ para acceder y promocionar en la carrera universitaria, ya algunos países, como Alemania en 2017, se han plantado ante los gigantes editoriales y se han negado a seguir pagando. En concreto, Alemania ha agrupado a sus 200 instituciones académicas para enfrentarse a las editoriales con una sola voz y perseguir un modelo de *open access*, de ciencia abierta (Van der Wende, 2024; Villareal y Escudero, 2018), siguiendo las directrices europeas.

No obstante, en el actual contexto neoliberal, para las universidades tampoco es fácil escapar a esta presión, ya que sus posiciones en los *rankings* internacionales que se llevan a cabo entre universidades se deben en buena parte al volumen de publicaciones en estas revistas de alto impacto que logra su profesorado, lo que genera un círculo vicioso del que solo se puede salir si hay voluntad política clara y decidida de cambiar el modelo. Y si deja de valorar la posición en los *rankings* internacionales como requisito para las plazas o la dotación económica de proyectos y pone el foco en la calidad y relevancia de los trabajos y las investigaciones realizadas en cada campo, como ha planteado recien-

14. Clarivate Analytics –a través de su producto *Web of Knowledge*– y Elsevier –a través de su producto *Scopus*– a las que las administraciones públicas y universidades pagan ingentes y multimillonarias sumas de dinero público anualmente (Munárriz, 2017).

temente la nueva directora de la ANECA (Sánchez-Caballero, 2023b). Esperemos que sea realidad.

1.6. Una universidad para el bien común

Esta universidad neoliberal que está emergiendo ya no es un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico, investigar y debatir sobre la ciencia y el conocimiento a ritmo pausado y profundo. La han convertido en una gran maquinaria, un potente negocio, una gran empresa competitiva que debe mostrar resultados cuantificables, que puedan ser patentados, transferidos y explotados comercialmente a través de *spin off* y que procuren una buena colocación en los índices de productividad investigadora y permitan estar en la parte alta del *ranking* de Shanghái (*Academic Ranking of World Universities*) o de cualquier otro (Burawoy *et al.*, 2024).

Por eso, buena parte de ella viene demandando desde hace tiempo, a través de espacios muy diversos como Uni-Digna,¹⁵ colectivo que impulsa una universidad pública al servicio del bien común y comprometida socialmente, o desde el Foro de Sevilla por otra política educativa,¹⁶ que plantean una universidad centrada en colaborar académicamente y con la investigación para avanzar hacia una sociedad más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más sostenible.

En definitiva, lo que se demanda es una universidad cuyas tres misiones fundamentales –la enseñanza, la investigación y el servicio a la sociedad– estén orientadas a los intereses sociales generales (la preservación del planeta y sus recursos naturales, la paz, la igualdad, la economía para el bien común y la justicia social) y no a los del mercado, como prescribe el modelo neoliberal. En definitiva, una universidad poscapitalista, poscolonial y pospatriarcal (Araneda-Guirriman y Sepúlveda-Páez, 2021; Mula-Falcon *et al.*, 2021).

Una universidad gratuita, como en algunos países, para asegurar que los estudios universitarios sean accesibles, sin obstácu-

15. Ver en web: <https://unidigna.wordpress.com/>

16. Ver en: <https://porotrapoliticaeducativa.org/2018/06/26/decalogo-para-una-nueva-ley-universitaria-consensuada-con-la-comunidad-universitaria/>

los relacionados con las posibilidades económicas o el origen social del estudiantado; al servicio de las necesidades de toda la sociedad y no de una parte (el mercado, que presiona para que cada vez sean menos universidades y más empresas); que garantice una formación global, polivalente, laica, crítica y científica orientada a la construcción de una sociedad más justa y mejor.

Que sea gestionada de forma participada, democrática y corresponsable por la propia comunidad universitaria, superando los modelos empresariales centrados en costes y rendimientos; que elimine la contratación precaria, dignifique los salarios y dote de recursos y personal suficiente que permita la efectiva reducción de la ratio alumnado-profesorado en las aulas y cambie el sistema de evaluación y del desarrollo investigador y científico sobre la base de modelos de ciencia abierta para el bien común y la paz, como obliga ya la UE en su iniciativa Horizonte 2020. Todo esto no será posible sin que la Universidad pública tenga garantizada una financiación del 2,5 % del PIB que le permita no depender de otras fuentes de financiación que condicionen su independencia y rigor.

1.7. Medidas para una universidad al servicio del bien común

Dado que no únicamente hemos de hacer un análisis crítico, desde la academia y desde el campo de la investigación, es imprescindible también proponer alternativas viables a este estado de cosas. De ahí que se propongan a continuación trece medidas concretas para reorientar la Universidad pública entendida como servicio público con el objetivo de dar cumplimiento a sus tres finalidades fundamentales (académica, investigadora y de transferencia a la sociedad) en el sentido que hemos propuesto. No se trata de medidas radicales, ni de un cambio revolucionario. Simplemente, es un decálogo de medidas iniciales, prácticas, posibles y que nos permitan ir dando pasos para conseguir progresivamente, de forma democrática, participada y colectiva, ese otro modelo de Universidad al servicio del bien común y comprometido en el plano social y político con un mundo más justo, más humano, más libre, más ecológico y realmente sostenible (Díez-Gutiérrez, 2024):

1. **Financiar** adecuadamente las universidades públicas con un suelo mínimo del 2,5% del PIB en todos los países que garantice la suficiencia económica y no obligue a depender de otras fuentes de financiación privadas que condicionen su independencia y rigor. Garantizar también la financiación, con porcentajes del PIB similares a la UE, de la investigación básica y en todas las disciplinas.
2. **Reducir la ratio del alumnado** por grupo, no pudiendo superar los 30 estudiantes por aula, para impartir una docencia participada, cooperativa, de investigación, debate y reflexión, así como un seguimiento personalizado y una atención diversa y adaptada a los diferentes ritmos y desarrollo de los estudiantes.
3. **Aumento del profesorado estable** correspondiente a esta organización de 30 estudiantes de máximo por aula y suprimir la precariedad e inestabilidad del actual profesorado, así como las formas de acceso y acreditación que primen únicamente la cantidad de *papers* publicados y citados, para impulsar una valoración del profesorado sobre todo por su docencia y su capacidad de enseñar.
4. Decreto de **moratoria de creación de universidades privadas**. Imposibilidad de autorizar la creación de ninguna universidad privada más a escala estatal en España y la implementación de un plan de inspección y control de las actuales respecto al cumplimiento de los requisitos necesarios para su continuidad, así como un plan de restructuración de dichas universidades para reducirlas a aquellas que respondan a una utilidad social real y no hayan convertido la educación y la ciencia en un negocio.
5. **Supresión de pruebas de acceso**. En aquellas universidades y titulaciones en las que la oferta de plazas sea inferior a la demanda, podrá establecerse una prueba ajustada a los estudios que se quieran proseguir y que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, permita ordenar con carácter objetivo la lista de demandantes para proceder a la concesión de la plaza. Sus efectos tendrán validez para todas las universidades del Estado.
6. **Gratuidad de los estudios universitarios** de grado y reducción sustancial de tasas en los de máster y doctorado en un período de 3-4 años. Mientras, es necesario implementar un

plan de refuerzo del sistema de becas y mejorarlo para que ningún estudiante se quede sin plaza por razones socioeconómicas, además de un sistema generalizado de **becas-salario**, no condicionadas a las notas, sino a la situación socioeconómica, que posibiliten la plena dedicación al estudio de todo el estudiantado universitario sin depender de su familia, destinado en especial al acceso de los sectores económicamente desfavorecidos. El estudio es una actividad útil para la sociedad y, por lo tanto, debe ser retribuido, con sujeción naturalmente a responsabilidad en su desempeño, regulando a tal efecto la continuidad de los estudios universitarios.

7. **Autonomía y autogobierno democrático universitario.** La Universidad debe estar gestionada por la propia comunidad universitaria, potenciando la participación y la corresponsabilidad de sus miembros mediante la toma de decisiones colegiada, la electividad de sus cargos y una gestión interna responsable basada en el trabajo en equipo, la cooperación y la transparencia. Es necesario equilibrar la representación democrática de todos los sectores universitarios (en especial los estudiantes) en los órganos de gobierno. Los consejos sociales deben convertirse en órganos de colaboración y control, por parte de la sociedad civil comprometida socialmente, respecto a la utilización de los recursos públicos en las universidades y la orientación de sus objetivos hacia intereses sociales generales y no mercantiles.
8. **Formación didáctica inicial obligatoria**, vinculada a la práctica en el aula, para todo el profesorado universitario novel de al menos 100 créditos: ser buen investigador/a es condición necesaria, pero no suficiente, para ser buen profesor/a de universidad. Asimismo, es esencial la **formación permanente** sobre su propia práctica docente y las necesidades formativas, que se debe valorar y tener en cuenta en los procesos de promoción al mismo nivel que la actividad investigadora, así como facilitar las condiciones y recursos necesarios para que la docencia pueda desarrollarse con metodologías activas y participativas, en pequeños grupos, seminarios y tutorías.
9. **Evaluación del profesorado** que englobe todos los componentes universitarios (docencia, investigación, gestión, ad-

ministración y transferencia) y facilite información para mejorar en todas estas dimensiones, y no para la clasificación de las universidades en *rankings*. Evaluación de la actividad docente universitaria mediante intercambio y deliberación para la mejora y la autoevaluación, que valore la renovación y formación pedagógica del profesorado. Evaluación de la producción científica sobre la base de modelos de ciencia abierta u Open Science para el bien común y la paz que fomenten el carácter social y colaborativo de la investigación, priorizando las publicaciones de acceso abierto gratuito (tanto en acceso como en publicación), en consonancia con el mandato europeo Horizonte 2020, y que posibilite que la transferencia de conocimiento tecnológico y social sea de dominio público. Evaluación de la dimensión de compromiso social de la Universidad como agente dinamizador para la transformación social y la vinculación del proceso de formación universitaria con el componente de compromiso social con el entorno social en el que se desarrolla su labor.

10. **Negociación con los representantes sindicales y estudiantiles de la comunidad universitaria** y consenso previo con ellos para cualquier reforma (sobre la función docente e investigadora en educación superior, sobre los planes de estudio, etc.).

1.8. Referencias

- Adell Segura, J., Castañeda Quintero, L., y Esteve Mon, F. (2018). ¿Hacia la Ubersidad? Conflictos y contradicciones de la universidad digital. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 51-68. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20669>
- Alrui, I. (2018, abril 22). Más allá de los «másteres». *Lo que somos*. <https://goo.gl/tJNvnu>
- Álvarez, P. (12 de febrero de 2018). Profesor universitario desde 300 euros. *El País*. <https://goo.gl/MmT6Vn>
- Allmer, T. (2024). Precarious, Always-on and Flexible: How Temporarily Employed Staff Experience the Working Conditions at UK Universities. In *Universities and Academic Labour in Times of Digitalisation and Precarisation* (pp. 47-65). Routledge.

- Amigot, P., y Martínez, L. (2015). Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal: El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(2), 138-155.
- Ansedo, M. (21 de noviembre de 2023). Los científicos pagaron unos 1000 millones de euros en cuatro años a las grandes editoriales para publicar sus estudios en abierto. *El País*. <https://bit.ly/3Sbv3l>
- Araneda Guirriman, C. A., y Sepúlveda-Páez, G. L. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrentan las académicas en el contexto del capitalismo académico. *Formación universitaria*, 14(5), 75-84.
- Barrón, I. (15 de mayo de 2018). Primer embargo judicial por no devolver un préstamo universitario del ICO. *El País*. <https://goo.gl/Z9ArG5>
- Barsky, O. (2014). *La evaluación de la calidad académica en debate: los rankings internacionales de las universidades y el rol de las revistas científicas*. Universidad Abierta Interamericana-Teseo.
- Beigel, F. (3 de mayo de 2018). Las relaciones de poder en la ciencia mundial: Un anti-ranking para conocer la ciencia producida en la periferia. *Nueva Sociedad*. <https://goo.gl/VQE7eh>
- Bell, K., Kingori, P., y Mills, D. (2024). Scholarly publishing, boundary processes, and the problem of fake peer reviews. *Science, Technology, & Human Values*, 49(1), 78-104. <https://doi.org/10.1177/01622439221112463>
- Broncano, F. (28 de mayo de 2018). La Universidad española cada vez se parece más a Deliveroo. *El independiente*. <https://goo.gl/UXjkVm>
- Brunner, J. J., Labrana, J., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del «capitalismo académico» en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>
- Buranyi, S. (22 de agosto de 2017). ¿Son los vertiginosos beneficios de la industria editorial malos para la ciencia? *Sin Permiso*. <https://goo.gl/zusCrg>
- Burawoy, M., Eby, M., Gepts, T., Germain, J., Pasquinelli, N., y Torres Carpio, E. (2024). Introduction: Laboring in the extractive university. *Work and Occupations*, 51(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/07308884231177882>
- Cancino, R. (2010). El Modelo Neoliberal y la Educación. *Sociedad y Discurso*, 18, 149-165.
- Communes, C. (2017). El gobierno Neoliberal de la Universidad en Chile. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 6(8), 89-104.

- CREUP (14 de febrero de 2023). Alumnos de universidades públicas critican la «política de precios de matrícula desequilibrados» con costes «elevados». *Europa Press*. <https://bit.ly/3TUhPDq>
- CYD (2023). *Informe CYD 2021/2022*. Fundación CYD.
- Delapierre, F. (2015). *La bomba de la deuda estudiantil*. Icaria.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (5 de agosto de 2018). Pedagogía del egoísmo y neoliberalismo emocional. *El Diario de la Educación*. <http://ito.mx/Ls1g>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Hacia una investigación educativa abierta y social: más allá del modelo ANECA. *Márgenes*, 2(1). 3-18. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.7185>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento*. Octaedro.
- Fernández, J., y Valdés, V. (2015). Deuda, precariedad y flexibilidad: la nueva condición estudiantil en España. En F. Delapierre, *La bomba de la deuda estudiantil* (pp. 67-100). Icaria.
- Fernández González, J., Urbán-Crespo, M. y Sevilla-Alonso, C. (Coords.). (2013). *De la nueva miseria: La Universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil*. Akal.
- Ferrer-Llop, J. (2009). Universidad: Servicio público frente a mercantilización. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 9, 27-42.
- Flores, J. E., y Villaseñor, J. I. (2015). Perspectivas actuales sobre los rankings mundiales de universidades. *Revista de Educación Superior*, 44(175), 44-67.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. Ediciones Siglo XXI.
- Fueyo, A. (2005). ¿Convergencia europea o reconversión universitaria? *Trabajadores/as de la Enseñanza (TE)*, 261, 30-31.
- Galcerán, M. (2016). Bienes comunes, autogestión y participación. *El Viejo topo*, 344, 58-68.
- García-Garnica, M., Chacón Cuberos, R., Expósito López, J., y Martínez Martínez, A. (2022). Emotional management and self-efficacy are associated with low stress levels in Spanish university teachers: a national perspective. *Bordón*, 74(1), 29-44. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90354>
- Garzón, A. (2015). Prólogo. En F. Delapierre. *La bomba de la deuda estudiantil* (pp. 5-10). Icaria.
- Gee, A. (20 de agosto de 2017). Facing poverty, academics turn to sex work and sleeping in cars. *The Guardian*. <http://ito.mx/Lxbc>
- Gutiérrez Aceves, P. E., y Echeverría Echeverría, R. (2022). Capitalismo académico y género: Experiencias construidas desde la desigualdad

- en una universidad de Chiapas. *Aposta: Revista de ciencias sociales*, (95), 29-51.
- Hall, G. (2016). *The Uberfication of the University*. University of Minnesota Press.
- Harari-Kermadec, H. (2019). *Ce que Shanghai a fait à l'université française*. Le Bord de l'eau.
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Herrera, E. (2018, marzo 15). Los alumnos pagan 457 euros anuales más que en 2009 para estudiar en la universidad. *Infolibre*. <https://goo.gl/bqhxxb>
- Jorge-Alonso, A., y De Frutos, R. (2016-2017). La evaluación de la investigación universitaria en España. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 133, 159-172.
- Khine, M. S., y Muthanna, A. (Eds.). (2024). *The Development of Professional Identity in Higher Education: Continuing and Advancing Professionalism*. Taylor & Francis.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- López-Alós, J. (2019). *Crítica de la razón precaria: la vida intelectual ante la obligación de lo extraordinario*. Catarata.
- Lorite, A. (15 de julio de 2019). Papers y más papers: las sombras en la industria de las publicaciones científicas. *El Salto*. <https://bit.ly/4aMKNej>
- Martínez-García, J. S. (6 de diciembre de 2017). El esfuerzo y el talento como ideología. *Eldiario.es*. <https://goo.gl/z8yyQh>
- Mediavilla, D. (5 de abril de 2017). El viejo truco del Gobierno para ocultar sus recortes en ciencia. *El País*. <https://goo.gl/iJvgK>
- Millán Acevedo, N. (20 de agosto de 2019). Las dinámicas de competencia y acumulación capitalista en la academia. *ElDiario.es*. <http://ito.mx/Lxcs>
- Molero, J., y De No, J. (9 de agosto de 2015). *Informe COSCE: Análisis de los recursos destinados a I+D+i (Política de Gasto 46) contenidos en los Presupuestos Generales del Estado aprobados para el año 2015*. <https://goo.gl/wGvW7M>
- Monbiot, G. (2017). *¿Cómo nos metimos en este desastre? Sexto Piso*.
- Mula-Falcón, J., y Caballero, K. (2023). Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction. *Research Evaluation*, 32(2), 458-466. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005>
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., Domingo, J., y Lucena, C. (2021). Being a female academic under neoliberal evaluation: A systematic

- review. *Research Evaluation*, 30(4), 552-562. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvab025>
- Munárriz, A. (9 de agosto de 2017). Dos multinacionales controlan el negocio de los artículos científicos en España. *Infolibre*. <https://goo.gl/S5F53m>
- Ndlangamandla, S. C. (2024). The colonality of English proficiency and EMI: Decolonization, language equity, and epistemic (in) justice. *International Journal of Language Studies*, 18(1), 105-116.
- Nogueira, A. (25 de mayo de 2018). En España, o investigas o 'anecas'. *ElPeriódico.com*. <https://goo.gl/YTqMSX>
- Nurvala, J.P. (2015). 'Uberisation' is the future of the digitalised labour market: *European View*, 14(2), 231-239. <https://doi.org/10.1007/s12290-015-0378-y>
- Pineda, P., y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(1), 1-19.
- Ramió, C. (2014). *Manual para los atribulados profesores universitarios*. Catarata.
- Readings, W. (1996). *The University in Ruins*. Harvard University Press.
- Rey-López, J. P., y González, C.A. (2019). Research partnerships between Coca-Cola and health organizations in Spain. *European Journal of Public Health*, 29. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky175>
- Rhoades, G., y Slaughter, S. (2010). Capitalismo académico en la nueva economía: Retos y decisiones. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 33(14), 43-59.
- Rushkoff, D. (2000). *Coerción: Por qué hacemos caso a lo que nos dicen*. Círculo de Lectores.
- Sacristán, V. (12 de mayo de 2017). ¿Quién financia la Universidad? Barcelona: Observatorio Sistema Universitario. <http://ito.mx/LnDa>
- Saltelli, A. (6 de agosto de 2017). La ciencia hoy es una mercancía. *CTXT & Observatorio Social de la Caixa*. <https://goo.gl/F1mqp3>
- Sampedro, J. (12 de diciembre de 2017). Logro científico. *El País*. <https://goo.gl/cEZ9Lf>
- Sánchez Caballero, D. (15 de marzo de 2018). Retrato de una universidad en crisis: menos financiación pública, más gasto privado y más lejos de Europa. *Eldiario.es*. <https://goo.gl/ngt53G>
- Sánchez Caballero, D. (7 de julio de 2019). La segregación escolar entre ricos y pobres se asienta: La privada y concertada acoge solo al 7,5 % de los alumnos desfavorecidos. *ElDiario.es*. <http://ito.mx/Ls1m>

- Sánchez Caballero, D. (15 de julio de 2019a). Los colegios privados y concertados han duplicado sus ingresos en 13 años. *ElDiario.es*. <http://ito.mx/Ls28>
- Sánchez Caballero, D. (17 de julio de 2019b). El coste de estudiar en la universidad pública ha subido 15 veces más que los salarios. *ElDiario.es*. <http://ito.mx/Ls9W>
- Sánchez Caballero, D. (18 de agosto de 2019c). El crecimiento de la universidad privada convierte la educación superior en un negocio de alta rentabilidad. *ElDiario.es*. <http://ito.mx/LwPx>
- Sánchez Caballero, D. (22 de julio de 2023). Se vende ‘paper’ por 2000 dólares: El mercado negro de textos académicos daña la credibilidad de la ciencia. *ElDiario.es*. <https://bit.ly/3tEFuOu>
- Sánchez Caballero, D. (2 de octubre de 2023b). Pilar Paneque: «La exigencia de publicar constantemente lleva a un sistema científico de cantidad, no de calidad». *ElDiario.es*. <https://bit.ly/48ru3b0>
- Saura, G., y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista española de educación comparada*, 37, 192-210. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27797>
- Saura Casanova, G., y Bolívar, A. (2019). «Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 28-41.
- Saura Casanova, G. (2017). Filantropía, corporaciones y gobiernos neoliberalizando desde los centros educativos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 24-28.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: La Universidad-empresa en la producción flexible*. El Viejo Topo.
- Shephard, K., y Santhakumar, V. (2024). Competitive Individualism, Intellectual Independence and Imagining some Alternatives and Consequences. En *Universities with a Social Purpose: Intentions, Achievements and Challenges* (pp. 105-121). Springer Nature Singapore.
- Soledad-Walker, V.S. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico: Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis educativa*, 25(3), 85-102.
- Srnicek, N. (2016). *Platform Capitalism*. Malden.
- Thrift, N. (13 de noviembre de 2017). Elite universities strive for inclusivity – but only up to a point. *Times Higher Education*. <https://googl/6XascD>
- Van der Wende, M. (2024). How Open Can It Be? The Promise of Open Systems and Open Science Under Siege. En *Internationaliza-*

- tion in Higher Education and Research: Perspectives, Obstacles, Alternatives* (pp. 97-115). Springer International Publishing.
- Vega-Cantor, R. (2015). *La universidad de la ignorancia. Capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Ocean Sur.
- Villar, B. E., y Herrero, L. L. (2016). La batalla por la gestión del conocimiento. El auge de la economía en la política universitaria española. *Foro de educación*, 14(21), 77-105.
- Villareal, A., y Escudero, J. (15 de febrero de 2018). Todos contra Elsevier, el gigante editorial científico que cobra a España 25 'kilos' al año. *El Confidencial*. <https://goo.gl/iBkU8K>
- Winter, M. (11 de agosto de 2013). Study links 180,000 global deaths to sugary drinks. *Usa Today*. <https://goo.gl/iXDjJS>

Condiciones de acceso y promoción en la carrera profesional del docente universitario en la LOMLOU

ELBA GUTIÉRREZ-SANTIUSTE, MARÍA JESÚS RODRÍGUEZ-ENTRENA
Y MARÍA JOSÉ LATORRE-MEDINA
Universidad de Granada y Universidad de Murcia

2.1. Introducción

En los últimos años, la evaluación del profesorado universitario ha cobrado un gran interés a escala nacional e internacional (García y Hervás, 2020; Hauptman, 2021; Jornet, 2021; Mula-Falcón *et al.*, 2021; Mula-Falcon y Caballero, 2023). Los estudios emprendidos al respecto informan de la multiplicidad de evaluaciones a las que es sometido el docente universitario a lo largo de su carrera profesional y que tales evaluaciones varían en función de la finalidad y repercusiones (acceso, promoción, incentivo económico y mejora de la docencia), del objeto de la evaluación (investigación, docencia –o ambas–, gestión y transferencia) y de la entidad responsable para desarrollarla (Estado, comunidad autónoma o universidad). El presente trabajo centra su atención en uno de estos tipos de evaluación, la evaluación de los méritos personales del profesorado universitario español para el acceso y la promoción a la carrera docente universitaria.

2.2. Estructura de acceso y promoción en la carrera profesional del docente universitario en la LOMLOU

El acceso y promoción a la carrera académica del profesorado en la Universidad española está claramente determinado por procesos de evaluación externa y de acreditación. La normativa que ha regulado el funcionamiento de la Universidad (Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre, LOU) reflejaba en su articulado una apuesta por la calidad y la transparencia. Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), así como con sus posteriores regulaciones, se planteaban nuevos cambios respecto a la evaluación y acreditación del profesorado (Alfageme y Caballero, 2010). El artículo 31 de dicha ley mantiene que los objetivos de la promoción y garantía de calidad se cumplirán mediante la evaluación, certificación y acreditación realizadas por agencias de evaluación de calidad (nacionales o autonómicas) que determinarán la calidad de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario. En este marco, las acreditaciones del profesorado, que consisten en la evaluación por parte de una agencia de evaluación externa a la universidad de la actividad desempeñada, se requieren tanto para el acceso a los cuerpos de profesores contratados (arts. 49, 50, 52 y 53) como para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (arts. 59 y 60). De esta manera, se establece por normativa la obligatoriedad de contar con acreditación positiva previa, a través de agencia externa, para poder optar a plazas de profesorado universitario en cualquier universidad pública española (Galán *et al.*, 2014).

Desde esta normativa universitaria quedan explícitos los principios que regirían la selección y promoción del profesorado universitario, como la búsqueda de la calidad, el rigor, la objetividad y la transparencia. En esa misma dirección, la actual Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) persigue impulsar una Universidad de calidad, accesible, equitativa e internacionalizada, y es continuista respecto a la relevancia de las evaluaciones externas enfatizando la rendición de cuentas. No obstante, esta nueva ley no modifica, como hizo la LOMLOU, la

ley anteriormente vigente, sino que la deroga. Esto requerirá, mediante disposiciones de diverso rango, un despliegue normativo largo y laborioso, de modo que la transición entre la situación actual y la prevista como horizonte en la LOSU tendrá que extenderse a lo largo de varios cursos. Por el momento, cabe matizar que la actual ley universitaria introduce algunas modificaciones importantes respecto a la situación actual, pues indica que la carrera académica seguirá tres etapas diferenciadas: incorporación, consolidación y promoción, así como otras modificaciones relevantes, o novedades, en las figuras docentes que afectan, fundamentalmente, a las figuras de profesor ayudante doctor y profesor contratado doctor. Sea como fuere, la apuesta por un sistema universitario transparente y de calidad se traduce en la práctica en la obligación de superar procesos de evaluación externa antes de optar a una plaza de personal laboral en la Universidad española, lo cual implica superar un doble proceso de evaluación: el externo, de las agencias de la evaluación, y el interno, del propio proceso de baremación de méritos que realiza cada universidad.

En cuanto al desarrollo profesional para el personal contratado de la Universidad española, atendiendo a la normativa vigente hasta marzo de 2023, este quedaba regulado en el ámbito nacional por la LOU y LOMLOU en el ámbito nacional, y en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía por la Ley 15/2003 y su texto consolidado, el Decreto Legislativo 1/2013.

Las modalidades de contratación del profesorado en régimen laboral establecidas actualmente en la normativa universitaria comprenden la figura de profesorado ayudante (PA), ayudante doctor (PAD) y contratado doctor (PCD). Estas son las tres figuras contractuales actuales, aunque también se recoge la figura de profesorado asociado (PAS). En algunas comunidades autónomas existe también la figura del profesorado sustituto interino (PSI). La carrera académica continúa con la promoción hacia las dos figuras funcionariales del cuerpo docente universitario, el profesorado titular de universidad y el catedrático de universidad. Salvo para la primera figura contractual, la de PA, para el resto de las figuras es requisito imprescindible haber superado una evaluación externa y estar en posesión de una acreditación positiva previa –por agencia autonómica o agencia estatal– para la figura a la que se opta.

En la actualidad, son muy escasas las plazas que se ofertan en la Universidad española para profesorado ayudante porque se

trata de una figura todavía en formación docente e investigadora. Para optar a plazas de ayudante (reguladas por el artículo 49 de la LOMLOU) no se exige ser doctor ni tener ningún tipo de acreditación, y a efectos docentes asumen una carga de créditos muy reducida, con un máximo de 60 horas anuales, principalmente de carácter práctico. Son contratos a tiempo completo, renovables por un año hasta un máximo de cinco.

La siguiente figura profesional es la de profesorado ayudante doctor (regulada en el artículo 50 de la LOMLOU), para la que es una exigencia contar con el título de doctor y con acreditación positiva para poder optar a ella. Son contratos a tiempo completo que incluyen tareas docentes e investigadoras. La ley limita a un máximo de ocho años la duración que el profesorado puede permanecer contratado en las figuras de ayudante y ayudante doctor, en su conjunto, sea en la misma o distintas universidades.

Si avanzamos por la escala en la carrera académica del profesorado, nos encontramos con la figura del profesor contratado doctor. Para optar a esta figura contractual se exige ser doctor y estar en posesión de acreditación positiva de la agencia externa de evaluación. Como establece el artículo 52 (LOMLOU), la finalidad del contrato será desarrollar, con plena capacidad docente e investigadora, tareas de docencia y de investigación, o de forma prioritaria de investigación. El contrato será de carácter indefinido y con dedicación a tiempo completo.

Dentro de las figuras contractuales recogidas a escala nacional se encuentra también la figura del profesor asociado. Este tipo de contratos no requieren titulación universitaria, título de doctor ni acreditación, pues su finalidad es disponer de la colaboración docente de especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario. Según establece el artículo 53 de la LOMLOU, la finalidad del contrato será desarrollar tareas docentes a través de las que aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad. Los contratos serán de carácter temporal –trimestral, semestral o anual– y se podrán renovar por periodos de igual duración, siempre que se siga acreditando el ejercicio de la actividad profesional. Son a tiempo parcial.

Aunque no se trata de una figura reconocida en el ámbito nacional, se incluye en esta clasificación de figuras contractuales al

profesorado sustituto interino (PSI). Esta figura se encuentra regulada por la Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades. El PSI es contratado con carácter temporal para cubrir necesidades puntuales y ejerce su función docente en plazas vacantes que figuren en la Relación de puestos de trabajo de la Junta de Andalucía mientras se desarrolla el proceso de selección correspondiente. La duración del contrato de interinidad será la del tiempo que dure la ausencia del personal docente e investigador con derecho a reserva de puesto de trabajo y, en su caso, según lo establecido en el convenio colectivo que le fuera de aplicación.

2.3. Propósito

El presente capítulo, que se encuadra dentro de un proyecto de investigación de mayor envergadura (Proyecto I+D+i, *La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional*), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, tiene como propósito principal analizar los criterios aplicados en la baremación para la contratación de diferentes figuras profesionales en universidades de Andalucía occidental. Este objetivo general se concreta en dar respuesta a:

1. ¿Cómo es el proceso de baremación en los concursos de acceso a las figuras contractuales?
2. ¿Según qué méritos (bloques y tipología) se realiza el proceso de baremación?
3. ¿Cómo fluctúa la baremación de los méritos en la carrera académica del profesorado contratado?
4. ¿Cuáles son y cómo se bareman los méritos preferentes?
5. ¿Qué es y cómo se barema la afinidad de los méritos?
6. ¿Es transparente y concreto el sistema de baremación?

2.4. Metodología

El enfoque metodológico seguido para dar respuesta a las preguntas planteadas es de corte cualitativo-descriptivo. La meto-

dología empleada ha consistido en un análisis de contenido (Miles *et al.*, 2014) de la normativa que regula el acceso a plazas de profesorado contratado dentro de las universidades andaluzas. El análisis realizado es de tipo intensivo porque analiza con detenimiento los documentos e interno porque intenta desvelar su sentido y características internas (López-Noguero, 2002).

Desde el inicio del trabajo quedaron explícitas las tareas para llevar a cabo el análisis documental a través del análisis de contenido (Rogers *et al.*, 2005; Keller, 2010). En un primer momento, se seleccionaron tanto las figuras contractuales que se iban a analizar como las universidades. Con posterioridad, se formularon las cuestiones en torno a las cuales se desarrollaría el trabajo, se seleccionaron los documentos pertinentes (documentos accesibles a través de las páginas web de cada universidad) y se establecieron las categorías de análisis de la información. Finalmente, los análisis se ciñeron a las siguientes cinco figuras contractuales: PA, PAD, PCD, PAS y PSI. Las universidades andaluzas que se seleccionaron son las que se corresponden con Andalucía occidental: Universidad de Sevilla (USE), Universidad Pablo de Olavide (UPO), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad de Cádiz (UCA) y Universidad de Huelva (UHU).

En lo que respecta a las categorías de análisis, se establecieron y definieron seis grandes categorías que son las que, a su vez, guían la estructura y presentación de los resultados que se abordan en el siguiente apartado: proceso de baremación, distribución de los méritos, méritos preferentes, afinidad, concreción de la afinidad pública en los baremos y fluctuaciones en la baremación en la carrera académica. El análisis se realizó siguiendo un procedimiento inductivo, aplicando las categorías establecidas a los documentos seleccionados. Las categorías de análisis fueron definidas en una primera fase de manera individual por los investigadores y, en una segunda fase, de manera conjunta buscando el consenso en la definición de cada categoría:

- Proceso de baremación. Se refiere al proceso seguido por cada universidad para asignar una puntuación a cada uno de los aspirantes según la valoración de los bloques de méritos; este proceso incluye las secuencias y los agentes implicados en el proceso.

- Distribución de los méritos. Asignación de cada tipología de mérito a los bloques que se bareman; estos bloques son estructurados de manera diferente por cada universidad.
- Mérito preferente. Aquellos méritos que por su especificidad tienen un carácter multiplicador o sumativo en la baremación final, algunos de los cuales están determinados por la ley y otros determinados por cada universidad.
- Afinidad. Porcentaje que se añade a la valoración de los méritos o los bloques dependiendo de factores determinados por cada universidad. Por ejemplo, el perfil de la plaza a la que se concurra.
- Transparencia. Claridad y especificidad de las convocatorias y la puntuación de los baremos, así como el procedimiento para su aplicación, accesibilidad pública, convocatorias y baremos a través de las páginas web de cada universidad.
- Fluctuación en la baremación de los méritos. Valor diferencial entre las universidades que se otorga a cada bloque de méritos en función de la plaza a la que se concurre.

Los documentos legales en los que se ha centrado el análisis dentro de cada universidad (véase Anexo 1) son los siguientes: a) Universidad de Sevilla (2019); b) Universidad Pablo Olavide (2015), Universidad Pablo Olavide (2016), Universidad Pablo Olavide (2020), Universidad Pablo Olavide (2021) y Universidad Pablo Olavide (s.f.); c) Universidad de Córdoba (2016), Universidad de Córdoba (2017a), Universidad de Córdoba (2017b) y Universidad de Córdoba (2019); d) Universidad de Cádiz (2011) y Universidad de Cádiz (2014); d) Universidad de Huelva (2017) y Universidad de Huelva (2018).

2.5. Resultados

Los resultados mostrados siguen un orden según el número de profesorado contratado en las universidades públicas analizadas. Así, se comienza por USE, seguido de UPO, UCO, UCA y UHU. El análisis de la documentación se ha realizado sobre las plazas de carácter general y no se incluyen aquellas en las ramas de Ciencias de la Salud que tienen procedimientos específicos.

2.5.1. Proceso de baremación

El proceso de baremación es semejante en las universidades analizadas. Este proceso, en líneas generales, consiste en el establecimiento de bloques de méritos (Formación, Docencia, Investigación, Actividad Profesional, Transferencia y Otros). Cada uno de los bloques tiene un peso específico dependiendo de la figura docente a la que se opte (figuras 2, 3, 4, 5). Dentro de estos bloques, las comisiones de valoración asignan a las diversas tipologías de méritos una puntuación determinada. En la USE existe un único baremo para todas las plazas analizadas –excepto para PCD–; de esta forma, están establecidas las puntuaciones concretas (BOUS, 2019) y después se aplican los porcentajes descritos en las figuras 2, 3, 4 y 5 según la tipología de la plaza. El caso de la UPO es característico, ya que las concreciones de la baremación no se han encontrado a través de internet. En la UCO la puntuación total será la suma de todos los bloques del baremo que podrá incrementarse en un 15 % sobre esta. Este incremento está adjudicado por el departamento según afinidad en algunas figuras.

En la UCA el proceso de baremación tiene varias fases: una primera autobaremación por parte de las personas aspirantes, seguida de una propuesta de baremación de sus méritos por parte del correspondiente departamento y, por último, una baremación de carácter definitivo de la comisión de contratación de la universidad, que supervisará la aplicación del baremo. Una vez valorado el mérito, se aplica el coeficiente de afinidad (Universidad de Cádiz, 2011). En el caso de baremación de PSI, el proceso recae exclusivamente en el departamento correspondiente (Universidad de Cádiz, 2014).

Por último, en la UHU, los consejos de departamento establecen los baremos propios para las contrataciones, que darán traslado con carácter previo al vicerrectorado correspondiente.

Algunos aspectos generales del proceso de baremación son los siguientes:

- a) Se establece el grado de afinidad para la docencia en todas las universidades analizadas excepto en USE.
- b) Se establece el grado de afinidad para la investigación solamente en USE.

- c) El departamento/universidad no puede incrementar la valoración final en USE ni UPO, pero sí puede establecerlo en UCO, UCA y UHU.
- d) Existe saturación para alguna tipología de méritos en todas las universidades analizadas excepto en UPO.
- e) No existe saturación para los bloques de méritos ni en UPO ni en UHU y se realiza una posterior ponderación al resto de aspirantes; sin embargo, sí existe saturación en USE, UCO y UCA.
- f) Se establece una clasificación para la puntuación de libros y artículos en USE, UCO y UHU, no se ha encontrado en UPO ni en UCA.

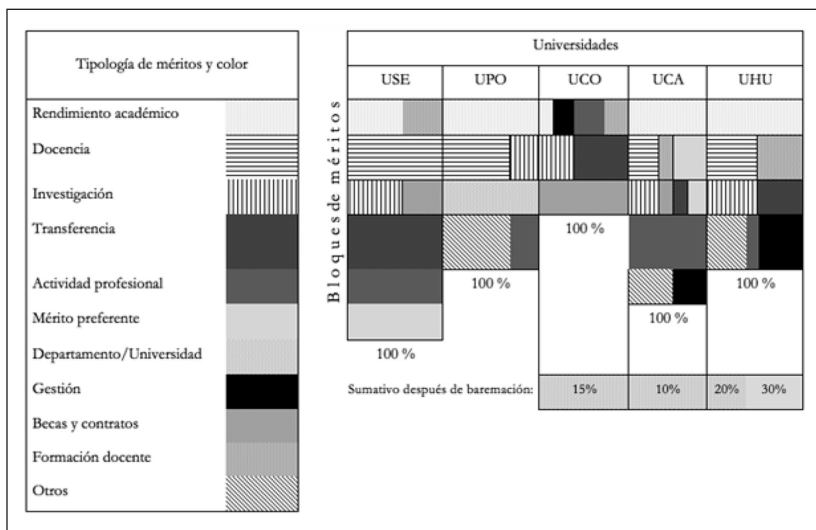
2.5.2. Distribución de los méritos: bloques y tipologías

Se pueden establecer, en líneas generales, bloques de méritos coincidentes en todas las universidades; la nomenclatura utilizada por cada universidad es la siguiente:

- a) USE. 1. Rendimiento académico. 2. Actividad docente. 3. Actividad investigadora. 4. Transferencia del conocimiento. 5. Actividad profesional externa a la universidad. 6. Mérito preferente.
- b) UCO. 1. Formación académica y gestión. 2. Actividad docente y experiencia profesional. 3. Becas y contratos. 4. Investigación y transferencia.
- c) UHU. 1. Formación académica; 2. Formación y actividad docente; 3. Actividad investigadora; 4. Experiencia profesional; 5. Otros méritos;
- d) UCA: 1. Formación académica. 2. Actividad docente y competencia pedagógica. 3. Actividad investigadora. 4. Experiencia profesional no docente. 5. Otros méritos;
- e) UPO: 1. Expediente, títulos, formación. 2. Docencia e investigación. 3. Otros (otras titulaciones, cursos recibidos y actividad profesional). 4. Adecuación a las necesidades docentes.

Como se puede observar, las distintas tipologías de méritos pueden ser encontradas en diferentes bloques dependiendo de la universidad. Así, por ejemplo, la actividad profesional está incluida en el bloque 3 en la UPO y en el bloque 4 en la UCA. En la figura 1 se muestra el valor que tiene en cada universidad cada tipología de méritos.

Figura 1. Tipologías de méritos y distribución en función de las universidades



En la parte izquierda de la figura 1 se observa, por distintos tonos de colores, diferentes tipologías de méritos. En la parte derecha observamos que existen diversas formas de organización de las tipologías según la nomenclatura específica de bloques de cada universidad. Por ejemplo, en el caso de la docencia, la USE tiene un bloque específico para ella; sin embargo, en la UCA existe un bloque en que, junto a la docencia, se barema la formación docente y es mérito preferente. También en la UCO hay un bloque de becas y contratos que en otras universidades está incluido en otros bloques. En la UHU varían los contenidos de cada bloque dependiendo de la figura docente, pero, en la mayoría de las figuras, se organiza como está descrito en la figura 1. Por otro lado, la figura incluye en UCO, UCA y UHU un porcentaje que es añadido después de realizar la valoración de los méritos y que en unos casos es asignado por el departamento/universidad y, en el caso de la UHU, también el mérito preferente es añadido con posterioridad a la baremación.

En las figuras 2, 3, 4 y 5, que se muestran en las páginas sucesivas, se ejemplifica la baremación concreta de las figuras profesionales por universidades. En algunos casos, no ha sido posible establecer los porcentajes por bloques, ya que en las diferentes

normativas analizadas no se especifica. Un ejemplo de esta situación es en PAD en la UCO, donde el bloque de gestión está junto a la formación académica. Por otro lado, el bloque de transferencia en la USE tiene un porcentaje concreto en la baremación en casi todas las figuras analizadas; sin embargo, en el resto de las universidades esta tipología de méritos se incluye en el bloque de investigación, no habiendo sido posible concretar qué porcentaje le corresponde.

2.5.3. Profesorado ayudante (PA)

En las universidades USE, UPO y UCO no se ha encontrado información sobre la baremación para esta figura profesional. Con relación a UCA y UHU, la distribución de los grupos de méritos y su peso en la baremación es la siguiente:

1. En UCA: Formación (35 %). Docencia (15 %). Investigación (35 %). Actividad profesional (5 %). Otros (10 %).
2. En UHU: Formación (20 %). Docencia (15 %). Investigación (25 %). Departamento/Universidad (30 %). Otros (10 %).

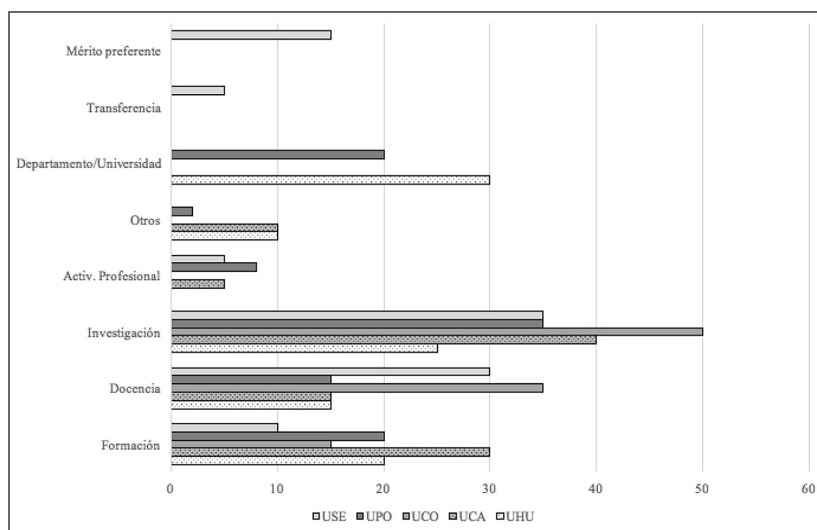
En UHU, la formación docente y la docencia se encuentran en el mismo bloque. También en esta universidad el bloque Otros incluye la gestión, la docencia en la UNED y la experiencia profesional. En esta universidad observamos que el peso de la formación es menor que el porcentaje que aporta el departamento.

2.5.4. Profesorado ayudante doctor (PAD)

La figura 2 muestra la distribución de los porcentajes en los baremos de esta figura docente en las diversas universidades analizadas.

La UHU agrupa la formación y la actividad docentes dentro del bloque docencia. Esta universidad incluye en otros la gestión académica. En el caso de la UCA, la gestión está incluida en el grupo otros. Por otro lado, con fines investigadores, en este trabajo el bloque becas y contratos de la UCO se ha añadido al bloque investigación y transferencia. Por último, es importante señalar que en UCO tiene algunas características específicas con

Figura 2. Porcentaje en la baremación de los méritos de PAD



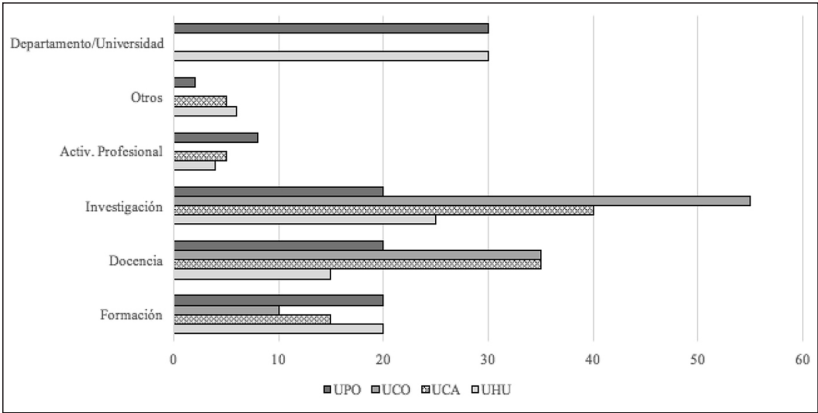
relación al establecimiento de bloques: formación académica y de gestión aparecen agrupadas, así como actividad docente y profesional.

2.5.5. Profesorado contratado doctor (PCD)

La USE para esta figura profesional no tiene un baremo establecido, en este caso se rige por lo establecido en el art. 88 del estatuto de la propia universidad. Los criterios son establecidos por la comisión juzgadora correspondiente a cada plaza, pero en esta investigación no ha sido posible acceder a ellos. En la figura 3 se muestra la distribución de los porcentajes en los baremos de PCD en el resto de las universidades analizadas.

En la UHU los méritos de transferencia se incluyen en investigación. Esta universidad otorga un mérito docente adicional (docencia e investigación a tiempo completo en el área durante tres años) con una puntuación máxima del 30 %. También esta universidad incluye en el bloque otros los méritos siguientes: gestión, docencia en UNED, otras becas y otros méritos (con un 2 % como máximo cada uno de ellos) y la experiencia profesional relacionada con el área de conocimiento (con un máximo del 4 %).

Figura 3. Porcentaje en la baremación de los méritos de PCD



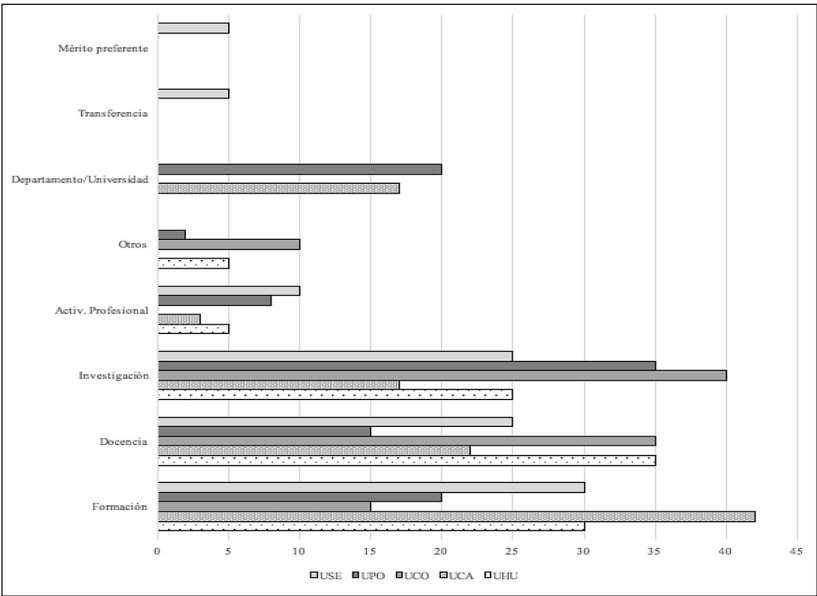
En el caso de la UCO, los méritos se organizan de la siguiente forma: la transferencia se barema junto con la investigación, los méritos de actividad profesional se fusionan con los docentes y existe un bloque específico para becas y contratos que en esta investigación han sido incluidos en investigación. Por su parte, la USE no dispone de ningún baremo específico para las convocatorias de profesorado contratado doctor, y los criterios de valoración están establecidos y publicados por las diferentes comisiones juzgadoras. Sin embargo, en esta investigación se ha intentado tener acceso por internet a la baremación de los méritos de alguna plaza de PCD, pero no ha sido posible.

2.5.6. Profesorado sustituto interino (PSI)

Los porcentajes señalados en la figura 4 en la UCA se han realizado con los datos de total afinidad para cada uno de los bloques señalados. En esta universidad primero se otorga la afinidad y luego se realiza la baremación. Por otro lado, en esta baremación vienen especificados los máximos en puntaje (por ejemplo, un máximo en candidato o candidata con total afinidad para la formación académica de 25 puntos; esta cantidad se corresponde con el 41,7% del total de la baremación).

En UPO hay una normativa de 2016, posterior a la analizada en este estudio del 2015, pero no ha sido posible acceder a ella. En la UCO la documentación analizada contiene un error, ya

Figura 4. Porcentaje en la baremación de los méritos de la figura PSI en diversas universidades



que no contempla la baremación para la figura PSI. Para esta investigación se ha utilizado la de PAD.

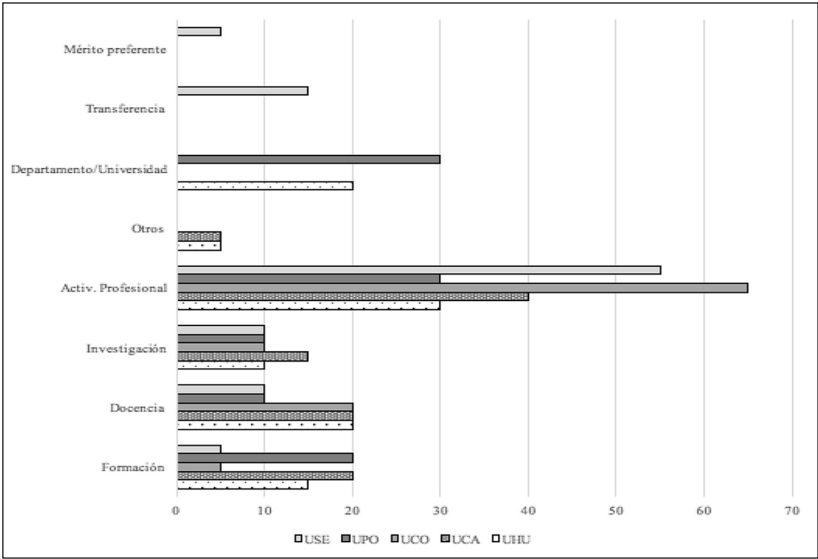
2.5.7. Profesorado asociado (PAS)

En la UCO las becas y contratos, la investigación y la transferencia se asignan conjuntamente a investigación. En la UPO, el bloque actividad profesional puede incluir otros méritos, dando preferencia a esta actividad (figura 5).

2.6. Fluctuación en la baremación de los bloques de méritos en la carrera académica

Respecto a la evolución en la baremación en las diferentes figuras profesionales, cada universidad tiene una ponderación propia. Así, en la UPO existe una ponderación diferente entre las figuras PAD y PCD. Esta diferencia consiste en el mayor peso que

Figura 5. Porcentaje en la baremación de los méritos de PAS



el departamento o universidad puede asignar (pasa de un 20 % a un 30 %) al bloque de docencia en detrimento del bloque de investigación (pasa de un 35 % a un 20 %). En el caso de la UCO, existen pequeñas diferencias entre PAD y PCD. En la UCA el peso para la investigación en las figuras PA y el resto de las figuras aumenta solo un 5 %. Asimismo, en el caso de PCD, el peso de la docencia aumenta un 20 %, en detrimento de la formación y del bloque otros (que contiene méritos relacionados con la asistencia y organización de congresos, haber sido alumnado colaborador o becario, tener acreditación para la figura superior, tener méritos relacionados con la gestión y otros méritos relacionados con el perfil de la plaza). Por último, en la UHU existe una diferente ponderación de los méritos según la figura profesional; por ejemplo, el bloque «otros» incluye el mérito adicional con un peso en el caso de PCD del 30 %.

2.7. ¿Cuáles son y cómo se valoran los méritos preferentes?

La baremación de los méritos preferentes tiene un impacto importante en la baremación de los aspirantes. A nivel general, existen diferentes tipos de méritos preferentes:

- a) El regulado en el artículo 48.3 de la Ley Orgánica de Universidades (estar acreditado por la ANECA a los cuerpos docentes universitarios: titular de universidad o catedrático de universidad).
- b) El regulado en el art. 50 de la Ley Orgánica de Universidades (estancias de investigación en centros externos a la propia universidad de reconocido prestigio).
- c) El que se refiere a la evaluación positiva de su actividad por parte de la Agencia Andaluza del Conocimiento o de la ANECA para PAD, según el Decreto Legislativo 1/2013, de 8 de enero.
- d) Otros méritos preferentes señalados en cada universidad.

Algunos aspectos generales en relación con la aplicación de los méritos preferentes son los siguientes:

- a) ¿En caso de empate en la puntuación final de varios aspirantes se recurre a un mérito preferente?: Sí, en USE, UCO y UCA. No, en UPO ni en UHU;
- b) ¿Se especifica, en el caso de los méritos docentes, la instancia académica que debe acreditar dicho mérito? Sí se observa en USE y UCO. No, en UPO, UCA ni UHU;
- c) ¿Se establece como mérito preferente la habilitación o acreditación al cuerpo docente universitario (titular, catedrático)? Se observa en todas las universidades, excepto en UCO.
- d) ¿Se establece como mérito preferente la titulación académica? Solo se encuentra en UCA.
- e) ¿Se establece como mérito preferente haber sido becario? Se observa en UCA y UHU. No se ha encontrado en USE, UPO ni UCO.
- f) ¿Se establece como mérito preferente la estancia en centros de reconocido prestigio distintos a la universidad de contratación? Se observa en todas las universidades.

2.8. Afinidad: definición y valoración

La puntuación de las personas candidatas está determinada por el valor de cada mérito y también por la afinidad de este con las características de la plaza a la que se concursa. Cada una de las universidades analizadas tiene una estructura diferente de los grados de afinidad:

1. USE. Hay cuatro grados (0.0, muy bajo / 0.25, bajo / 0.75, alto / 1, muy alto). Estos son los coeficientes por los cuales cada mérito será multiplicado.
2. UPO. No se ha encontrado en los documentos analizados ninguna referencia a la afinidad.
3. UCO: Hay cinco grados (100 %, 75 %, 50 %, 25 % y 0 % a cada uno de los méritos). En este caso, se otorga el porcentaje de la suma correspondiente a la afinidad concedida.
4. UCA. Hay tres grados (1, alta / 0.5, media / 0, baja o sin adecuación a cada uno de los méritos).
5. UHU. Al igual que en la UCO, la afinidad se establece según un porcentaje, en este caso con cuatro grados (100 %, 50 %, 25 % y 0 % a cada uno de los méritos).

Es característico de la USE la especificación de dos tipos de índices de afinidad, uno para la docencia y otro para líneas de investigación. En el caso de afinidad para las líneas de investigación, el departamento implicado debe especificar en un anexo las líneas que son de afinidad muy alta y alta, considerando las líneas prioritarias establecidas por la universidad o el departamento. La aplicación de la afinidad media no requiere estar incorporada al anexo, pero sí motivada durante el proceso de baremación.

2.9. Transparencia y concreción en la exposición pública de la baremación

2.9.1. USE

Para cada plaza convocada, el departamento debe especificar en un anexo las aclaraciones que considere convenientes en rela-

ción con los factores de corrección en algunos méritos. Por ejemplo, con respecto al número de autores para las publicaciones docentes o si el orden de los autores es o no relevante para la valoración. También en este anexo el departamento puede elaborar una lista de revistas identificadas con ISSN que, no estando en JCR o SJR, pueden ser valoradas, pero han de tener en todo caso sello de calidad de la Fecyt, o en los listados publicados por ANECA o CNEAI en cada uno de los campos de evaluación.

Existe un complemento multiplicativo que es un coeficiente corrector para algunos méritos. Por ejemplo, el mérito de docencia en Máster Universitario Oficial tiene un complemento multiplicativo de 1.5 aplicado a la puntuación obtenida en el mérito de contratos laborales temporales o indefinidos. En caso de proyectos internacionales, el complemento multiplicativo es de 3. De la misma forma, existe un complemento aditivo para algunos méritos. Por ejemplo, en el caso de los artículos científicos, las citas validadas en bases de reconocido prestigio (WoS, Scopus, Google Académico) tienen un complemento aditivo de 0.1 puntos por cada cita acreditada.

En el baremo aplicable se detallan los méritos, la puntuación para cada uno de ellos, la ponderación aplicable en cada caso y una alta cantidad de notas aclaratorias útiles para las personas aspirantes. Si es necesario emitir interpretaciones de algún apartado del baremo, se harán públicas. Se establece también el número máximo en bastantes méritos. Por ejemplo, un máximo de 60 meses en los contratos laborales temporales o indefinidos, la dirección de cinco tesis doctorales, haber elaborado cinco proyectos de innovación para algunas figuras profesionales. En el caso de aportaciones a congresos, la persona aspirante deberá motivar entre sus indicios de calidad las líneas estratégicas a la que queda adscrito su mérito.

2.9.2. UPO

La baremación es pública, aparece en el BOJA núm. 172 de 4 de septiembre de 2020 y en baremos específicos muy genéricos, que expresan máximos, pero no concretan a las personas aspirantes las condiciones mediante las cuales se puede aplicar una puntuación u otra. Por ejemplo, en el caso del mérito de libros completos de editorial en *ranking* SPI, la baremación señala has-

ta 0.2 puntos por libro. Los baremos específicos consultados para plazas determinadas coinciden y no amplían las especificaciones publicadas en el BOJA. Son las propias comisiones de contratación las encargadas de resolver las dudas que puedan surgir en relación con la aplicación e interpretación del baremo.

2.9.3. UCO

En esta universidad pueden ser consultados especialistas para el asesoramiento técnico que cada comisión considere. Los méritos del bloque de formación se bareman mediante una fórmula y otras descripciones. En casi todos los méritos se especifica claramente cuál es la puntuación asignada. Por ejemplo, el premio nacional de carrera, grado o equivalente otorga seis puntos. En algunos casos, por ejemplo, el premio de fin de carrera, grado o equivalente otorga un máximo de hasta dos puntos. Existe en esta universidad un tercer tipo de baremación cuando interviene el factor temporal, que consiste en establecer un máximo para ciertos méritos. Por ejemplo, los méritos de gestión en cargos unipersonales, 0.5 puntos cargo/año hasta un máximo de dos puntos. En la baremación se incluyen notas aclaratorias sobre cómo se aplicará la valoración considerando la afinidad, los períodos temporales, etc. La UCO establece un baremo especial para aquellas plazas de PAD que estén señaladas en el BOE núm. 161 de 4 de julio de 2018 para reforzar la investigación y la transferencia. En este caso la actividad investigadora tiene un peso del 70%.

2.9.4. UCA

Se establece la puntuación concreta para cada mérito. Sin embargo, algunos quedan poco definidos. Por ejemplo, en el mérito de libros se señala: «Proporcionalmente y según la calidad de la editorial, hasta 5 puntos por libro» (Universidad de Cádiz, 2021, p. 19). En los artículos y capítulos de libro docentes se establece una puntuación de 2 con carácter general sin señalar diferencias entre calidad de esos méritos. En el caso de estos méritos de carácter investigador, lo especificado es poco concreto. Por ejemplo, en las revistas con evaluadores externos o, en su defecto, catalogadas (Universidad de Cádiz, 2021, p. 20). En el caso de la

experiencia profesional se señala hasta un máximo de 50 puntos cuando es de interés para la docencia o la investigación.

2.9.5. UHU

En esta universidad, las puntuaciones son exactas para cada mérito y, además, tiene anotaciones para clarificar algunas valoraciones y establece un máximo para cada tipología de méritos. Por ejemplo, la dirección de proyectos de fin de carrera tiene una puntuación de 0.25 puntos y un máximo de dos puntos (2 % de la puntuación general). El bloque de otros méritos está específicamente orientado a la calidad de la docencia y la investigación.

2.10. Conclusiones

En este capítulo se han analizado los criterios aplicados en la baremación para la contratación de diferentes figuras profesionales en las universidades de Andalucía occidental. Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los interrogantes clave: ¿Cómo es el proceso de baremación en los concursos de acceso a las figuras contractuales? ¿Según qué méritos (bloques y tipología) se realiza el proceso de baremación? ¿Cómo fluctúa la baremación de los méritos en la carrera académica del profesorado contratado? ¿Cuáles son y cómo se bareman los méritos preferentes? ¿Qué es y cómo se barema la afinidad de los méritos? ¿Es transparente y concreto el sistema de baremación?

En la normativa que ha regulado –y regula– el funcionamiento de la universidad española quedan especificados los principios que van a regir la selección y promoción del profesorado universitario, entre los que destacan la búsqueda de la calidad, el rigor, la objetividad y la transparencia. Sin embargo, muchos de ellos quedan en entredicho tras analizar los datos recabados. Los resultados muestran que existen importantes diferencias en el acceso y promoción del profesorado universitario en función de la universidad a la que se acceda y desarrolle la carrera profesional.

El proceso de baremación, en líneas generales, es semejante en todas universidades analizadas y consiste en el establecimiento de bloques de méritos (Formación, Docencia, Investigación, Actividad Profesional, Transferencia y Otros) a los que se le asig-

na una puntuación. Sin embargo, cada uno de los bloques tiene un peso específico dependiendo de la figura profesional a la que se opte y de la universidad en la que se bareme. Asimismo, la puntuación final puede verse modificada en relación con los criterios de afinidad, que cada universidad estructura y valora de manera diferente. Otro factor que influye en la puntuación final alcanzada por los aspirantes a plazas de contratado es la existencia, en algunas universidades, de un porcentaje final discrecional que aplican los departamentos, pero dicho porcentaje ni es de aplicación en todas las universidades, ni las que lo aplican lo llevan a cabo conforme a los mismos criterios.

Es también reseñable que la denominación de los bloques de méritos sometidos a baremación, así como los méritos que se incluyen dentro de cada bloque, varía de unas universidades a otras. De esta manera, un mismo mérito puede encontrarse encuadrado en un bloque en una universidad y en otro bloque distinto en otra universidad. También varía entre ellas el peso que se otorga a cada bloque de méritos.

Conforme se avanza en la escala de las figuras profesionales contractuales va fluctuando el peso de los diferentes bloques de méritos en las baremaciones. Se aprecia así un mayor valor de la investigación sobre la docencia y la formación conforme se avanza hacia figuras de mayor nivel, como es el caso de la figura de PCD.

La valoración de los méritos preferentes tiene un impacto importante en la baremación final de los aspirantes –por su carácter multiplicador o adicionador en el valor de los méritos– y estos oscilan de una universidad a otra, tanto el tipo de mérito preferente como el valor que se le otorga. Aunque de manera general y regulado por normativa universitaria, se considera un mérito preferente estar acreditado en cuerpos docentes universitarios (por agencia nacional o autonómica) y contar con estancias de investigación en centros de reconocido prestigio. No obstante, cada universidad puede establecer otros méritos que se consideren preferentes.

La variabilidad existente entre las distintas universidades a la hora de baremar las plazas, por las razones que ya se han expuesto, implica consecuencias importantes para el profesorado aspirante. En primer lugar, se ha de adaptar de forma constante el currículum cuando se quiere concursar a plazas de diferentes

universidades, lo que supone una inversión de tiempo incommensurable para lo que debería ser un procedimiento estandarizado que facilitara la gestión tanto de los candidatos como de las universidades. El tiempo que invierten los candidatos adaptando su currículum a los diferentes formatos del baremo de cada universidad es un sinsentido que debería ser subsanado, así como también debería trabajarse para ofrecer una mayor y mejor publicitación de los baremos que, en ocasiones, son imposibles de localizar en las páginas web de las universidades convocantes, o queda tan ambigua su explicación que se señala de manera objetiva para las personas candidatas cómo se va a valorar cada bloque de méritos. En este sentido, atendiendo a la transparencia, accesibilidad de la información y detalle en los baremos, se puede concluir que, en ciertas universidades, es muy limitada, lo cual supone un obstáculo más en el arduo camino hacia el logro de una plaza de profesorado laboral en la Universidad española.

Una segunda consecuencia importante es el hecho de que un candidato con los mismos méritos puede obtener puntuaciones muy diferentes en los baremos en función de la universidad en la que sea baremado. Este trabajo evidencia que en dicha baremación hay fluctuaciones en relación con el peso de los méritos en función de su organización en los diferentes bloques, en cómo se establezca la afinidad de los méritos y en la determinación del tipo de méritos que se consideran preferentes y el valor multiplicador o adicionador de estos. Desde el punto de vista de la objetividad, la calidad y la transparencia a la que aspiran las universidades, esto debería ser analizado por las consecuencias que genera.

Estos criterios, sin duda, condicionan el desempeño profesional del profesorado universitario e influyen en él, así como en su identidad profesional, pues el profesorado se va transformando para adaptarse a las exigencias que establecen los sistemas de evaluación, tanto para el acceso como para la promoción dentro de la carrera universitaria (Bolívar, 2020; Mula-Falcón y Caballero, 2022).

A la luz de los datos obtenidos, y en coherencia con la investigación precedente, se puede afirmar que, en la actualidad, la carrera académica se ha convertido en una maratón con obstáculos (Jornet, 2021). El sistema establecido para la valoración del pro-

fesorado universitario no hace más que alargar y complicar la carrera docente, sometiendo al profesorado a una permanente evaluación en la que las actividades de docencia, investigación, gestión y transferencia no se valoran por igual. Los estudios emprendidos por Bolívar y Mula-Falcón (2022) y Suárez y Buendía (2020) también muestran la sobrevaloración de la investigación frente a la docencia y el desequilibrio que esto está provocando en la identidad profesional del profesorado, pues se decanta hacia identidades primordialmente investigadoras que atentan contra la calidad de la enseñanza universitaria.

En definitiva, si los sistemas de evaluación –tanto para el acceso como para la promoción– son los que determinan el perfil profesional del profesorado universitario, tales sistemas deberían acoplarse a sistemas formativos que hicieran del desarrollo profesional un camino hacia la mejora (Tejedor, 2018) y no una carrera de obstáculos donde no siempre gana el que ofrece más calidad, sino el que acumula más méritos. Ante este panorama, urge revisar los criterios de evaluación nacionales o regionales y las directrices emitidas a nivel europeo; urge una revisión en profundidad del marco que guía el mundo académico actual (Mula-Falcón y Caballero, 2023). Para ello, de acuerdo con estos últimos autores, sería imprescindible redefinir las expectativas de rendimiento académico, promoviendo objetivos claros, realistas y alcanzables; revisar el concepto de calidad universitaria, y generar criterios de evaluación más justos que contemplen todos los roles del profesorado y estén alineados con las expectativas establecidas. Solo así se podrán mejorar las condiciones profesionales del profesorado universitario y la calidad del sistema de educación superior.

Los datos que arroja el presente capítulo son, sin duda, una llamada de atención para emprender esta tarea: revisar los procesos actuales de acceso y promoción en la carrera universitaria con el objetivo de que el sistema actual, al amparo de la nueva ley –LOSU de 2023– ofrezca garantías de igualdad, calidad y transparencia en la Universidad española, en general, y en la andaluza, en particular.

2.11. Referencias

- Alfageme, M. B., y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 271-294. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109821>
- 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.
- Bolívar, A., y Mula-Falcón, J. (2022). La otra cara de la evaluación del profesorado universitario: investigación vs. docencia. *Revista E-Psi*, 11(1), 112-129. <https://revistaepsi.com/artigo/2022-ano11-volume1-artigo6/>
- Galán, A., González, M. A., y Rodríguez, P. (2014). La evaluación del profesorado universitario en España. Sistema nacional y divergencias territoriales. *Revista de Educación*, 366, 136-164. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-366-279>
- García, C., y Hervás, M. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la Educación Superior*, 49, 113-134. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>
- Hauptman, M. (2021) Accreditation in European higher education from the comparative perspective: Slovenia and the Netherlands. *Quality in Higher Education*, 27(2), 149-167. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1909215>
- Jornet, J. M. (2021). Carrera profesional docente y evaluación del profesorado en las universidades públicas españolas. *Revista RUEDA*, 6, 69-98.
- Keller, R. (2010). Sociology of Knowledge Approach to Discourse Analysis. A Research Programme for the Analysis of Social Relationships of Knowledge and Politics of Knowledge. *Forum: Qualitative Social Research*, 11(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100352>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI. *Revista de Educación*, 4, 167-180. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014) *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- Mula-Falcón, J., Cruz, C., y Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una

- revisión sistemática. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>
- Mula-Falcon, J., y Caballero, K. (2022). Neoliberalism and its impact on academics: A qualitative review. *Research in Post-Compulsory Education*, 27(3), 373-390. <https://doi.org/10.1080/13596748.2022.2076053>
- Mula-Falcon, J., y Caballero, K. (2023). Academics' perceptions regarding performance evaluations and the consequences for their professional and personal activity. *Journal of Applied Research in Higher Education*. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0183>
- Rogers, R., Malancharuvil, E., Mosley, E., Hui, D., y O'Garro, G. (2005). Critical discourse analysis in education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-414. <https://doi.org/10.3102/00346543075003365>
- Suárez, N., y Buendía, A. (2020). Efectos de los procesos de evaluación y acreditación en los académicos. Un estudio de caso en una institución de educación superior colombiana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5353>
- Tejedor, F. J. (2018). La evaluación del profesorado como estrategia de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación y Derecho*, 17. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i17.21847>

Resituar el dilema entre la docencia y la investigación. Más allá de la perspectiva neoliberal

ANTONIO BOLÍVAR
Universidad de Granada

En los últimos años ha nacido un nuevo tipo de universitario, emprendedor y productivo: el escritor de artículos científicos, el que domina las técnicas requeridas por las «revistas de primera línea». Lo que cuenta son los artículos medidos por las empresas privadas (Scopus, Google Scholar, Scimago...), que definen así la vida y la carrera en las universidades públicas. Un mundo extraño que nos hemos acostumbrado a habitar como si fuera normal (Nóvoa, 2019a, p. 199).

En línea con lo que señala el texto inicial de António Nóvoa, en este capítulo realizo una revisión actual de las tareas nucleares de la identidad del trabajo académico universitario: la docencia y la investigación. En particular, en el contexto español, quiero discutir críticamente cómo las nuevas formas de gobernanza han ido impactando en el profesorado universitario, atendiendo en especial a la construcción de su identidad y al desarrollo de sus funciones (docencia e investigación), su difícil conjunción y equilibrio. Las contextualizo dentro de un marco teórico («capitalismo académico») más global, que nos permita comprender la reconfiguración de las nuevas identidades. Lo hago, además, no solo como académico, sino también con la experiencia vivida como miembro y secretario de la Comisión de Acreditación de Ciencias de la Educación del programa ACADEMIA de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universita-

rios de la ANECA (2016-2021), además de la participación ocasional en otras agencias autonómicas. Esto hace que no solo hable como estudioso del tema, sino filtrado por las experiencias y estrategias vividas de primera mano.

3.1. Contextualización: Discurso neoliberal de la calidad

Dejando de lado otros múltiples significados del neoliberalismo en el capitalismo tardío, que –siendo relevantes– nos distraerían de centrarnos en el ámbito académico (Brunner, Labraña & Puyol, 2023); podemos afirmar que los cambios en las identidades académicas en la Universidad española se inscriben en el marco del fenómeno más global del llamado «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 2001), que está reconfigurando la carrera académica y las propias identidades académicas en este final de la modernidad.

Como *Homo economicus*, el principio neoliberal implica que cada persona actúa como un agente emprendedor que impele a convertirse en sujeto de una mecánica que lo transforma en un *Homo economicus* de nuevo tipo. Siguiendo los planteamientos de Foucault, Byung Chul Han (2014, p. 7) acertadamente ha señalado que ahora «el sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo, [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria». En lugar de criticar el sistema de explotación establecido, el nuevo investigador universitario atribuye –por introyección o subjetivación– su fracaso a sí mismo: que no se ha esforzado, explotado o rendido lo suficiente. Como concluyen en su trabajo Manzano y Torrego (2022, p. 183), «este sistema de premios y castigos termina reforzando un perfil de individuo preocupado por el éxito, medido como capacidad de adaptación acrítica al criterio definido por organizaciones empresariales al estilo de Clarivate y no por alguna institución académica».

En una buena revisión del tema, Brunner *et al.* (2023) entienden que el neoliberalismo aparece como una sociedad integrada totalmente en los mercados que se sobreponen exitosamente a las lógicas peculiares de las distintas esferas, expandiendo sus efectos en la conducta cotidiana, sirviendo como sostén mecáni-

co de la acción productiva en todos los planos de la vida. En términos conocidos de Habermas, el «mundo de la vida» está colonizado por los mercados. En este escenario, cada persona está constreñida a actuar como un agente emprendedor; a convertirse en sujeto de una mecánica que lo transforma (y espera una actuación correspondiente) en un *Homo economicus* (Brunner *et al.*, 2023, p. 38). 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. En conjunto, el impacto del neoliberalismo en la educación superior se ha materializado en dos procesos que se han desarrollado de forma paralela: procesos crecientes de privatización, y absorción de prácticas propias de lo privado (mercado) por parte del sector educativo público.

Por otra parte, en este marco también se entiende que la sociedad de hoy sea una sociedad de datos («dataísmo»), que deben ser visibles o transparentes. Desde una mirada cuantitativa de la producción y la productividad académicas, se renuncia totalmente al sentido. Los datos y números no son narrativos, sino aditivos, «lo que nos conduce a un *quantified self*, que descompone el yo datos hasta vaciarlo de sentido» (Han, 2014, p. 46-47). En esta sociedad todo es mensurable y cuantificable (Saura y Bolívar, 2019), y los sujetos académicos se definen –así lo requieren los formatos oficiales de CVA– por el número de citas o el índice H que tienen en Google Scholar. Como señalan en un buen análisis unos colegas (Saura y Caballero, 2020, p. 200) con los que compartimos el discurso: «Lo que medimos y la importancia que otorgamos a los resultados que obtenemos afecta a lo que hacemos y a lo que somos», configurando nuestra identidad académica. De este modo, las métricas modelan los juicios sobre nosotros mismos y las consecuencias de esos juicios en nuestras vidas. En este contexto de psicopolítica se comprende que, en general, sin mayores críticas u oposición, se hayan aceptado las exigencias externas.

En paralelo a los cambios en otros países, teorizados como «capitalismo académico», se ha producido un cambio en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional. Estas tendencias neoliberales han instalado nuevas formas de responsabilidad, auditoría y gestión en nuestra rutina académica («mercadización» lo llaman Brunner *et al.*, 2023), como racional-

lización económica de la educación superior. El control cuantificado como argumento para alcanzar la calidad ha dado lugar al capitalismo académico (Slaughter, 2020; Saura y Caballero, 2020), provocando la mercantilización del conocimiento y, en preocupantes casos crecientes, favoreciendo la falta de integridad académica y la corrupción en la investigación.

De forma progresiva, se ha impuesto que la carrera académica progresa mediante sucesivas acreditaciones, en las que se cuantifica la vida profesional, expedidas tras la evaluación por una agencia, aceptado y considerado como normal. Como concluye Brøgger (2019) su libro: «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). La normativa no se queda en prácticas discursivas; por el contrario, su fuerza está en adentrarse como una ontología de la vida académica cotidiana, contribuyendo a configurar el nuevo «sujeto académico». La estandarización y la medición son los medios por los cuales estos procesos se hacen gobernables. Una vez introyectados, y asumidos por los sujetos académicos, se convierten en una forma de «gobernanza» para la que no se precisa ordenamiento jurídico ni un centro legal de autoridad.

Como he comentado de forma amplia en otro texto (Bolívar 2020), la paradoja en el contexto español es por qué, cuando creíamos que era el momento de revalorizar la docencia, justamente ha ocurrido lo contrario. La relación que, en su momento, estableció Humboldt (la investigación al servicio de la enseñanza) ya ha quedado desencajada. Las universidades dedicadas a la docencia-formación (y sus profesionales) están en situación de desventaja en los *rankings* de calidad. Un conjunto de factores actuales (performatividad, competencia, *ranking*, etc.) han desequilibrado la relación: solo vale lo visible (público) en un *ranking* de competencia (artículos JCR, etc.). En fin, como vamos a argumentar con posterioridad, existe una descompensación y un desequilibrio entre docencia e investigación. ¿Por qué invertir tiempo en la enseñanza o la dedicación a los estudiantes? La carrera académica se juega en lo visible (publicaciones).

El asunto, que dilucidamos dentro de la carrera académica, es cómo puede la enseñanza universitaria encontrar un lugar correcto y dignificado en el contexto de la investigación. Nuestra

respuesta es que esto solo acontecerá cuando llegue a ser, paralelamente, una prioridad institucional, creando órganos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje. A la vez, si se ha de cambiar de un enfoque centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje, se ha de promover el reconocimiento y la valoración de la calidad docente, conjugada con la investigación.

En este planteamiento hablamos desde la experiencia personal y colectiva en España, pero –como decíamos antes– viendo que –a la vez– se trata de un fenómeno más global, dentro del «capitalismo académico», aun cuando cada país iberoamericano tiene sus peculiares desarrollos. Varios hechos en la última década han contribuido a ello:

1. Agencias de Acreditación del profesorado (ANECA): ACADEMIA (TU y CU) y CENAI («Sexenios de Investigación»). La ANECA acredita la calidad de la actividad investigadora y docente para acceder a las figuras de profesor titular de universidad y catedrático de universidad, además de los sexenios CENAI, en la que se valora la producción académica de cada docente otorgando un sistema de incentivos económicos y reducción de horas docentes. A partir del Decreto 415/2015 y su concreción en los criterios de noviembre de 2017, además de los años de docencia se requieren de forma obligatoria un conjunto de artículos indexados en sistemas de citaciones de las grandes industrias internacionales (JCR), pertenecientes a Web of Science gestionado por la industria Clarivate Analytics o en SJR de Elsevier en revistas de alto índice de indexación. Esto ha provocado, de un lado, una presión por publicar artículos indexados en sistemas de citaciones de las grandes industrias internacionales. Se obliga al personal docente e investigador, si quiere progresar en su carrera profesional, a publicar artículos en Journal Citation Reports (JCR) –perteneciente a Web of Science, gestionado por la industria Clarivate Analytics–, o en SJR, de Elsevier. Además, las publicaciones en libros, al igual que las editoriales, exigen –como requisito previo– el pago de una cantidad. En fin, se trata de una mercantilización de la investigación educativa (Bolívar, 2019).
2. Por otra parte, como director de la revista *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, que cuenta con casi

tres décadas de existencia, a medida que las revistas suben de *ranking*, como se evidencia en las revistas que pertenecen a la Red Aula Magna 2.0, ven incrementados los niveles de recepción de artículos. Revistas que, al ser llevadas «artesanalmente», somos incapaces de manejar, están colapsadas, y algunas se ven obligadas a cerrar, de forma periódica, la recepción de artículos para poder gestionar los cientos que se reciben.

En un trabajo reciente (Bolívar y Mula, 2022) hemos distinguido dos caras del fenómeno: una cara A, en la que se desarrollaron nuevas formas de gobernanza centradas en los propios sujetos; y una cara B, basada en principios de performatividad y gobernanza. 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 se orienta cada vez más al servicio de los clientes y se rige 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, 2020). Numerosos informes de estas instituciones defendían la necesidad de reorientar el sistema universitario hacia una mayor autonomía (liberalismo), pero con control de resultados, para así hacer un sector íntimamente implicado con la economía.

3.2. El trabajo universitario: entre la docencia y la investigación

Lejos de querer establecer un debate, tantas veces «manido y agotado» (Barnett, 2008), sobre el lugar de la docencia y la investigación, hemos querido situarlo en un espacio pedagógico en el que se puedan establecer relaciones mutuas de interés. Un equilibrio, siempre inestable, entre docencia e investigación, cuya balanza dependerá de políticas educativas, concepciones y percepciones de una y otra por el profesorado (Bolívar, 2020). Así, el profesorado con una larga carrera investigadora tendrá un

mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquel que ha realizado una labor docente de calidad. Esto provoca una mayor motivación del profesorado para aumentar su experiencia investigadora y una mayor desidia cuando se trata de afrontar la «carga» docente (como se suele decir en España), considerando que «la docencia roba tiempo a la investigación».

Es necesario plantear de forma crítica cómo en la actualidad, en el ámbito español, el desequilibrio entre una y otra vuelve a dejar de lado la docencia y concentra el trabajo en la investigación. El valor diferenciado que se otorga a la docencia y a la investigación crea un desequilibrio en la identidad profesional que –sin duda– tiene consecuencias en la calidad de la enseñanza (Caballero y Bolívar, 2015). Como decía António Nóvoa en el texto que encabeza este trabajo, los «escritores de *papers*» son reconocidos y recompensados (en España, por la ANECA), capaces del milagro de la multiplicación de artículos. Los sistemas de evaluación promovidos por las administraciones en las instituciones universitarias, en un movimiento global, con matices diferenciales, influyen en la trayectoria profesional del profesorado, haciendo que este, obviamente, concentre sus esfuerzos en aquellas actividades que van a ser valoradas, reconocidas y recompensadas. Como agentes micropolíticos, el profesorado universitario se pregunta si debe dedicar su tiempo a aquello que resulta productivo en su carrera universitaria.

Como es obvio, esta situación proviene de tendencias que han transformado el trabajo universitario: «La excelencia impone una producción académica incesante, alimentando la vana gloria de aquellos que, en un solo año, producen docenas de *papers*» (Nóvoa, 2019: 57). Buscar la excelencia no es, en sí mismo, un problema. Este comienza cuando su medida y valoración se reducen al lugar que ocupa en los *rankings*, dada su facilidad para comparar de modo homogéneo según cantidad numérica, cantidad de citas y factor impacto, convirtiéndose en un instrumento de gobierno de las instituciones, en lugar de ser un factor de distinción. Alimentado por un capitalismo académico que domina el campo editorial (libros y revistas científicas), la producción académica individual e institucional se ha convertido en el ideal.

Todo lo demás, la enseñanza, la ciencia, la relación con la sociedad, requiere un juicio cualitativo, necesariamente subjetivo, que nadie parece dispuesto a hacer o aceptar. Los investigadores

obtienen beneficios académicos y económicos cuando centran su desempeño profesional en las publicaciones. En este ambiente, ¿por qué invertir tiempo en la enseñanza o en 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, p. 14-15).

El productivismo académico se ha convertido en la norma. Esta cultura neoliberal de las métricas, en una gobernanza de la cuantificación, modifica la relación del académico con su actividad profesional, con sus colegas y, lo más importante, consigo mismo. Conduce a una sobreproducción de conocimiento regida por una de las máximas del capitalismo académico: «publicar o perecer». Así, Marta Ruiz-Corbella, en un editorial de *Siglo XXI*, tras su experiencia como editora de *Educación XXI*, señala que «nuestros investigadores y profesores tienen tal presión por publicar, ya que su carrera profesional depende de ello, que lo que se prioriza es lograr una publicación en determinadas revistas de impacto, frente a la calidad de su trabajo o la aportación de resultados novedosos, o que lleguen a conclusiones realmente relevantes».

Este desequilibrio entre investigación y docencia se ve reflejado ya en la formación. Esta está dirigida a desarrollar competencias en investigación, no competencias docentes. Aunque en los últimos años las propias universidades han puesto en marcha planes formativos centrados en el desarrollo de la enseñanza, estos no son requisito de obligado cumplimiento para ejercer la actividad docente. Como señalaba Zabalza (2009): «¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad».

3.3. Investigación y docencia: Una relación problemática

Una enseñanza-aprendizaje universitario no rutinario, como un indagación permanente y avanzada, se vincula de forma neces-

ria con una perspectiva de investigación. Evidentemente, a nivel general, la docencia de un profesor universitario –a diferencia de uno de primaria o secundaria– debe estar basada en las actividades de investigación realizadas o, más bien, que en su docencia se vean reflejadas o tengan cabida las investigaciones realizadas por otros, en cualquier lugar. No obstante, en el marco universitario, se ha convertido en una relación problemática, acentuada en el contexto neoliberal y globalizador de la sociedad del conocimiento.

Lograr un equilibrio, siempre inestable, entre docencia e investigación dependerá, en último extremo, no solo de buenas argumentaciones pedagógicas, sino de políticas educativas que las promuevan y apoyen. Se ha convertido en un cierto lema indiscutido, derivado de la idea humboldtiana de que una buena enseñanza se sostiene en una buena investigación, o, en términos radicales, que el mejor docente es, al tiempo, un buen investigador. Este supuesto, creemos que, con otros, ha de ser, cuando menos, cuestionado en su generalización. Como señala Zabalza (2002, p. 121):

La idea, no más cierta por extendida que esté, de que la inversión en investigación acaba rentabilizándose en la mejora de la docencia es atractiva y seductora, pero no se corresponde con lo que sucede habitualmente. Los profesores solemos vivir el esfuerzo y dedicación a la investigación como algo distinto y, a veces, contrapuesto a las exigencias de la docencia.

Sin embargo, hay pocos espacios para que esta relación sea productiva, con una potenciación mutua. Para potenciar la docencia, es preciso combatir la creencia: «Conocer bien la disciplina es suficiente para saber enseñarla». Aprender a enseñar exige una capacidad y formación específicas. El profesor universitario no solo se ve como experto en un área de conocimiento encargado de transmitirlo, sino también como un gestor y dinamizador de prácticas de enseñanza, de aprendizaje y evaluación relevantes.

Por eso, en diferentes trabajos hemos querido proponer de forma pedagógica una interesante propuesta: la enseñanza como un *scholarship*, desarrollada por Shulman (2004), plantea un nuevo modo de situar la enseñanza en relación con la inves-

tigación. El conocimiento necesario para la enseñanza, además del conocimiento del contenido, requiere otro tipo de conocimiento (*Pedagogical Content Knowledge*). Este es lo que hemos llamado (Shulman, 2019) el gran «manifiesto» del ejercicio profesional docente: solo los que, además de conocer (*Knowledge*), comprenden (*Understand*) pueden transmitir «el conocimiento en enseñanza», como termina Shulman el referido artículo que hemos editado. Desde esta perspectiva, para que una actividad pueda ser considerada como *scholarship*, al igual que la investigación, la enseñanza ha de llegar a hacerse visible o pública, como una «propiedad comunitaria» (*community property* lo llama Shulman).

Este marco se ha visto, en la actualidad, potenciado en una propuesta de marco organizativo que lo hace posible: hacer de las instituciones de enseñanza unas comunidades profesionales de aprendizaje (*Professional Learning Communities*), y dos modos específicos de realización: la metodología de *Lesson Study*, de origen asiático; y las «rondas didácticas». Al igual que la investigación, la enseñanza universitaria no debe seguir recluida en la privacidad del aula, sin ser sometida al escrutinio público de sus pares. Como académicos, el proceso de la enseñanza debe ser visible y transparente. De este modo, queremos vincular varias tradiciones: aprendizaje reflexivo en colaboración, visibilidad de la práctica, revisión clínica por colegas y *Lesson Study*. Ante la privacidad e individualismo en la enseñanza universitaria, es necesario crear nuevas formas de relación y colaboración que configuren una cultura docente de aprendizaje compartido entre colegas del mismo ámbito de acción docente (mismo grupo, materia, departamento o facultad).

La docencia ha de recuperar el valor y reconocimiento que merece, no solo para reforzar la identidad del profesorado universitario como docente, sino también y, de forma especial, para asegurar niveles de calidad en el aprendizaje de los estudiantes que, como herederos del conocimiento, deben aprender a construirlo y a transformarlo a partir de unas bases sólidas proporcionadas desde la universidad. El asunto es cómo puede la enseñanza universitaria encontrar un lugar correcto y dignificado en el contexto de la investigación. Se requieren, pues, cambios en su valoración para potenciar su desarrollo, promoviendo un reconocimiento de la calidad docente, conjugada con la investiga-

ción. Esto exige una evaluación «seria» de la docencia, con tanto valor como la investigación. Solo cuando llegue a ser, paralelamente, una prioridad institucional, creando órganos e incentivos que contribuyan a incrementar el saber académico sobre la enseñanza y el aprendizaje, podrá desarrollarse con los niveles de calidad deseados.

3.4. Descompensación entre docencia e investigación en la carrera académica

Ya los profesores noveles, incluso cuando llevan a cabo el doctorado, perciben que el prestigio y la incentivación de la labor investigadora actual está muy por encima del valor que se concede a la docencia. El profesorado con buenas publicaciones, particularmente *papers*, en revistas bien situadas en los *rankings*, tendrá un mayor reconocimiento y prestigio profesional que aquel otro que se ha esforzado por dedicar tiempo y tareas para efectuar una labor docente de calidad. Lógicamente, jugando a escala micropolítica, el profesorado dedica su tiempo y esfuerzo a incrementar sus investigaciones y percibe la actividad docente como una tarea de segundo orden. Como señala Emilio Delgado López-Cózar (2023), el profesorado joven universitario percibe que la presión por publicar, por obtener resultados –sobre todo de cara a los procesos de acceso, acreditación y promoción de plazas–, afecta de forma negativa a la integridad de su investigación. El motivo es sobre todo uno: la necesidad de sobrevivir en un ambiente en exceso competitivo donde al científico se le juzga casi de forma exclusiva por lo que publica.

Ser un buen docente, como se suele observar en la práctica, es distinto de ser un buen investigador y los mejores investigadores no siempre son los mejores docentes. Se establece, pues, una relación asimétrica entre enseñanza e investigación. En principio, investigar puede no estar reñido con la enseñanza o puede tener algún tipo de transferencia con ella, pero esta última repercute poco en beneficio de la investigación.

Se inscribe, como hemos señalado, en el marco del fenómeno más global del «capitalismo académico» (Slaughter y Leslie, 2001), que está reconfigurando la carrera y las propias identida-

des académicas en este final de la modernidad. El filósofo berlinés Byung-Chul Han (de origen coreano), en diferentes ensayos (*La sociedad del cansancio* o, sobre todo, en *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*), ha descrito, en referencia al capitalismo en general y en concreto a la etapa actual de neoliberalismo, como en lugar de la alienación y explotación ajena, se vive –y esta es su fuerza– una auto-explotación voluntaria. En esta sociedad del rendimiento neoliberal, aplicándolo nosotros al académico en formación, este se ha convertido en un *animal laborans*, «verdugo y víctima de sí mismo», lanzado a un horizonte terrible: el fracaso. La explotación por otros queda interiorizada, «la explotación de sí mismo es más eficiente que la ajena porque va unida a la idea de libertad», dice Han. El énfasis actual en el emprendimiento provoca que los sujetos se «auto-exploten» y a la vez puedan pensarse como «libres». Según este diagnóstico de Han (*Psicopolítica*): «El sujeto del rendimiento, que se pretende libre, es en realidad un esclavo [...] que se explota a sí mismo de forma voluntaria». En lugar de criticar el sistema de explotación establecido, el nuevo investigador universitario atribuye su fracaso a sí mismo, a que no se ha esforzado, explotado o rendido lo suficiente. De este modo, esta forma de explotación resulta, asimismo, mucho más eficiente y productiva debido a que el individuo decide de forma voluntaria explotarse a sí mismo hasta la extenuación, generando individuos depresivos, cansados.

Así, ante la exigencia en la carrera académica de autoría de artículos anglosajones en JCR-Q1 establecida por la ANECA para la acreditación de CU en el ámbito de la educación, los académicos aspirantes lo ven como algo natural, y el problema (interiorizado) es que ellos no los poseen y son los culpables, por lo que se van a auto-explotar, más allá de su tiempo de convivencia familiar, para conseguirlos. Solo de esta manera se puede explicar el silencio «asombroso» que se ha producido, con pequeñas excepciones, en el ámbito académico de la educación. Una vez introyectado, y asumido por los sujetos académicos, se convierte en una forma de gobernanza para la que no se precisa ordenamiento ni un centro legal de autoridad. La estandarización y la medición son los medios por los cuales estos procesos se hacen gobernables.

3.5. Progresar en la carrera académica. Resultados

Este doble efecto conjunto ha incidido en la progresión de las carreras profesionales, según las áreas de conocimiento, como mostraba en un informe la Conferencia de Decanos de Educación (2019). En el crecimiento exponencial del PDI, para «supervivir», dado que los mecanismos de reclutamiento se rigen por unos parámetros con resultados cuantificados según baremos, es preciso «jugar al juego» establecido si, como en cualquier juego, no se quiere quedar rezagado. Antonio Nóvoa (2015), en un trabajo sobre el tema, se preguntaba críticamente, a la luz de lo que estaba pasando, por qué esta vorágine de publicaciones, y señalaba: «Todos sabemos la respuesta: se trata de una lucha por la supervivencia en la selva académica» (p. 266). Para superar las grandes dificultades que los jóvenes han encontrado en estos últimos años para ser profesores y para su carrera profesional en las universidades públicas españolas, les hemos enseñado que lo que importa es el número de *papers* en revistas indexadas. Como dice António Nóvoa (2019b): «La excelencia impone una producción académica incesante, alimentando la vana gloria de aquellos que, en un solo año, producen docenas de *papers*» (p. 57).

El asunto ya es global, pero en España ha quedado materializado, como comentaré, en los criterios de acreditación del profesorado universitario por parte de la ANECA. Proliferan análisis con datos empíricos y desde un marco de las nuevas identidades académicas sobre cómo se han generado políticas para aumentar la competitividad individual (Djerasimovic y Villani, 2019) y bajo nuevos espacios de subjetivización. Por su parte, entre otros, Corral *et al.* (2024), a través de las voces de 18 profesores universitarios, exploran cómo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –en el contexto español– determina su acreditación e identidad profesional y cómo los participantes reflexionan sobre el malestar que producen dichos roles. Con lógicas de funcionamiento en las que la valía académica de un sujeto se mide por su factor de impacto (Bolívar, 2016), se configuran subjetividades con la constante necesidad de producción, en las que la docencia ya no se integra con la investigación (Caballero y Bolívar, 2015). Justamente, por este ca-

rácter performativo o tangible, se toman como referencia los puntajes del personal académico para evaluar sus contrataciones, promover sus ascensos y financiar sus proyectos y estancias de investigación.

La buena enseñanza y su didáctica, como han vivenciado las nuevas generaciones de profesores universitarios, es una «pérdida de tiempo»; lo que importa en el progreso en la carrera universitaria es el número de artículos publicados en revistas bien situadas en los *rankings*, aun cuando para ello se tengan que establecer redes entre colegas que multipliquen por cuatro la producción (Bolívar, 2020). No obstante, ya se han mostrado signos de que ese no es el camino (Delgado-López *et al.*, 2019), se señalarán algunos cambios que se divisan en el futuro, como la reciente adhesión (abril, 2021) de la Agencia Estatal de Investigación (AEI) a la Declaración de San Francisco sobre la Evaluación de la Investigación (DORA).

En la práctica, en los últimos años, con las agencias de evaluación, en las que se evalúa sobre todo la productividad a partir de los productos públicos, como publicaciones, la docencia ha pasado a un segundo lugar entre las prioridades de las instituciones y de los propios profesores. En efecto, gracias a los criterios de acreditación de la ANECA, las universidades se están convirtiendo en centros de investigación donde la dedicación a la docencia es solo una vocación que, con el tiempo, mirando alrededor, se agota. Según Antonio Nóvoa, «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, p. 14-15).

Más grave es que a los jóvenes se les está enseñando que, lejos de cualquier «ética profesional», lo que importa es el número de *papers* en revistas indexadas. Este carácter performativo o tangible hace que se tomen como referencia los puntajes del personal académico para evaluar sus contrataciones, promover sus ascensos y financiar sus proyectos y estancias de investigación. Esta política «oficial» ha posibilitado el surgimiento de todo un mercado de «revistas» (tipo MDPI) que cobran entre 3000 y 4000 euros y garantizan la publicación en un mes. En este ecosistema tan propicio, como irónicamente describe Delgado López-Cozar y Martín (2022), ansiosas por brillar en los podios donde se dirimen hoy los honores académicos (los *rankings* de

universidades), nos ha conducido a una lógica aplastante y una espiral endemoniada.

Obviamente, el factor clave que explica el cambio en el comportamiento de publicación de los científicos españoles es el sistema de evaluación científica imperante, que premia de forma preferente la publicación y las actividades editoriales en revistas bien posicionadas en los *Journal Citation Reports* o *Scimago Journal Rank*. Los méritos contemplados para la acreditación del profesorado universitario, así como los indicios de calidad empleados para otorgar los sexenios (complementos de productividad en investigación), son testimonio explicativo de este fenómeno. Esta demanda de publicación será satisfecha por editoriales de nuevo cuño que, necesitadas de clientes (autores y artículos) para hacer florecer sus negocios, desplegaron una estrategia de puertas abiertas y unas prácticas editoriales muy eficientes (gran rapidez a módicos costes publicando en abierto) que las hacía muy atractivas para investigadores como los españoles, tan hambrientos de publicación y de méritos editoriales. Se describen con pormenores estas estrategias que han llevado a estas editoriales a fagocitar el sistema de publicación científica en España.

Como concluye –irónicamente– un gran conocedor del tema (Delgado López-Cózar y Martín, 2022), tras un minucioso análisis de datos, «en la actualidad lo que importa al investigador o profesor español es disponer de una cesta repleta de *papers* que cumpla con los requisitos de las agencias de evaluación [...] En este ecosistema tan propicio, las universidades españolas se han convertido en macrogranjas de gallinas ponedoras de *papers*». Introyectada esa carrera en lo que cuenta, para parte del profesorado universitario su tarea se convierte en la producción de artículos, que se incrementa si se intercambia la autoría en grupo. La investigación cobra valor en el mercado de las publicaciones, que está controlado por dos empresas multinacionales, Clarivate y Elsevier. Ello la desvirtúa y consume buena parte de la energía de sus especialistas.

Evidentemente, la presión ejercida por las agencias de acreditación para que se aumente la productividad del profesorado universitario en revistas de alto impacto, como documentan Manzano y Torrego (2022), conlleva un comportamiento adaptativo de la mayoría del profesorado universitario a esas presio-

nes, si no se quiere quedar fuera del juego establecido. El profesorado muestra un mayor interés por la investigación y la publicación frente a la docencia y, sobre todo, frente al trabajo de extensión universitaria. No obstante, si la primera preferencia es el deseo por publicar en las revistas del primer cuartil JCR, aparece otro grupo que expresa la aspiración de que su trabajo tenga utilidad social, lo que indica una posibilidad de otra respuesta a la presión competitiva para el éxito personal.

Delgado López-Cózar (2024) documenta con testimonios en primera persona el impacto en su vida personal y profesional de los criterios de evaluación para la acreditación o sexenios. Esta productividad desmesurada de resultados tiene consecuencias en la vida personal y mental, además de en la carrera investigadora. Así, señala en su trabajo (p. 5):

No solo confiesan que estos criterios determinan la forma en que dirigen su actividad académica, perjudicando su actividad docente e incentivando su volumen de producción, sino que influyen de forma decisiva en su actividad profesional y personal. El 80 % declara sacrificar aspectos de su vida personal (familia, ocio, tiempo libre) para satisfacer las exigencias de su actividad académica; el 70 % señala que trabajar para cumplir los criterios de evaluación afecta de forma negativa a su salud (estrés, ansiedad...) y que la competitividad en términos de producción científica le provoca malestar o frustración personal.

Al final de su trabajo, tras la recogida de opiniones, se pregunta:

¿Cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Qué es lo que estamos haciendo con nuestros jóvenes profesores e investigadores? ¿Qué universidad estamos construyendo? ¿Sobre qué principios se asienta? Una mejor universidad no es aquella que deslumbra en los *rankings* de universidades basados en números de publicaciones y citaciones que producen profesores estabulados en *granjas ponedoras de artículos y citas*, sino aquella que es capaz de fomentar ambientes íntegros, saludables, amigables, sosegados, propiciatorios para la creatividad, el riesgo y el pensamiento crítico (pp. 6-7).

3.6. Un horizonte de cambio: Una profesión atractiva, lejos de la mercantilización

Dedicamos esta parte final a describir y apuntar algunas señales de cambio que comienzan a divisarse en el horizonte o que están comenzando a implementarse en el ámbito español. A tal nivel de saturación y desengaño se había llegado que muchos signos indicaban que ese no puede ser el camino (Delgado-López *et al.*, 2019), por lo que, tras la senda recorrida y los problemas detectados, se vislumbran algunos cambios que, no obstante, tardarán algún tiempo en asentarse debidamente. Es necesario cambiar el modelo para hacerlo más justo, inclusivo y adecuado a los objetos de evaluación.

En cualquier caso, como de forma breve vamos a describir, el camino hacia el cambio ha comenzado, en particular por la Agencia Española de Acreditación (ANECA), con lo más inmediato: los nuevos criterios para la evaluación de la actividad investigadora (BOE, 16/12/2023), que ahora cada comité asesor ha adaptado a su campo/subcampo. Como comentan Repiso y Montero (2023), «CNEAI-ANECA intenta adaptar los criterios COARA – DORA a la forma anterior de evaluar los méritos, incorporando dos “capas” más de información que rellenar, métricas en los artículos y difusión en abierto del artículo y sus componentes», renunciando por ahora «a expulsar las malas prácticas científicas, la endogamia, las publicaciones en *megajournals* sospechosas, las editoriales de vanidad, etc.». La nueva tabla de evaluación de los sexenios de investigación pone el foco en lo que realmente importa. Valora la innovación, el impacto más allá de las métricas tradicionales, el impacto social y la apertura de la ciencia. Además, envía un mensaje claro contra las malas prácticas.

Todo esto ha venido posibilitado por un nuevo marco jurídico. La promulgación de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, así como el *Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos* establecen un nuevo marco jurídico para la evaluación de la actividad académica que incorpora novedades como la valoración de las prácticas de ciencia abierta, la eliminación de barreras burocráticas y la simplificación de trá-

mites, la inclusión de actividades que antes quedaban fuera del sistema y la atención a formas diversas de llevar a cabo la investigación, comunicarla y transferirla.

Sí, mediante la firma de CoARA (*Coalition for Advancing Research Assessment*) y la adhesión a la Declaración de San Francisco se ha hecho una apuesta decidida por promover un cambio efectivo en la forma de medir y reconocer la otra investigación en cuya publicación se produzca ese reconocimiento por medio de la cita.

Brevemente, esta es la cronología: Reciente adhesión (abril, 2021) de la Agencia Estatal de Investigación (AEI) a la Declaración de San Francisco sobre la evaluación científica (DORA). Con posterioridad (octubre 2021), la ANECA se adhirió al Manifiesto de Leiden sobre indicadores de investigación, que ofrece una síntesis de buenas prácticas en evaluación y propone que las medidas cuantitativas apoyen la evaluación cualitativa y se usen las métricas de manera responsable. De este modo, la ANECA se comprometía a incorporar de forma progresiva la evaluación cualitativa y los indicadores de forma periódica, teniendo en cuenta las prácticas de publicación y citación propias de cada campo científico.

Además, en abril de 2023, la ANECA se adhirió a la Declaración de Evaluación de la Investigación de San Francisco (DORA) y CoARA (*Coalition for Advancing Research Assessment*), apostando con decisión por promover un cambio efectivo en la forma de medir y reconocer la actividad académica. Personalmente, es un motivo de satisfacción que lo que reclamábamos, desde dentro, en su momento (Bolívar, 2019) se haya aceptado a escala institucional. Como escribe Antonio Bautista (2023, p. 213), entonces presidente de la Comisión de Educación de ANECA, defendimos estos principios, haciendo «evaluaciones basadas en el contenido científico de las publicaciones en lugar de métricas de las revistas y editoriales, así como promoviendo valoraciones referidas al impacto e influencia social, académica y profesional de los resultados específicos de la investigación». Justo lo que ahora trata de defenderse en el plano institucional.

La Comisión Europea ha impulsado la creación del Acuerdo sobre la Reforma de la Evaluación de la Investigación (*Agreement on Reforming Research Assessment*, 2022). Este acuerdo cambia de forma sustancial la manera en la que se evalúa la actividad investigadora y, por tanto, en la que se estructura, organiza y desarro-

lla la producción del conocimiento científico. Representa una oportunidad para reformar el sistema español, en un momento en que se debate la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). La propuesta de nueva Ley Orgánica de Universidades (LOSU, 2022) supone una mejora en muchos aspectos y se alinea con los objetivos promovidos por la Comisión Europea y la comunidad científica global.

El medio (revista en que se publica) no es el mensaje; en la evaluación de la calidad de los artículos científicos hay que entrar en el contenido y, en particular, considerar el impacto social de la investigación desde una perspectiva más amplia (incluidos los indicadores cualitativos, como la influencia sobre políticas o prácticas científicas). Por su parte, de acuerdo con los principios que inspiran CoARA, es preciso avanzar, de forma progresiva, hacia modelos de evaluación cualitativos, basados en revisión por pares, y con el apoyo y el uso responsable de indicadores cuantitativos.

Por otra parte, si no queremos que sea solo un proceso administrativista de contar artículos e indexación en revistas, sino una evaluación del trabajo investigador desarrollado y su impacto, comentan Repiso y Montero (2023), esto implica «incrementar la ambigüedad en la interpretación de los méritos, huyendo del falso cientifismo del factor de impacto de las revistas, dejar en manos de las comisiones la interpretación de la mayor parte del mérito». Ahora comienza, como debía ser, la aportación misma (y su impacto social), frente al medio de difusión, importando menos el cuartil de la revista que el contenido y el impacto que ha tenido. Como denunciábamos en su momento, «el medio no puede ser el mensaje». Ahora se trata, como dice Torres Salinas *et al.* (2024), de «minimizar el rol del prestigio de las revistas científicas, para –en su lugar– privilegiar la calidad y el carácter de los logros sobre la cuantificación, utilizando las métricas de manera responsable» (p. 8).

Por último, una vez descartados los índices de impacto de las revistas, se opta por un enfoque más integrador con un equilibrio entre métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación de la investigación. Como respuesta a este modelo híbrido de evaluación, se propone una «bibliometría narrativa», donde lo narrativo no tiene por qué ser subjetivo, y debe ser contrastable con datos. Como señala en un buen trabajo Torres-Salinas

(2023: 1), «La bibliometría narrativa se presenta como una novedosa herramienta de evaluación dentro del ámbito académico, en particular como respuesta a los nuevos criterios de evaluación planteados por CoARA y otros marcos regulatorios. Esta aproximación integra indicadores bibliométricos en una narrativa explicativa para defender y contextualizar los currículos científicos de los investigadores». Esto obliga a situar el trabajo publicado en varias narrativas: de contexto, de la posición, de los agentes (principales actores que han interactuado y participado en su difusión en medios sociales) y de las audiencias (quiénes han mencionado en los medios sociales usando Altmetric.com). En fin, un enfoque más holístico y contextual para evaluar la investigación científica, incorporando las historias y contextos que subyacen a los datos. Como concluye Torres Salinas (2023), puede definirse como «la utilización de indicadores bibliométricos para generar relatos y narrativas que permitan la defensa y exposición de un currículum científico o de sus aportaciones individuales en el marco de un proceso de evaluación científica». La bibliometría narrativa debe configurarse como una labor dedicada a la exposición detallada y a la contextualización de los indicadores bibliométricos para su uso en la defensa y exposición de currículos científicos narrativos».

Un problema en todo esto, al que habrá que irse acostumbrando, es que a nadie se le escapa que, para que cualquier publicación sea citada y comentada, es preciso que haya transcurrido un tiempo necesario (a veces años). Ha tenido que ser leído, interiorizado e incorporado a alguna revista o publicación. Igualmente, conociendo el ámbito competitivo en que nos movemos, es posible intentar elaborar narrativas persuasivas.

Sucesivamente perfeccionado, al final, se ha publicado el nuevo Código Ético de ANECA (BOE, 29/12/2023), de acuerdo con el Real Decreto 678/2023, de 18 de julio, por el que se regula la acreditación estatal para el acceso a los cuerpos docentes universitarios y el régimen de los concursos de acceso a plazas de dichos cuerpos. Este código deberá ser observado en el desempeño de sus funciones por todas las personas evaluadoras y expertas que colaboran con ANECA, así como por el personal del organismo.

El problema más grave es que todo esto ha favorecido un negocio editorial sustentado en una gran paradoja: los científicos deben pagar por publicar artículos basados en investigaciones

que consumen enormes recursos económicos financiados por las universidades y centros de investigación donde trabajan o por las agencias públicas de financiación, en último extremo un «capital público al servicio de intereses privados», como señala Ángel Delgado.

Emilio Delgado López-Cózar y Alberto Martín (2022) han detectado un conjunto de patrones anómalos de la publicación científica en España provocados justamente por estos criterios de ANECA. Pagar por publicar se ha convertido en habitual y, según cálculos generosos, en distintos escenarios y contabilizando beneficios de un 30 % para la editorial, un artículo promedio medio tendría un coste de 600 €, no debiendo sobrepasar los 1000 € en el escenario más oneroso. Sin embargo, en nuestro ámbito, a título de ejemplo, *Education Sciences* cobra por el llamado APC (*Article Processing Charge*) 1800 francos suizos, que se abonan tras ser aceptado el *paper*; la revista *Sustainability*, por ser ahora Q1, ha incrementado su factura a 2400 francos suizos. Todas ellas, al igual que el IJERP (*International Journal of Environmental Research and Public Health*), tienen un carácter «transdisciplinar», para poder recoger artículos de cualquier temática o campo, con tal de que paguen el APC. Determinadas comisiones de la ANECA ya comenzaron a no considerar revistas generalistas las que claramente «pagan por publicar» o «depredadoras» (de forma singular, MDPI o *Frontiers*). Clarivate retiró dos revistas de MDPI, incluida la *International Journal of Environmental Research and Public Health*, de su índice Web of Science a principios de este año, lo que significa que esas revistas ya no recibirán factores de impacto. La base de datos Scopus de Elsevier ha suspendido la indexación de contenidos de *Sustainability*, una revista de MDPI, mientras reevalúa si incluir el título, según ha sabido Retraction Watch. Sería reconfortante que fuera excluida al igual que el año pasado lo fue IJERP, con todo lo que supone el *Fallen Journals* (Repiso y Delgado, 2024).

Para concluir, hablamos de mercantilización cuando el valor de una publicación no se valora por su contenido científico o su contribución e impacto social, sino en función de su valor de mercado, que viene dado por agentes externos, según el papel que juega la publicación en las dinámicas del capitalismo académico. Justo por eso, reivindicamos ir más allá del capitalismo académico y la mercantilización.

3.7. Referencias

- Barnett, R. (ed.) (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Octaedro.
- Bautista, A. (2023). Evaluación participativa en comisiones comunitarias de valoración del profesorado y proyectos. En J.M. Escudero et al. (coords.). *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp. 209-220). Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2016). La calidad de la investigación, el impacto de una revista y los negocios financieros. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/2296>
- 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, 11-33.
- Bolívar, A. (2019). El «medio es el mensaje» o la mercantilización de la investigación educativa: Un negocio creciente. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/5798>
- Bolívar, A. (2019). El «capitalismo académico» y la investigación educativa. *Aula Magna 2.0*. [Blog]. Recuperado de: <https://cuedespyd.hypotheses.org/6465>
- Bolívar, A. (2012). La cultura universitaria: Contextos y metas actuales para una identidad académica y pedagógica innovadora. En A. Herrán y J. Paredes (eds.), *Promover el cambio pedagógico en la Universidad*. Pirámide, 41-56
- Bolívar, A. (2020). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En F. Trillo (coord.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate. En homenaje al profesor M. A. Zabalza* (pp. 87-107). Narcea.
- Bolívar, A., y Mula-Falcón, J. (2022). La otra cara de la evaluación del profesorado universitaria: investigación vs docencia. *Revista E-Psi*, 11(2), 112-129. <https://revistaepsi.com/artigo/2022-ano11-volume1-artigo6/>
- Brøgger, K. (2019). *Governing Through Standards*. Springer.
- Brunner, J. J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., y Ganga, F. (2021). Variaciones de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35), 1-35.
- Brunner, J. J., Labraña, J., y Puyol, M.A. (2023). Racionalización y mercadización: Una mirada en la discusión sobre neoliberalismo en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 59 (diciembre), 28-47.

- Caballero, K., y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: Hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 57-77.
- Conferencia Decanos/as de Educación (2019, noviembre). Informe y propuesta de la Conferencia de Decanas/os de Educación sobre los méritos evaluables del campo «D16 Ciencias de la Educación» para la Acreditación Nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.
- Corral, A. et al. (2024). Impact of external agencies on the development of professional identity among professionals working at Spanish universities. En M. Khine y A. Muthanna (eds.), *The Development of Professional Identity in Higher Education* (pp. 112-130). Routledge.
- Delgado López-Cózar, E. (2023). *Ansiedad, estrés y depresión en la Universidad española: Efectos de la presión por publicar inducida por el sistema de evaluación científica*. <https://unelibros.une.es>
- Delgado López-Cózar, E. (2018). De la ruta de oro a la ruta verde de la comunicación científica: Negocio editorial y bibliométrico, publicación libre, acceso abierto, evaluación total e individualizada. Granada, 8 noviembre 2018. doi.org/10.13140/RG.2.2.30852.78724. Accesible en <http://hdl.handle.net/10481/53696>
- Delgado López-Cózar, E., y Martín-Martín, A. (2019). El Factor de Impacto de las revistas científicas sigue siendo ese número que devora la ciencia española: ¿Hasta cuándo? *Anuario ThinkEPI*, 13.
- Delgado López-Cozar, E., y Martín-Martín, A. (2022). Detectando patrones anómalos de publicación científica en España: Más sobre el impacto del sistema de evaluación científica, 29. <https://www.researchgate.net/profile/Emilio-Delgado-Lopez-Cozar/publication/>
- Delgado López-Cózar, E., y Martín-Martín, A. (2023). Detectando patrones anómalos de publicación científica en España (I) Las evidencias empíricas. *Anales de Química de la RSEQ*, 2, 71-76
- Djerasimovic, S., y Villani, M. L. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal (EERJ)*, 19(3), 247-268.
- Escudero, J. M., y Trillo, F. (2015). Un análisis crítico del Espacio Europeo de Educación Superior como reforma de la enseñanza universitaria: los programas Verifica y Docencia en el contexto español. *Educación en Revista*, 57, 81-97.
- Han, B.C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.

- Manzano, V., y Torrego, L. (2022) Preferencias del profesorado en la universidad fabril de publicaciones. *Revista Interedu: Investigación, Sociedad y Educación*, 1(6), 159-190.
- Posca Cohen, M. (2024). Discursos sobre garantía de calidad: una crítica de su papel en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(1), 119-136. <https://doi.org/10.14201/teri.31383>
- Nóvoa, A. (2015). Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a pesquisa em educação? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41(1), 263-272.
- Nóvoa, A. (2019a). Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores *Currículo sem Fronteiras*, 19(1), 198-208.
- Nóvoa, A. (2019b). O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 54-70.
- Ruiz-Corbella, M. (2021). Editorial. *Educacion XX1*, 24(1), 11-16.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.
- Saura, G., y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista española de educación comparada* (37), 192-210.
- Slaughter, S. (2020). Academic Capitalism, Conceptual Issues. En P. Teixeira y J. Shin (eds), *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer.
- Slaughter, S., y Leslie, L. (2001). Expanding and Elaborating the Concept of Academic Capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.
- Shulman, L. S. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(3), 269-295.
- Repiso-Caballero, R., y Delgado-Vázquez, Á. M. (2024). Fallen Journals 2023. Implicaciones para la ciencia española de la expulsión de revistas en Web of Science. *Revista Mediterránea de Comunicación (RMC)*, 15(1), 373-383.
- Repiso, R., y Montero, J. (2023). [ThinkEPI] Transformaciones y desafíos en la evaluación de la investigación universitaria en España: Una mirada crítica a la evolución de los sexenios. En <https://www.rafaelrepiso.com/blog/>
- Torres-Salinas, D. (2023). Entre métricas y narraciones: definición y aplicaciones de la Bibliometría Narrativa. *Anuario ThinkEPI*, 17, e17a30.

- Torres-Salinas, D., Orduña, E., Delgado, A., y Arroyo, W. (2024). *Fundamentos de Bibliometría Narrativa*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10512837>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69–81.

La identidad académica en la universidad actual

JAVIER MULA-FALCÓN, KATIA CABALLERO Y JAVIER DE LA HOZ-RUIZ
Universidad de Cádiz y Universidad de Granada

La identidad académica del profesorado universitario ha experimentado cambios significativos como consecuencia de las demandas y exigencias de la realidad performativa de la universidad actual (Huang y Guo, 2019; McCune, 2019). La preocupación por este cambio ha desembocado en un considerable aumento de estudios centrados en analizar el impacto de este contexto sobre la salud, las relaciones profesionales y sociales, la vida personal, la actividad profesional y, en última instancia, en la construcción y el desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario (Dugas *et al.*, 2018; Ursin *et al.*, 2019; Harris *et al.*, 2019; McCune, 2019; Saura y Bolívar, 2019).

En este capítulo, nos proponemos explorar esta temática con el fin de generar una visión general del estado actual sobre la identidad académica del profesorado universitario. Con este propósito, en un primer momento, describiremos el concepto de identidad académica, resaltando su relevancia para la investigación social y subrayando sus características configurativas clave. Posteriormente, detallaremos el factor más influyente en los procesos de construcción y desarrollo de la identidad académica según la literatura científica, es decir, los factores contextuales (Lankveld *et al.*, 2017; Clarke *et al.*, 2013; Alonso *et al.*, 2015; Tomicic, 2019). En la actualidad, estos factores vienen marcados por la influencia del neoliberalismo y su materialización en el fomento de los procesos de rendición de cuentas, la intensificación de la competencia y la individualidad y el fomento de la

performatividad, entre otros elementos. Para finalizar, concluiremos el capítulo ofreciendo una panorámica sobre los diversos tipos de identidades académicas descritas en la literatura ante el actual sistema de universitario.

4.1. El concepto de identidad académica

A lo largo del desarrollo de la investigación en Ciencias Sociales, la comprensión de la realidad social se ha basado de forma tradicional en el análisis de las estructuras sociales. Sin embargo, con el tiempo, se ha reconocido la importancia del sujeto como motor de estas estructuras, convirtiéndose en un elemento clave para una mejor comprensión de la realidad social en la que se inserta. Según Bolívar (2014), el estudio de las particularidades y singularidades del sujeto es esencial para entender el impacto que las estructuras tienen en la realidad social. En este contexto, el estudio de conceptos como identidad, identidad profesional o identidad académica –el concepto central de este capítulo– adquiere un papel fundamental en la investigación social.

La identidad académica, entendida como la construcción subjetiva y social del «sentido de uno mismo en el ámbito académico», surge del diálogo entre la percepción individual (características, visión, valores, experiencias) y las estructuras profesionales (sociales, políticas, económicas, culturales e institucionales) con las que interactúa (Tülübaş y Göktürk, 2023). Este proceso es dinámico y resulta de la interacción entre la percepción individual y diversos elementos como creencias, motivaciones, valores personales y experiencias vividas, así como el contexto social más amplio, aspectos económicos, políticos, sociales, culturales y profesionales (Lankveld *et al.*, 2017). Además, la identidad no está predeterminada por el rol, ya que, como argumenta Billot (2010), el profesorado universitario configura su identidad «académica» a partir de su propia interpretación de lo que implica serlo, basada en experiencias previas y la comprensión de las circunstancias actuales.

Desde otra perspectiva, la identidad académica se concibe como un concepto dinámico y flexible, implicando un proceso continuo de construcción (Saura y Bolívar, 2019). Varios autores refuerzan esta idea y consideran la identidad académica como

un proyecto en constante definición y negociación entre el individuo y su entorno social (Dugas *et al.*, 2018); entre la interpretación personal de uno mismo y la atribuida por los demás (Alonso *et al.*, 2015); entre la autoimagen actual y la aspiración futura (Lankveld *et al.*, 2017), y entre las experiencias pasadas, el significado presente y la proyección hacia el futuro (Abu-alruz y Khasawneh, 2013). En este sentido, Clarke *et al.* (2013) destacan la diversidad y heterogeneidad como aspectos esenciales de la identidad académica, señalando que, a pesar de situarse en escenarios similares, los enfoques y respuestas individuales serán diferentes. Esta heterogeneidad se manifiesta en que cada persona muestra una identidad única, desarrolla diversas identidades profesionales a lo largo de su trayectoria y su identidad general está compuesta por múltiples subidentidades (Kreber, 2010). Zabalza (2009) subraya que la identidad académica del profesorado universitario abarca tanto la faceta docente como la investigadora, aunque la presencia relativa de cada una varía según las vivencias personales y profesionales de cada individuo.

Simplificar la identidad académica a la dualidad docente-investigador implica ignorar la complejidad del quehacer académico en la universidad contemporánea (Drennan *et al.*, 2017) y la considerable influencia de los elementos contextuales y sociales en la construcción de la identidad académica (Apreile *et al.*, 2021). En un entorno marcado por la intensificación de la competencia y la individualidad, la globalización, la rendición de cuentas y la nueva gestión pública, se sugiere abordar el concepto de identidad desde una perspectiva más integral, considerando las identidades docente e investigadora como subidentidades (Trautwein, 2018).

En resumen, la identidad académica, moldeada por factores sociales y contextuales, así como por las experiencias personales y la percepción y orientación individual de la actividad profesional, se configura como una identidad poliédrica. La literatura internacional destaca la especial influencia de los factores contextuales más amplios de la educación superior en la construcción y desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario (Lankveld *et al.*, 2017; Clarke *et al.*, 2013; Alonso *et al.*, 2015; Tomicic, 2019), los cuales se describirán brevemente en el siguiente apartado.

4.2. El contexto más amplio de la educación superior: neoliberalismo, rendición de cuentas y evaluación del profesorado

En la actualidad, el ámbito de la educación superior está condicionado por la influencia del neoliberalismo en los objetivos y funcionamiento de las universidades. En términos generales, esta influencia se manifiesta principalmente a través de estrategias que promueven la privatización y la economía de libre mercado. Esto incluye reformas centradas en procesos de privatización y la introducción de agentes privados en la gestión universitaria (Saura y Bolívar, 2019). De manera más sutil, también se observan cambios en las racionalidades de los individuos, basados en los principios de gubernamentalidad y performatividad (Foucault, 1991; Ball, 2012).

Estos cambios, propagados a escala global por la estandarización y la globalización (Brøgger, 2019), se concretan mediante políticas destinadas a mejorar la calidad de la educación superior para impulsar el empleo y, por ende, la economía (Bermúdez-Aponte y Laspalas, 2017; Tomicic, 2019), así como a establecer un sistema educativo competitivo a escala mundial (Balaban y Wright, 2017; Brøgger, 2019). En Europa, esta transformación comenzó a principios del milenio, cuando la Unión Europea se propuso convertirse en «la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo» (Parlamento Europeo, 2000). Este objetivo se materializó con el Proceso de Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Estos procesos desencadenaron numerosas transformaciones, como el fomento de la internacionalización, la creación de sistemas comunes de titulaciones, la transformación de los métodos de enseñanza y el aumento de la matrícula y la oferta educativa. Sin embargo, destaca en particular el incremento de los mecanismos de rendición de cuentas como estrategia para supervisar y controlar la calidad del sistema de educación superior (Tomicic, 2019; Brunner *et al.*, 2019). En las últimas décadas, esto ha conllevado un aumento considerable de evaluaciones en áreas como planes de estudio, movilidad, profesorado e instituciones. Estas evaluaciones tienen repercusiones significativas, incluyendo in-

crementos en la financiación, las matriculaciones y el prestigio institucional (Dougherty y Natow, 2019).

Un aspecto crucial dentro de estos mecanismos de rendición de cuentas son las evaluaciones dirigidas al profesorado universitario, de las cuales depende su ingreso, avance y la obtención de incentivos económicos. Estos sistemas de evaluación, implementados de forma global (Jongbloed *et al.*, 2018), priorizan la actividad investigadora sobre otras funciones, vinculando el progreso académico y profesional del profesorado principalmente a esta área (San Fabián, 2020). Esta situación afecta de forma directa al profesorado porque repercute en su actividad profesional, su vida personal, su ética, su salud y, en última instancia, en su identidad académica.

En este contexto, la preocupación por las consecuencias de estas transformaciones ha generado un aumento en la investigación sobre cómo estos procesos afectan a la identidad académica del profesorado universitario. Estos estudios se centran en describir y analizar las múltiples identidades que emergen del actual contexto de la educación superior. En el próximo apartado, describiremos estas identidades para ofrecer una visión general.

4.3. Nuevas identidades académicas en la universidad neoliberal

La realidad performativa de la nueva universidad neoliberal influye de manera considerable en los procesos de construcción y desarrollo de la identidad académica del profesorado universitario. La literatura internacional ha investigado este impacto, analizando varios elementos como las concepciones sobre el significado de ser académico, las percepciones de la nueva realidad universitaria, el nivel de compromiso, la autonomía y libertad, el grado de respaldo, las estrategias adoptadas y el nivel de colaboración, entre otros factores (Ylijoki y Ursin, 2013; Ylijoki y Henriksson, 2017; Enright y Facer, 2017; Huang *et al.*, 2016; Djerassimovic y Villani, 2019).

En los siguientes apartados, examinaremos los diferentes tipos de identidades descritas en la literatura. Nos enfocaremos en aspectos clave como las perspectivas de la realidad del sistema

universitario (positiva, negativa, neutra), las posturas frente al sistema (resistencia, rechazo, aceptación), los valores predominantes (tradicionales, performativos), el grado de equilibrio entre la enseñanza y la investigación, así como las consecuencias laborales, sociales y de salud.

Para facilitar la descripción de estas identidades, las hemos organizado en tres grandes bloques: identidades resistentes, identidades de aceptación e identidades flexibles.

4.3.1. Bloque I: Identidades resistentes

Las identidades en este bloque surgen como resultado de estrategias que se oponen o rechazan las nuevas exigencias del contexto social más amplio. Dentro de este bloque, se distinguen dos tipos principales de identidades.

El primer tipo se caracteriza por la desconsideración de los aspectos del contexto social más amplio, incluidas sus demandas y valores. Esta identidad se asocia principalmente a académicos veteranos que, debido a su avanzada categoría profesional o la cercanía de la jubilación, no sienten la necesidad de adaptarse a los cambios para mantenerse en el ámbito universitario. Estos individuos valoran los principios tradicionales de la academia por encima de las nuevas exigencias performativas y buscan mantener un equilibrio entre la enseñanza y la investigación, e incluso tienden a combinarlas (Leisyte, 2015; Guzmán-Valenzuela y Martínez, 2016). Esta identidad suele estar vinculada a altos niveles de satisfacción laboral y personal (Dugas *et al.*, 2018). En la literatura, esta identidad se denomina «resistente» o «espectador» (Ylijoki y Ursin, 2013; Ylijoki, 2014), «modelo I» (Leisyte, 2015), «forasteros descuidados» (Huang *et al.*, 2016) o «académico como franquicia» (Jiménez, 2019).

El segundo tipo de identidad se define por una actitud de rechazo hacia la nueva realidad performativa en la educación superior. Este rechazo es común en individuos que sienten que no pueden cumplir con las altas demandas de producción o que carecen de las habilidades y experiencia necesarias para afrontarlas (Dashper y Fletcher, 2019). Como resultado, buscan alternativas profesionales fuera del ámbito académico, especialmente en disciplinas con una menor tradición en publicación científica, como las humanidades y algunas áreas de las ciencias sociales

(Findlow, 2012; Dashper y Fletcher, 2019; Mula-Falcón y Caballero, 2023). Esta identidad se conoce como «inseguridad laboral» (Ylijoki y Ursin, 2013) y suele ir acompañada de altos niveles de ansiedad y angustia debido a la incapacidad para cumplir con las demandas performativas y el temor a un futuro incierto. Además, se asocia con bajos niveles de satisfacción laboral (Dugas *et al.*, 2018) y el desarrollo de emociones negativas relacionadas con sentirse inadecuado como investigador (Ursin *et al.*, 2020), incluyendo sentimientos de culpa, ansiedad, miedo e incluso agotamiento.

4.3.2. Bloque II: Identidades de aceptación

Las identidades presentadas en este bloque emergen como resultado de estrategias adaptativas frente a las nuevas exigencias del entorno social más amplio. Estas identidades contrastan con las descritas previamente y son las más prevalentes en la literatura internacional. Para facilitar su análisis, se han agrupado en tres categorías principales: identidades que tienen una percepción positiva de los cambios, identidades que adoptan una postura negativa y crítica, e identidades que muestran una actitud neutra o de sumisión inconsciente.

El primer grupo está compuesto por identidades que se caracterizan por una aceptación proactiva y sin cuestionamientos de los cambios performativos. Este tipo de identidades es común entre académicos de disciplinas científicas muy valoradas, miembros de órganos de gobierno, o aquellos involucrados en los procesos de cambio del entorno (Huang *et al.*, 2016; Mula-Falcón y Caballero, 2023). Cambios que son percibidos de manera positiva y se aprovechan en beneficio personal. Estas identidades se conocen como «éxito» (Ylijoki y Ursin, 2013), «modo IV» o «híbrida» (Leisyte, 2015), o «ponerse al día» (Huang y Guo, 2019).

Dentro de este grupo también se encuentran identidades con alta capacidad de adaptación a las exigencias contextuales para obtener beneficios, denominadas «camaleónicas» (Huang *et al.*, 2016) o «track académico» (Jiménez, 2019). Estas identidades suelen estar vinculadas a altos niveles de motivación, tanto intrínseca como extrínseca, y a emociones positivas como entusiasmo, satisfacción y disfrute (Ursin *et al.*, 2020). También exhiben altos niveles de confianza y satisfacción laboral debido a su

capacidad para enfrentar las nuevas demandas (Dugas *et al.*, 2018).

El segundo grupo incluye identidades con una visión crítica y negativa que se adaptan a las nuevas demandas solo como una estrategia de supervivencia en el ámbito académico. Este grupo se divide en tres tipos: «pérdida» o «modo III» (Leisyte, 2015), «académico estresado» (Huang *et al.*, 2016) y «académico expulsado» (Huang y Guo, 2019). La identidad de la «pérdida» implica un sometimiento silencioso impulsado por el miedo a la supervivencia, dominado por principios performativos y sentimientos negativos debido al aumento de las demandas y la pérdida de valores tradicionales.

La identidad del «académico estresado» está asociada con aquellos que se adaptan a las nuevas demandas con una sensación de incapacidad para manejarlas, generando altos niveles de inseguridad (Clarke y Knights, 2014) y emociones negativas como ansiedad, miedo y agotamiento (Ursin *et al.*, 2020). Por su parte, la identidad del «académico expulsado» también se adapta críticamente a los cambios, pero emplea estrategias menos convencionales, como el uso de revistas depredadoras o el pago por publicar, y muestra emociones de inferioridad y frustración, aunque en menor medida que en el caso anterior.

El tercer grupo comprende la identidad del académico gestor, que acepta las nuevas demandas con una alta conciencia del control performativo. Aunque en general no implica sentimientos de inferioridad, está asociada con elevados niveles de estrés. En general, estas identidades con una visión negativa presentan bajos niveles de satisfacción laboral, tanto en académicos que anteriormente se sentían atraídos por la investigación y han cambiado sus sentimientos ante las nuevas presiones (Jiménez, 2019) como en aquellos que nunca se sintieron atraídos por la investigación y ahora se ven obligados a realizarla (Dugas *et al.*, 2018).

Para finalizar, el grupo con una visión neutra o de sometimiento inconsciente incluye identidades caracterizadas por una aceptación sin crítica de las nuevas demandas del contexto debido a su normalización (Cannizzo, 2017). Saura y Bolívar (2019) describen al nuevo sujeto académico neoliberal como alguien que ha internalizado el neoliberalismo en su identidad, dando como resultado un sometimiento inconsciente al sistema. Esta identidad se asocia con altos niveles de estrés, ansiedad y proble-

mas de salud en general. Sin embargo, Acker y Webber (2016) sugieren que estos individuos pueden experimentar una buena satisfacción laboral debido a su falta de conciencia sobre su propia sumisión.

En resumen, todas estas identidades se caracterizan por una pérdida gradual de autonomía, un aumento en la individualización, sumisión a lógicas de mercado, competencia y productividad, primacía de la investigación sobre la docencia y la pérdida del sentido del ser académico tradicional, entre otros factores (Guzmán-Valenzuela y Barnett, 2013; Ylijoki, 2014; Gaus y Hall, 2015; Djerasimovic y Villani, 2019; Bolívar y Mula-Falcón, 2022; Jiménez, 2019; Dugas *et al.*, 2020).

4.3.3. Bloque III: Identidades flexibles

En esta tercera sección, examinaremos las diferentes identidades asociadas con estrategias de flexibilidad o neutralidad. Estas identidades se sitúan en un punto intermedio entre los dos bloques previos y se caracterizan por una constante tensión entre las demandas performativas emergentes y los modelos académicos tradicionales. Dentro de este grupo, identificamos tres tipos distintos de identidades: equilibradas, basadas en intereses y en proceso.

El primer tipo de identidad se define por la búsqueda constante de un equilibrio entre los valores tradicionales y los performativos, así como entre las funciones de enseñanza e investigación. Esta identidad suele estar relacionada con cargas de trabajo significativas, altos niveles de estrés y un considerable desgaste tanto cognitivo como emocional (McCune, 2019). En la literatura internacional, se refiere como «agencia de cambio» (Ylijoki y Ursin, 2013) o «propio camino» (Huang y Guo, 2019).

El segundo tipo también intenta mantener un equilibrio entre las demandas performativas y tradicionales, aunque este equilibrio varía según la conveniencia del individuo en cada momento. Esta identidad es conocida como «movilidad» (Ylijoki y Ursin, 2013) o «peregrino resuelto» (Huang *et al.*, 2016).

El tercer tipo de identidad se caracteriza por la pérdida de todos los valores tradicionales, que no han sido reemplazados aún por los performativos. Esto resulta en una identidad inconclusa y en constante búsqueda y construcción, denominada «modo II» (Leisyte, 2015) o «inconcluso» (Jiménez, 2019).

Todas las identidades descritas en este bloque tienden a presentar altos niveles de inseguridad, específicamente la llamada «inseguridad existencialista» (Clarke y Knights, 2014). Esta inseguridad surge de la constante lucha y tensión por equilibrar la academia tradicional y performativa. Además, estas identidades están asociadas con emociones ambivalentes (Ursin *et al.*, 2020), experimentando tanto sentimientos positivos de satisfacción y disfrute como sentimientos negativos de estrés, ansiedad o confusión. Los sentimientos negativos se deben sobre todo a la incapacidad de responder simultáneamente a los principios de la academia tradicional y performativa (Dugas *et al.*, 2020).

4.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo hemos descrito la influencia particular que las demandas y requerimientos de la realidad performativa de la universidad contemporánea tienen sobre el profesorado universitario. Como resultado, emergen una gran variedad de identidades diversas que fluctúan en términos de grado de aceptación de las demandas y visión sobre los cambios. De este modo, aunque con variaciones específicas, en términos generales se perciben identidades que muestran conformidad con las exigencias, manifestando visiones tanto positivas como neutrales y negativas hacia ellas; identidades que se oponen al entorno universitario actual, ya sea por incapacidad, por carecer de la necesidad de adaptarse o simplemente por carecer de dicha necesidad, e identidades flexibles que se ajustan según las circunstancias e intereses.

A pesar de la amplia variedad de identidades descritas, lo cual contribuye al argumento sobre la heterogeneidad como característica fundamental de las identidades académicas (Clarke *et al.*, 2013), se aprecian ciertos rasgos comunes en todas ellas. En este sentido, destaca como la mayoría de las identidades coinciden en la presencia de consecuencias tanto de salud (altos valores de estrés, ansiedad e insatisfacción laboral, emociones negativas) como profesionales (priorización de la labor investigadora, la producción científica, frente la docente, olvido gradual de los valores tradicionales de la academia, aumento de la competitividad, la individualización, etc.) (Guzmán-Valenzuela y Barnett,

2013; Ylijoki, 2014; Gaus y Hall, 2015; Djerassimovic y Villani, 2019; Saura y Bolívar, 2019; Jiménez, 2019; Dugas *et al.*, 2020).

Como observamos, un contexto performativo que no solo afecta a la calidad de las funciones desempeñadas por los académicos, sino que también incide en aspectos sociales, personales y de salud. Además, esta situación laboral adversa del profesorado de alguna manera amenaza el futuro de la profesión, ya que podría conducir a la pérdida o falta de atracción de profesionales competentes.

Más allá de esto, la situación también supone una amenaza para el futuro de las universidades como elementos de cambio social. Estas instituciones, antes orientadas hacia una perspectiva crítica, reflexiva, libre y autónoma donde la docencia desempeñaba un papel fundamental, están experimentando una transición gradual hacia dinámicas performativas. En esta nueva universidad, la rendición de cuentas, la individualidad, la competitividad, la cuantificación, producción científica o los intereses del mercado editorial se han transformado en su núcleo esencial. En definitiva, son universidades más enfocadas en la cuantificación de sus tareas que en su impacto real sobre las sociedades. Situación que, por el bien social, requiere un cambio inmediato antes de que la transición hacia esta nueva realidad universitaria se consolide por completo y sea irreparable.

4.5. Referencias

- Abu-Alruz, J., y Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: A criterion for workplace success. *Research in Post- Compulsory Education*, 18(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- Acker, S., y Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- Alonso, I., Lobato, C., y Arandia, M. (2015). La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior. *Op-ción*, 31(5), 51-74.
- Apreile, K., Ellem, P., y Lole, L. (2021). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research pro-

- ductivity in regional universities. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1131-1145. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804334>
- Balaban, C., y Wright, S. (2017). European Governance and Doctoral Education: The 'Knowledge Worker' in the EU. En C. Balaban y S. Wright (eds.), *UNIKE Notes on Doctoral Education*. Descargado de <https://cutt.ly/ryfogDM>
- Ball, S. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Bermúdez-Aponte, J., y Laspalas, F. (2017). El profesor universitario: Integración entre lo personal y lo profesional. *Revista Interuniversitaria*, 29(2), 109-126. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292109126>
- Billot, J. (2010). The imagined and the real: Identifying the tensions for academic identity. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 709-721. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.487201>
- Bolívar, A. (2014). Las Historias de Vida del Profesorado: Voces y Contexto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5140.7848>
- Bolívar, A., y Mula-Falcón, J. (2022). La otra cara de la evaluación del profesorado universitario: Investigación vs. docencia. *Revista E-Psi*, 11(1), 112-129. <https://doi.org/10.1111/hequ.12348>
- Brøgger, K. (2019). *Governing through Standards: The Faceless Masters of Higher Education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-00886-4>
- Brunner, J., Labraña, J., Ganga, F., y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Circulación y recepción de la teoría del «capitalismo académico» en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(79), 1-32.
- Cannizzo, F. (2017). 'You've got to love what you do': Academic labour in a culture of authenticity. *The Sociological Review*, 66(1), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1177/0038026116681439>
- Clarke, C., y Knights, D. (2015). Career through academia: Securing identities or engaging ethical subjectivities? *Humans relations*, 68(12), 1865-1888. <https://doi.org/10.1177/0018726715570978>
- Clarke, M., Hyde, A., y Drennan, J. (2013). Professional identity in Higher Education. En B. M. Kehn y U. Teichler (eds.), *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp.7-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4614-5_2

- Dashper, K., y Fletcher, T. (2019). 'Don't call me an academic': Professional identity and struggles for legitimacy within the vocational field of events management higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100201>
- Djerasimovic, S., y Villani, M. (2020). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 247-268. <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Dougherty, K., y Natow, R. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performance-based funding for higher education. In *Centre for Global Higher Education working paper series*. <https://www.researchcghe.org/perch/resources/publications/cghe-working-paper-44.pdf>
- Drennan, J., Clarke, M., Hyde, A., y Politis, Y. (2017). Academic Identity in Higher Education. En J. Shin y P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_300-1
- Dugas, D., Summers, K., Harris, L., y Stich, A. (2018). Shrinking Budgets, Growing Demands: Neoliberalism and Academic Identity Tension at Regional Public Universities. *AREA open*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858418757736>
- Enright, B., y Facer, K. (2017). Developing Reflexive Identities Through Collaborative, Interdisciplinary and Precarious Work: The Experience of Early Career Researchers. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 621-634. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1199319>
- Findlow, S. (2012). Higher Education Change and Professional-academic Identity in Newly 'Academic' Disciplines: The Case of Nurse Education. *Higher Education*, 63(1), 117-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9449-4>
- Foucault, M. (1991). Gubernamentalidad. En AA.VV. *Espacios de poder* (pp. 9-26). La Piqueta.
- Gaus, N., y Hall, D. (2015). Neoliberal governance in Indonesian universities: The impact upon academic identity. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 35(9), 666-682. <http://dx.doi.org/10.1108/IJSSP-12-2014-0120>
- Guzmán-Valenzuela, C., y Barnett, R. (2013) Academic Fragilities in a Marketized Age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 203-220. <http://dx.doi.org/10.1080/00071005.2013.776006>

- Guzmán-Valenzuela, C., y Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 191-206. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400010>
- Harris, C., Myers, B., y Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: Identity, performance and surveillance. *Studies in Higher Education*, 44(4), 708-718. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>
- Huang, Y., 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>
- Huang, Y., Pang, S., y Yu, S. (2016). Academic identities and university faculty responses to new managerialist reforms: Experiences from China. *Studies in Higher Education*, 43(1), 154-172. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2016.1157860>
- Jiménez, M. (2019). Academic identity: A franchise under construction. *Educar*, 55(2), 543-560. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.960>
- Jongbloed, B., Vossensteyn, H., Vught, F., y Westerheijden, F. (2018). Transparency in higher education: The emergence of a new perspective on higher education governance. En A. Curaj, L. Deca y R. Priocopie (eds.), *European higher education area: The impact of past and future policies* (pp. 441-454). Springer.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35(2), 171-194. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., y 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>
- Leisyte, L. (2015). Changing academic identities in the context of a managerial university – bridging the duality between professions and organizations evidence from the U.S. and Europe. En W. Cummings y U. Teichler (eds.), *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 59-73). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11767-6_4
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- Mula-Falcón, J., y Caballero, K. (2023). Academics' perceptions regarding performance evaluations and the consequences for their profes-

- sional and personal activity. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(7), 97-113. <https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2023-0183>
- Parlamento Europeo. (2000). Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia. <https://bit.ly/3FO4TEd>
- 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), 23-4. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7208>
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrifcado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <http://dx.doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- 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>
- Trautwein, C. (2018). Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995-1010
- Tülübas, T., y Göktürk, S. (2020). Neoliberal governmentality and performativity culture in higher education: Reflections on academic identity. *Research in Educational Administration & Leadership*, 5(1), 198-232. <https://doi.org/10.30828/real/2020.1.6>
- Ursin, J., Vähäsantanen, K., McAlpine L., y Hökkä, P. (2020). Emotionally loaded identity and agency in Finnish academic work. *Journal of Further and Higher Education*, 44(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541971>
- Ylijoki, O. (2014). University Under Structural Reform: A Micro-Level Perspective. *Minerva*, 52(1), 55-75. <https://doi.org/10.1007/s11024-014-9246-1>
- Ylijoki, O., y Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135-1149. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.833036>
- Ylijoki, O., y Henriksson, L. (2017). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: Junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1292-1308. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129>
- Zabalza, M. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5(1), 68-80.

La irreconciliable universidad neoliberal

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS Y SANDRA OBIOL-FRANCÉS
Universitat de València

Los cimientos androcéntricos del trabajo académico y de la universidad como institución son innegables. Desde la prohibición manifiesta de cursar estudios superiores –que en España terminó en 1910– hasta las actuales maneras de invisibilizar, minusvalorar e incluso dificultar la tarea académica de las mujeres, hay una diversidad enorme que demuestra que la universidad ha sido construida por y para los hombres. En nuestra disciplina, la sociología, es remarcable el trabajo de Lengermann y Niebrugge (2019) para recuperar los trabajos realizados por las primeras mujeres que ejercieron como sociólogas. Las autoras indican con acierto cómo la política de género y la política de conocimiento se combinaron para enmascarar las aportaciones académicas de las mujeres, evitando que entraran en el canon académico y, por tanto, impidiendo que los resultados de sus investigaciones fueran mostrados en las universidades y así conocidos (y reconocidos) por las generaciones posteriores. Es decir, no solo operaron mecanismos de discriminación y sexismo que apartaron a las mujeres del núcleo de la teoría y práctica sociológica, sino que en paralelo se ensalzaron tradiciones teóricas, dinámicas de trabajo y metodologías investigadoras que no eran tan frecuentes entre las mujeres. Las mujeres fueron borradas del canon sociológico evidenciándose las dinámicas del poder patriarcal que consideran como conocimiento universal y neutro las contribuciones realizadas mayoritariamente por los hombres (Arango, 2005).

Hoy en día observamos dinámicas semejantes que dificultan, cuando no apartan, a las mujeres de la carrera académica. Precisamente la asunción de pautas en un marco neoliberal en la gestión de las universidades, y por tanto del trabajo académico, se adapta perfectamente a la figura masculina hegemónica: una demanda continua y creciente de producción de resultados académicos –en forma de artículos de manera preferente–, una presencia continuada en foros académicos y no académicos como medida de éxito, una gestión casi empresarial de las temáticas y dinámicas de trabajo en la ciencia. Esta política del conocimiento aparta a los márgenes a todas aquellas personas que por diversas circunstancias no pueden seguir el frenético ritmo marcado, circunstancias que coinciden con una posición estructural más vulnerabilizada por razones de clase social, de origen y, obviamente, de género.

Al mismo tiempo que opera esta política de conocimiento sobre cómo se trabaja y sobre qué temas, opera también un sexismo manifiesto en el que las mujeres han de enfrentarse de forma constante a obstáculos para ser consideradas científicas, académicas, para ser escuchadas y tenidas en cuenta como una voz autorizada en el debate académico en sus diferentes disciplinas (cada una de estas disciplinas, además, con sus especificidades).

En este contexto, las mujeres se enfrentan a dobles estándares porque en términos generales reciben menos reconocimiento y los reconocimientos que se les conceden se asocian con una menor remuneración, atención pública y progresión profesional que los de sus académicos varones (Boivin *et al.*, 2024).

En este capítulo queremos abordar esta combinación de circunstancias. De qué manera las transformaciones que se han vivido en la universidad en las últimas décadas en las que hemos visto como gobiernan las premisas neoliberales están afectando a la consideración del trabajo académico en el imaginario colectivo y a los académicos, en especial a las mujeres. Para ello presentamos una parte de los resultados obtenidos en una investigación de larga duración que llevamos a cabo desde 2017 en colaboración con la Unidad de Igualdad de la Universitat de València. En concreto, nos centramos en el trabajo cualitativo realizado entre los años 2017 y 2018, en el que nos aproximamos a las percepciones del personal docente e investigador de nuestra universidad, a la forma de concebir los cambios que se

producían en ese momento, en que las transformaciones del sistema universitario coincidían con la gestión política de la Gran Recesión, que ha supuesto un importante bache en la construcción de las carreras académicas en nuestro país, con una dilación de los procesos de promoción y consolidación.

Realizamos entrevistas en profundidad a 31 profesoras y profesores que fueron seleccionados a partir de la combinación de los siguientes criterios: sexo, área de conocimiento y estabilidad laboral (personal laboral y funcionario). A través de estas entrevistas navegamos entre las percepciones y significados de sus carreras académicas y en cómo manejaban la combinación de la vida profesional, personal y familiar. Aunque no es la única dimensión que afecta a la posición subordinada que ocupan las mujeres en la academia, nos hemos centrado en las dificultades, renunciaciones y estrategias que lleva a cabo el personal docente e investigador en la combinación del trabajo académico y los trabajos de cuidados. Este trabajo cualitativo junto un constante trabajo cuantitativo de construcción de indicadores universitarios no androcéntricos han formado parte del trabajo de diagnóstico realizado en la Universidad de València para la elaboración del III y el IV Plan de Igualdad.¹

Este capítulo se organiza en tres partes. En primer lugar, nos referimos al contexto en el que enmarcamos nuestra aproximación: las transformaciones de las universidades según una lógica neoliberal de producción de conocimiento que impacta de manera desigual en mujeres y hombres en sus carreras académicas. El segundo apartado está dedicado a la excelencia como un constructo que ha marcado las agendas universitarias en los últimos años y que tiene una importante influencia en la configuración del modelo de dedicación al trabajo académico. En un tercer apartado abordamos los impactos que está teniendo este modelo de universidad en la configuración de las carreras académicas en relación con el trabajo de cuidados destacando la persistencia de

1. Este texto recoge resultados del informe presentado a la Unidad de Igualdad de la Universitat de València titulado *Estudi sobre conciliació personal, familiar i professional de les persones que treballen a la Universitat de València* (2018). Además, una parte del contenido que presentamos ha sido publicado en Villar-Aguilés, A., y Obiol-Francés, S. (2022). Academic career, gender and neoliberal university in Spain: the silent precariousness between publishing and care-giving. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 623-638, <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2042194>

desigualdades de género. Terminamos con una compilación de conclusiones a partir de las reflexiones y datos presentados.

5.1. Universidad neoliberal y crisis económica

La universidad en las últimas décadas ha experimentado transformaciones profundas que la han acercado más a las necesidades y lógicas del mercado que a las del servicio público. La productividad, la competitividad o el pragmatismo empresarial se han convertido en conceptos frecuentemente utilizados al referirse a la manera de gobernar una institución como la universitaria. Las consecuencias de esta adopción son visibles, en especial cuando hablamos del género.

5.1.1. Caracterización de la universidad neoliberal: algunas particularidades

El denominado «giro neoliberal» (Olssen y Peters, 2005; Ball, 2012; Connell, 2013; Tight 2019), estrechamente vinculado con las tendencias de la globalización que marcan la agenda hegemónica del neoliberalismo (Torres, 2010), puede entenderse como una de las transformaciones más evidentes en el sistema universitario de los últimos tiempos. En el caso de las universidades, este «giro» se ha interpretado también desde perspectivas optimistas como una presión sobre el personal académico para aumentar su producción en el marco de sistemas de indicadores de eficiencia, excelencia y calidad. Estas métricas de «producción científica» alimentan una cultura de auditoría (Burrows, 2012) que se ha extendido en las universidades y que refleja lo que ha sucedido en el mundo empresarial. Como resultado, la universidad está cada vez más enfocada en ser más competitiva, en una carrera por alimentar la publicación de artículos indexados (Lynch, 2015). Más cerca de la empresa que de su función social.

En un trabajo sobre el caso español, Saura y Bolívar (2019) destacan dos perspectivas que arrojan luz sobre los cambios provocados por el neoliberalismo. La primera cubre los procesos macroestructurales de la globalización neoliberal, las políticas de desregulación económica resultantes y las transformaciones que configuran «la economía del conocimiento». La segunda se

refiere a la lógica subyacente al neoliberalismo académico y la forma en que este genera sujetos que actúan de una manera altamente individualista, pero que son más responsables de su éxito o fracaso (en especial cuando se trata de cuestiones de investigación). Por lo tanto, el académico neoliberal de hoy lleva sobre sus hombros el peso de la producción científica, cuyos resultados son juzgados por métricas de publicación (defectuosas) (Beer, 2016).

En la universidad española, el incremento de la competitividad se basa en un aumento de los criterios de evaluación de la producción científica, que determina la evaluación del profesorado y las tareas de investigación y, por tanto, sus posibilidades de promoción en la carrera académica. Se trata de procesos de evaluación basados en un sistema de acreditación en los que se utilizan indicadores bibliométricos (citas, *rankings* y sellos de calidad o reconocimientos de las revistas), sistema que difiere, por ejemplo, del *Research Excellence Framework* del Reino Unido, que excluye el uso de indicadores bibliométricos y utiliza el criterio de especialistas en la materia (Giménez Toledo, 2015). Sin embargo, sigue siendo un sistema que se centra en la competencia y el logro individual y un trabajo que nunca termina (Burton, 2018).

El fenómeno de la expansión de las universidades que se produce desde hace unas décadas ha coincidido en las dos últimas con años difíciles para las instituciones públicas, que se han visto muy afectadas por los recortes del gasto público en el contexto difícil de la Gran Recesión. Si bien el gasto público había crecido en los años anteriores a la crisis financiera de 2008, a partir de 2010 los presupuestos de las universidades públicas españolas se redujeron a medida que las políticas de recorte del gasto público en educación comenzaron a tener efecto. Esta tendencia se observó en todos los países del sur de Europa durante los peores años de la crisis. Estas políticas de austeridad provocaron una congelación de la contratación, lo que provocó un aumento de los contratos temporales.

La caída del gasto público en educación universitaria y los obstáculos para contratar nuevo personal son consecuencia de las políticas de austeridad. Las plazas que podrían haberse convocado para promociones de profesorado titular fueron reemplazadas por plazas de contratos temporales, con salarios más bajos, menores oportunidades de estabilidad y consolidación de

la carrera académica. Estos hechos han provocado una mayor precarización en nuestras universidades, un resultado directo de la aplicación de una lógica neoliberal al mundo académico. Al profesorado que sufre esta precariedad le resulta mucho más difícil publicar porque una menor estabilidad laboral significa contar con menos oportunidades.

5.1.2. El impacto de género de la universidad neoliberal

A este contexto de neoliberalización, recortes del gasto público y precarización en la promoción del profesorado y personal investigador se une otro fenómeno global, la competitividad por posicionarse en los *rankings* universitarios. Se refuerzan los discursos sobre este tipo de clasificaciones con el objetivo último de ascender en ellos, basados en métricas que no suelen reconocer los desequilibrios de género en las instituciones universitarias (Obiol-Francés y Villar-Aguilés, 2017), y no solo no son reconocidos, sino que, a menudo, son reforzados.

Estos efectos están relacionados de forma directa con las herramientas utilizadas para las exigencias del trabajo académico, que requiere un compromiso total. Como señala Rosalind Gill (2009), los efectos perjudiciales del neoliberalismo en la producción de conocimiento nos obligan a romper el muro de silencio que rodea la naturaleza precaria de los puestos académicos en las universidades actuales. La tendencia hacia una política de «contratación y despido» se puede ver en las peores condiciones laborales y salariales del personal académico (Pérez y Montoya, 2018). Sin embargo, también hay efectos más ocultos, como el coste emocional, la capacidad de decisión o agencia y los sentimientos encarnados, entendidos como aquellos que se sienten o manifiestan incluso en el propio cuerpo.

La universidad es representada con frecuencia como una institución neutral en materia de discriminación de género, apelando a su clara igualdad formal. Sin embargo, hay varios factores que demuestran que se mantienen desigualdades de género. Aunque la universidad actual presenta un mayor equilibrio de género en términos de estudiantado, se mantienen desigualdades en algunas áreas de estudio más feminizadas o masculinizadas (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2021). Sin embargo, en cuanto al personal académico persisten los desequilibrios y no

podemos definir la universidad actual como igualitaria. En las universidades públicas, según los últimos datos publicados (Ministerio de Universidades, 2023), las mujeres representan el 42,7 % del profesorado universitario, pero solo el 25,6 % en la categoría de catedráticos de universidad. En el caso del profesorado titular de universidad, las mujeres ocupan el 42,2 %. Hay menos desequilibrio de sexo-género en las categorías anteriores del personal con dedicación completa: el 49,4 % en contratados doctores y el 51 % en ayudantes doctores.

Son muchas las evidencias de que las mujeres se dedican en menor volumen a la investigación –en especial, en el ámbito de las STEM– y tienen carreras más lentas y menos competitivas según los parámetros de medida establecidos. El informe publicado por el Ministerio de Ciencia del Gobierno español sobre las mujeres en la ciencia (Unidad de Mujeres y Ciencia del Ministerio de Ciencia e Innovación, 2021) muestra que hay un incremento de mujeres haciendo ciencia, pero muchas abandonan y una buena parte de las que permanecen progresan a un ritmo más lento.

Según este informe, las mujeres ocupan un menor número de posiciones con capacidad de decisión: solo ocupan un 23 % los cargos de rectora y directora de institutos de investigación y lideran menos proyectos de I+D (con una tasa de éxito del 43 % mientras que la de los hombres es del 49 %) y con menor financiación. A pesar de la aplicación de la ley de igualdad de 2007 en España, los esfuerzos de equilibrio de los organismos científicos estatales y europeos y el trabajo de las unidades universitarias de igualdad, cuando se analiza la evolución de las académicas hacia lo más alto del puesto académico, es desalentador la lentitud del aumento del número de mujeres académicas (Guil Bozal, 2016).

Además, señala el citado informe, la temática también es fundamental en la consecución de proyectos de investigación, ya que aquellas investigaciones relacionadas con los estudios feministas y de género obtienen financiación en menor proporción. De nuevo, la política de conocimiento que apuntaban Lengermann y Niebrugge (2019) juega en contra de las mujeres.

Otro factor que influye es la tradicional masculinización de las redes de poder, que favorecen más las trayectorias de los hombres y afectan de forma negativa a las carreras de las mujeres (Gallego-Morón y Montes López, 2021).

Otra evidencia de la desigualdad de género es la que se produce en la brecha salarial. Según el último informe impulsado por la ANECA, el Ministerio de Universidades y la CRUE, en las universidades públicas españolas existe una brecha salarial de género que se sitúa en un 12,7 % (Martínez Tola *et al.*, 2023). Los resultados de este informe permiten observar una tendencia importante en cuanto a la evolución de la carrera profesional de hombres y mujeres: las mujeres presentan una mayor dificultad para consolidar la carrera académica, mientras que los hombres de su mismo grupo de edad obtienen distintos complementos que refuerzan su retribución económica/salarial, carrera y proyección profesional. Esta brecha se encuentra estrechamente relacionada con complementos salariales como los sexenios. En el caso concreto del sexenio de investigación, los datos muestran una conclusión importante en términos de brecha de género, ya que esta aumenta en relación con un mayor número de sexenios concedidos y se acumula en los hombres. Como es de sobra conocido dentro del ámbito académico, este complemento no solo supone una mayor retribución, sino que además es un reconocimiento de la investigación relevante para un mayor acceso a oportunidades de investigación, estabilidad y promoción del personal docente e investigador.

Por otro lado, hay que tener en cuenta la importancia que tienen las relaciones informales de poder en la universidad, con dinámicas androcéntricas a las que las mujeres, en general, tienen difícil acceso. Las citas son un claro ejemplo de esta situación. Las mujeres reciben menos citas, y menos todavía si hablamos de mujeres negras o de mujeres procedentes de países no anglosajones (Kwon, 2022). Y esto repercute de manera muy negativa en su carrera, teniendo en cuenta la importancia de los índices bibliométricos en su evaluación.

Otro elemento importante es que las carreras académicas dependen de la presencia o ausencia en espacios extraacadémicos como es el cuidado (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2022; Obiol-Francés y Villar-Aguilés, 2022). Son muchísimos los estudios que nos muestran como las mujeres que tienen personas dependientes a su cargo tienen menos opciones de desarrollo de una carrera que se construye con los parámetros de excelencia y que dominan hoy en día el sistema universitario de acceso y promoción del personal. Por ejemplo, Henderson y Moureau (2020)

nos muestran la contradicción entre los académicos móviles y la dificultad para esta movilidad de las personas académicas con responsabilidades de cuidado. O, en un análisis reciente (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2022), señalamos los obstáculos para publicar de aquellas mujeres con responsabilidades de cuidado, en un sistema donde publicar es capital. Una situación que la COVID-19 ha venido a agravar (Manzo y Minello, 2020; Mine-
llo *et al.*, 2020). Cuando el trabajo académico es narrado según las vivencias de sus protagonistas, se revelan las colisiones entre las dinámicas y los tiempos –personales, familiares, profesionales–, lo que provoca que la necesidad de continuar con la carrera académica según las exigencias de la universidad neoliberal y las dedicaciones familiares se conviertan en irreconciliables (Villar-Aguilés y Obiol-Francés, 2022).

Recientemente se intenta avanzar ante estos desequilibrios. Desde la ANECA se ha publicado una Resolución por la que se hacen públicos los criterios para garantizar que la igualdad, la conciliación y la inclusión sean efectivas en las evaluaciones del profesorado universitario y del personal investigador (ANECA, 28/02/2024). Esta resolución se vincula con la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), en la que se contempla (artículo 65.4) que los procedimientos de acreditación del profesorado funcionario y laboral deberán incorporar criterios que garanticen que la igualdad y la conciliación de la vida familiar y laboral sean efectivas. En la resolución para la conciliación, por ejemplo, se establece la posibilidad de dispensar el requisito de movilidad (estancias de investigación) en el caso de la acreditación a profesorado titular, pero no en el caso de profesorado catedrático.

En esta resolución se contempla también otra novedad, la incorporación en las comisiones de acreditación del profesorado funcionario de un miembro que cuente con experiencia en la integración del análisis de género en la evaluación con la función de identificar sesgos de género implícitos. Previsiblemente, esta figura recaerá en mayor medida en mujeres porque suelen investigar más desde la perspectiva de género.

Se desconocen por el momento los efectos que tendrán estos nuevos criterios, pero sí podemos valorar como positivo el hecho de dictar una resolución sobre la igualdad y conciliación más completa que en momentos anteriores. También es impor-

tante tener en cuenta las importantes resistencias que se dan en las universidades para la implementación real de políticas de igualdad. Resistencias fruto de factores como el incremento de la competitividad, la lógica cuantificadora de la actividad científica, con desiguales reconocimientos a las distintas tareas o el contexto de austeridad que se ha vivido en los duros años de recesión, que reduce los recursos para invertir en ciencia y tecnología (Pastor y Acosta, 2016).

En definitiva, la universidad liberal valora el individualismo y la autonomía, mientras que la neoliberal enfatiza y valora estos valores en marcos de productividad, eficiencia, gestión y disciplina. Las feministas observan desde un posicionamiento crítico que tanto la universidad liberal como la neoliberal tienen un punto común: mantener las ventajas para los hombres (Reverter, 2021).

5.2. En nombre de la excelencia

La manera de hacer ciencia y de trabajar en la universidad ha experimentado cambios significativos en los últimos años. Las nuevas prácticas han creado unos perfiles de profesionales más competitivos, más acelerados, más ambiciosos. Es una universidad a la que, como apuntan algunos trabajos, hay que dedicarse «en cuerpo y alma» (Santos *et al.*, 2015). La universidad que está configurándose en la actualidad es una universidad de métricas, de rendición de cuentas y de aquella frase ya muy conocida en inglés del *publish or perish* (publicar o perecer).

El mandato de la excelencia, como un constructo un tanto difuso y de definición equívoca, permanece vigente en las agendas universitarias y en los discursos de las personas que se dedican al trabajo académico, no libre de ciertas contradicciones.

5.2.1. Excelencia universitaria: una aspiración con contradicciones

En las entrevistas realizadas en esta investigación aparece la complejidad de la carrera académica, impregnada por estos nuevos tiempos, y el hecho de tratar de hacer malabares con elementos diferentes –investigación, docencia, gestión e incluso transferen-

cia-, complementarios en su concepción, pero nunca en sus ritmos. Una especie de «profesor orquesta» (Nogueira, 2018). Investigación, docencia y gestión no se complementan, sino que más bien son narradas de manera superpuesta, generando problemas para llevarlas a cabo al mismo tiempo. Este modelo de universidad «impone nuevas formas para evaluar y difundir la calidad científica y se centra en la búsqueda de una calidad excepcional que los miembros de la comunidad universitaria suelen denominar “excelencia”» (Herzog *et al.*, 2015). Aun así, cuando preguntamos a las personas entrevistadas qué es la excelencia, cómo la definirían en sus propias palabras, su significado resulta contradictorio.

La excelencia en el ámbito investigador y docente es ser un referente en tu ámbito de conocimiento. Ser una persona referente, ser una autoridad en el campo de estudio, estar internacionalizado, estar dentro de las redes, de las sociedades científicas. Ser un referente nacional e internacional. (Margarita, catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas)²

No hemos encontrado un consenso acerca de qué es la excelencia, ni una definición acotada de manera compartida. Por un lado, nos topamos con quienes defienden el modelo del *accountability* (rendición de cuentas) porque lo consideran una apuesta por una mayor transparencia. Por otro lado, nos encontramos con una visión más crítica del concepto, sobre todo entre el profesorado de mayor edad. Se plantean si tiene sentido estar condicionado (lengua, temática, perspectiva...) a cumplir con los criterios mercantilistas de las nuevas normas de evaluación de la carrera académica.

Algo que nadie sabe qué significa. Empezando por ahí, nadie sabe qué es la excelencia. Nadie tiene ni idea de qué es la excelencia. Porque ¿la excelencia en la universidad es la excelencia investigadora? [...] ¿Es la formación docente? [...] ¿O tenemos que ser supermanes? Que seamos excelentes en docencia, en investigación... Y ya, como se queda cortito, pues entonces te metemos también gestión. ¿Qué? ¿Tenemos que ser excelentes en

2. Los nombres que aparecen en los apartados siguientes junto con los fragmentos de entrevista son ficticios para mantener el anonimato de las personas entrevistadas. Muchas de las entrevistas fueron realizadas en catalán; para facilitar la comprensión del texto, hemos traducido estos fragmentos.

todo? Esa es la pregunta que haría a las personas que establecen los criterios. (Luis, titular de Ciencias)

Se observa la referencia al cambio frecuente de las reglas del juego a la hora de construir la carrera académica o, también, que estas reglas no han estado explicadas con claridad desde el inicio de la carrera.

Lo que tiene la universidad es que como te cambian las reglas del juego después... O sea, una vez que ya has jugado. Hagas lo que hagas nunca sabes si va a irte bien. [...] Cuando yo empecé había que hacer libros. Hicimos libros. Resulta que los libros no... Después no contaban. Lo que contaba eran los artículos que no habíamos hecho. (Sara, catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas)

Después de volver de un período largo de estancia en el extranjero, descubrí que había cambiado todo, que había una cosa que se llamaba AVAP, la ANECA, y que tenía que estar continuamente demostrando quién era y qué hacía. ¡Horrible! (Alicia, contratada doctora en Humanidades)

Por otra parte, se apela a la complejidad del trabajo académico actual y a una universidad con un ritmo de publicación e investigación constante, en el sentido de no perder el ritmo y estar pendiente del currículum.

No tienes que perder comba. Tienes que mantener el nivel de publicaciones, que esas publicaciones sean originales. Y el nivel de citas, porque si no te citan y no publicas, no te tienen en cuenta y al mismo tiempo tienes que pedir proyecto y son tantas cosas a la vez que muchas veces no puedes dedicarle tanto al proyecto. (Teresa, catedrática de Ciencias de la Salud)

Los científicos en general somos esclavos del currículum, eso nos impide hacer cosas interesantes. Tengo que publicar tanto al año. Y eso que podría resultar interesante e innovador no puedo llevarlo a cabo porque tengo que publicar todos los años [...] la gestión del tiempo viene perturbada en un porcentaje muy grande por todo esto. ¿Cómo lo has llamado?, ¿meritocracia? (José María, ayudante doctor de Ciencias)

5.2.2. Más que excelencia, competitividad

La aplicación de la lógica de la gestión empresarial al trabajo académico tiene consecuencias claras en la vida cotidiana de las personas que se dedican a ello. La elevada competitividad conlleva una perspectiva altamente individual del trabajo académico, absorbente y unidimensional. Y es así como la describen nuestros entrevistados y entrevistadas: como una carrera de obstáculos constantes y diversos a los que se han de enfrentar invirtiendo elevadas cantidades de esfuerzo personal (y familiar). En todas las entrevistas se evidencia el cambio de los cimientos sobre los cuales quieren (o pueden) construir esta trayectoria académica, pero no la verbalización de las dificultades a las que se tienen que enfrentar. Y, en el caso de los y las más jóvenes, estos cimientos se presentan más difusos y mucho menos perdurables. En el relato de las circunstancias que rodean su trabajo, este se describe como una tarea constante de superación de los obstáculos que los alejan de sus metas, que parecen cada día más y más inalcanzables.

Y es que intento llegar, pero está más lejos, intentas llegar y... y por mucho que haces [...] Sí que tengo la sensación de que no llegamos, que no llego nunca. (Sonia, contratada doctora en Ingeniería)

Aparece la percepción de un sistema como el actual, marcado por la producción continua y la competitividad, que está erosionando otra manera de hacer y estar en la universidad. De hecho, algunas personas entrevistadas que han vivido la universidad en otras etapas, hace unos años, señalan diferencias respecto a ambas épocas.

Antes lo único que tenías que hacer era tu trabajo, no como ahora, que tienes que hacer tu trabajo y mucho más. Si tú cumplías tu parte del pacto, llegabas, y claro, no tiene nada que ver con lo de ahora [...] que la gente hace su parte del trabajo, pero las cosas no llegan. (Elvira, catedrática de Ciencias)

En la última década, se ha incrementado la exigencia productiva con respecto al personal docente e investigador, medida por nuevos indicadores de productividad científica que se encuen-

tran dentro de la lógica de una universidad competitiva y preocupada por su posición en los *rankings* internacionales. Una lógica acompañada de la terminología de la eficiencia, la excelencia y la calidad (Villar-Aguilés, 2015).

La precarización de las condiciones de trabajo en la academia ha aumentado, y también la incertidumbre con respecto al vínculo laboral, y por tanto los ingresos, pero también la financiación para dedicarse a la investigación. En la descripción de la carrera académica como una carrera de obstáculos, más o menos salvables, que narran las personas entrevistadas, la estabilidad laboral en el seno de la universidad aparece como un punto trascendental. Es una ambición compartida y, al mismo tiempo, la dificultad para lograrla es una fuente de precariedad.

Yo veo ahora a gente con cuarenta y tantos años que todavía está con contratos y esto no es bueno, porque llega una edad en que quieres disfrutar de un poco de estabilidad. (Teresa, catedrática de Ciencias de la Salud)

La aspiración a la estabilidad se ha visto marcada en la última década por cambios de tendencia y de normativa, así como por la aplicación de las políticas de austeridad. Desde el año 2011 se produjo una inflexión en las oportunidades de acceso y promoción universitaria a consecuencia, especialmente, de la aprobación de dos decretos (Real Decreto 20/2011, de 20 de diciembre, y Real Decreto 14/2012, de 20 de abril) que ha afectado «directamente a las formas de gestión del profesorado de las universidades públicas y su dedicación docente» (García Calavia y Montes, 2015, p. 125), agudizando la precarización desde esos años.

La profesión académica es una profesión que puede ser entendida en un doble sentido porque, por un lado, se vincula a una institución universitaria y se puede asimilar a una carrera funcional, con unas funciones específicas, rodeada de burocracia y con un horario concreto. Pero, por otro lado, también exige desarrollar una carrera que hay que construir de manera más individualizada, más «libre», sobre todo en la dimensión de la investigación. Esta segunda característica se puede asociar a las profesiones menos institucionalizadas, como por ejemplo los escritores o los artistas, y comporta que la carrera académica sea frecuentemente definida por sus protagonistas como una carrera

obsesiva. En este sentido, por ejemplo, Emiliana (catedrática de Ciencias) nos dice que es «una adicta al trabajo». Por su parte Marc afirma que prefiere trabajar en la universidad a pesar de que esto le suponga una bajada significativa de sus ingresos:

Me incorporé reduciendo un 50 % mi salario. Quiero decir que, si esto no es vocación, no sé cómo lo llamaríamos. (Marc, titular de Ciencias)

Una «vocación», aun así, no exenta de dificultades personales y familiares. La pasión emerge en forma de declaraciones que van más allá de los vínculos laborales, hay un vínculo estrecho con la ciencia y la generación de conocimiento.

Todas las científicas que estudias y que piensas: «¡Qué emoción!», en el momento en que son conscientes de que han llevado a cabo un descubrimiento. (Margarita, catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas)

Un trabajo, en definitiva, que en ocasiones atrapa tanto que se puede llegar a tener la sensación de no ser libre.

Siempre tienes en la cabeza esto, la crisis laboral que tuve era esto, por qué tengo que estar en un trabajo que no me deja, ya sea porque no haces lo bastante, ya sea porque no has hecho tal cosa. (Alicia, contratada doctora en Humanidades)

Las entrevistadas nos describen una cotidianidad repleta de tareas muy diferentes entre sí, en la que la línea que separa el tiempo de trabajo y el tiempo de vida se difumina. De hecho, el trabajo remunerado invade de forma constante la esfera personal y familiar y las obliga a estar siempre pendientes.

Quieres llevar muchas cosas. Si no llevas veinte cosas al mismo tiempo, es como si no trabajases. Esto lo dicen mucho. (Emiliana, catedrática de Ciencias)

La pasión mezclada con la obsesión queda patente en varios momentos de las entrevistas acerca de la construcción de la carrera investigadora, en particular una pasión por la vertiente investigadora, con una dedicación intensa que se expresa como una entrega de sacrificio por la carrera, los ritmos cotidianos y

las noches de trabajo, entre otros elementos que mezclan la pasión y la obsesión. También se menciona la pasión vinculada con la docencia, que obliga a invertir mucho tiempo cuando la entrega es intensa.

5.3. Impacto de la universidad neoliberal en la vida de sus trabajadoras y trabajadores

Hace ya más de dos décadas que el sociólogo Richard Sennett (2000, 2006) indicó los efectos que la cultura del nuevo capitalismo tenía sobre las vidas de las personas, tanto en la construcción de su identidad personal como en su sociabilidad. Otras autoras han abundado en estos efectos en el caso concreto de la vida académica (Gill, 2009; Zafra, 2017). La vida académica, que como ya hemos mencionado es altamente competitiva, marcada por aspiraciones de excelencia y sometida a cambiantes criterios de acceso y promoción, se intenta conciliar con la otra vida, esa que no puede detenerse, la de los cuidados personales y familiares. Tiempos dedicados a la vida académica y a la vida personal y familiar que se mezclan e incluso se confunden.

5.3.1. Vida y trabajo: efectos de hibridación

La narración del día a día de las profesoras y profesores de la Universitat de València señala con claridad los múltiples ámbitos en los que incide el ritmo trepidante y sin fin que hemos descrito: en su salud, en sus relaciones de pareja y familiares, en su participación en la sociedad civil, en la calidad de su trabajo. La consecuencia más evidente es el deterioro de su salud: dolores físicos relacionados con el estrés, la ansiedad o la imposibilidad de llevar un estilo de vida saludable, y quizás el más evidente: la falta de sueño. La necesidad de arañar horas al descanso surge de forma constante. Como señalan, es un efecto más presente entre las mujeres académicas y sobre todo en aquellas que tienen mayores responsabilidades de cuidado; sin embargo, aparece en nuestro análisis como un elemento casi transversal en todas las entrevistas:

Llegaba a casa; me acostaba igual a las diez. Me levantaba a las doce, a la una... Dormía dos, tres horas. (Carla, ayudante doctora de Ciencias Sociales y Jurídicas)

De hecho, proyectan un futuro en el que puedan descansar:

Mi aspiración vital es tener un día de descanso a la semana. Por ejemplo, dedicar el domingo a descansar. O el sábado. No lo he conseguido todavía porque aún estoy cerrando muchas cosas. Pero tengo la expectativa, igual falsa, pero la tengo. (Sara, catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas)

La equiparación de esta situación a la llamada excelencia académica es muchas veces automática, y con ella la expresión de rechazo, de rebelarse contra estas demandas:

Yo quiero tener una vida, no quiero ser excelente, yo quiero ser buena en mi oficio, pero quiero tener a mi pareja atendida, porque hay días en que llego a casa y solo puedo tumbarme en el sofá y esperar a que me sirvan la cena. Es que es fuerte. (Ester, contratada doctora de Ciencias)

Yo he llegado a plantearme que necesito tiempo para mí. Y como necesito tiempo para mí, todo el trabajo pendiente lo haré durante la semana. Pero dos días voy a hacer lo que me apetezca [ríe]. Entonces... llegar a ese planteamiento significa ceder. Ceder en el sentido de decir: Yo no voy a llegar a estar aquí. Porque hay mucha gente que se planta en la carrera y dice: Yo voy a ser Stephen Hawking el día de mañana. Y no [ríe]. (Ignasi, contratado doctor de Ciencias)

De forma mayoritaria, percibimos malestar tras estos relatos. Sin embargo, hay quien acepta sin fisuras estas dinámicas porque las considera inherentes al trabajo académico, como un juego donde las reglas están fijadas y no hay posibilidad de conculcarlas:

Son reglas duras, pero me he adaptado a ellas [...] ya me he acostumbrado a vivir así y sé que será así hasta que me jubile. (Iván, contratado doctor de Ciencias Sociales y Jurídicas)

La aceptación, las resistencias o las acomodaciones que encontramos en esta muestra están marcadas por la posición que se ocu-

pe en el campo universitario, siguiendo la terminología de Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1994). Sobre estas posiciones y cómo interviene en ellas el género dedicamos el siguiente apartado.

5.3.2. La reproducción de la desigualdad de género

Elisabetta Addis, refiriéndose a la excelencia, afirma que «no es un hecho universal o un hecho “natural” o “supradisciplinario”, es una construcción social y, como tal, está abierta a muchos tipos de sesgos» (2004, p. 18). Una de las entrevistadas, Berta, es muy clara al respecto:

Lo que hacen estos sistemas es tratarnos a todos como si fuéramos iguales, que es un error de partida bastante grande y más siendo la universidad [...] Ser mujer en la universidad, como ser mujer en la empresa, como ser mujer en cualquier sitio, es como tener una escalera de diez pisos y ser varón es tener una escalera de un piso. Ser mujer y ser discapacitada es tener una escalera de veinte pisos. Y todas estas circunstancias afectan a tu vida, a tu productividad. (Berta, titular de Ciencias Sociales y Jurídicas)

El género supone un elemento fundamental en esta desigualdad ante el trabajo académico que las nuevas formas de gestión agravan. En los discursos de las entrevistadas se detecta fácilmente una marca de género. Las mujeres verbalizan más sus trayectorias en términos de dificultad que los hombres, un esfuerzo para abrirse camino y construirse la carrera académica:

Yo siempre he estado sola. No he tenido nunca ninguna compañera. Siempre he estado a solas en el grupo de trabajo. Siempre he estado sola cuando he ido al extranjero. Siempre he estado sola en los grupos en los que he ido al extranjero. Siempre sola. Y claro esto me ha hecho tener una serie de quebraderos de cabeza y de sentirme no comprendida, que he tenido que buscar la ayuda fuera, buscar asociaciones de mujeres. (Emilia-na, Catedrática, Ciencias)

Son numerosos los análisis que se han realizado acerca de las dificultades de las mujeres en la academia. A pesar de sus trayectorias educativas exitosas, el efecto persistente es que ocupan un lugar de menor prestigio y reconocimiento en la academia (Obiol-Francés y Villar-Aguilés, 2022; Pérez-Quintana y Pastor,

2023; Criado-Pérez, 2020). Nos encontramos con un menor número de profesoras catedráticas que lideran proyectos de investigación altamente competitivos o es evidente la brecha salarial existente. Se trata de un fenómeno complejo y multidimensional en el que se entremezcla una cultura organizacional fuertemente androcéntrica, una gestión de la carga de trabajo desigual que perjudica a las mujeres tanto dentro de la academia como fuera, con la asignación del trabajo de cuidados a las mujeres, y una socialización de género que favorece el silenciamiento e invisibilización de los temas, intereses y por tanto las voces de las mujeres académicas (Ackers, 2004; Aiston y Jung, 2015; Aiston y Fo, 2021; Armenti, 2004; Baylin, 2003; Gill, 2009; Deem, 2003). El resultado es que las mujeres a menudo quedan relegadas con respecto a los hombres en el mundo académico, algo que también sucede en otros países (Mason y Goulden 2002). Incluso, como señalan Teelken y Deem (2013), se ha vuelto más difícil superar esta desigualdad porque es cada vez más sutil y puede producir efectos paralizantes en las propias mujeres.

En el caso del trabajo de cuidados nos encontramos con una tarea que reclama dar respuesta a las necesidades, materiales y emocionales, del cuerpo, tanto el propio como el de aquellas personas de las que se es responsable (Carrasco *et al.*, 2011; Durán, 2018; Pérez Orozco, 2006). Asimismo, supone una inversión de recursos económicos, temporales y emocionales tanto de manera puntual y como sostenida en el tiempo y entra en contradicción con la gestión neoliberal. Los principios supuestamente meritocráticos que rigen hoy en día la universidad se basan en una visión unidimensional de las personas que se dedican al trabajo académico, obviando, entre otros aspectos, esta atención a las necesidades de cuidado.

Se trata de un sistema socioeconómico que da por sentado el cuidado, relegando a los cuidadores y sus encargados a los márgenes de la sociedad, aunque para existir este mismo sistema necesita actividades de reproducción social (Fraser 2016), es decir, personas cuidadas y personas cuidadoras.

En el ámbito académico, la supuesta neutralidad de los procedimientos de acceso, promoción y permanencia profesional se construye sobre bases masculinas que involucran carreras lineales, acumulativas e ininterrumpidas que obstaculizan el acceso a las mujeres en todo momento (González Ramos *et al.*, 2015;

González Ramos y Torrado, 2017). La construcción del trabajo académico como un trabajo «sin ataduras», dimensión que se ha visto exacerbada por las políticas neoliberales que han regido la universidad, como señalábamos anteriormente, entraña muchas dificultades para quienes asumen responsabilidades de cuidado, pero también para todas aquellas personas que se adhieren al modelo académico normativo (Moreau y Robertson, 2019; Henderson y Moreau, 2020).

En el imaginario colectivo acerca del trabajo académico no cabe el cuidado. Las entrevistas lo muestran: el cuidado, sus ritmos y dinámicas, aparece claramente confrontado con las demandas de la cultura académica.

Cuando tuve a mi hija las cosas cambiaron. Yo recuerdo que en mi promoción a titular [...] un catedrático de [especialidad] relativamente joven me preguntó que, con una trayectoria tan buena y tan brillante como se mostraba en mi carrera predoctoral y posdoctoral, qué pasaba en ese hueco del 94. Y le dije que había tenido una hija, que no era un hueco, era una hija. (Elvira, catedrática de Ciencias)

En los relatos de las mujeres que concilian el trabajo académico con el trabajo de cuidados, es frecuente que se haga referencia a que esta supuesta conciliación solo se puede resolver con esfuerzo personal:

Yo siempre he hecho eso, acomodarlo de la mejor manera para mí y para mi familia, pero con mucho esfuerzo. Porque eso significa trabajar los sábados o los domingos o cuando el niño se duerme, a las diez de la noche. Con mucho esfuerzo. (Elvira, catedrática de Ciencias)

Incluso se confiesa la renuncia a la maternidad, vinculada a la falta de tiempo, pero también la posición de precariedad que ocupan:

El coste más grande, más grande, más grande que te puedo decir es que habría tenido un segundo hijo y no lo he tenido [...] Como yo no tenía estabilidad ni proyección de futuro porque no sabía si la plaza iba a perderla... Todavía no lo sé, puede venir alguien de fuera y optar a la plaza y me quedo en la calle. Es que tengo 45 años y todavía no lo sé. (Ester, contratada doctora de Ciencias)

Como apunta Margarita (catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas):

La adaptación de la vida familiar y profesional se sintetiza en una palabra: renuncia.

Si abrimos el foco, no se trata solo de renunciaciones en la esfera familiar, sino también en las relaciones de amistad e incluso en la posibilidad de disfrutar de aficiones e intereses fuera de la academia:

¿Mi vida personal? Uf, es que, madre mía, no tengo. (Ester, contratada doctora de Ciencias)

Creo que los procesos de acreditación están acabando con la universidad como yo la quiero y también con nuestras vidas. Y, claro, no puedes participar en todas las cosas que querrías... No militas, no participas, no quedas. (María, ayudante doctora de Humanidades)

He perdido amigos por estar publicando como una loca, acabando un libro y no poder quedar... [...] He tenido muchísimos muchísimos problemas con las amistades. (Sara, catedrática de Ciencias Sociales y Jurídicas)

Además de la angustia que provoca la competitividad, se producen dinámicas de estar siempre pendiente –en especial cuando se ocupa un puesto temporal–, de poder perder tu lugar porque otra persona ha acumulado más méritos o ha hecho lo que convenía más en el momento idóneo. Y, en este aspecto, cuestiones como la docencia o la gestión acumulan escasos méritos, sobre todo en momentos de construcción de la carrera académica, cada vez más tardía.

Y ante estas renunciaciones aparece en sus narraciones la percepción de culpa en un doble sentido: la culpabilidad por no estar bastante con la familia y la culpabilidad por no trabajar suficiente. Las mujeres sufren un mayor agotamiento físico y mental y tienen poco tiempo para descansar (Acker y Armenti, 2004). Además, muestran más inseguridades y su vida privada es muy estresante (Ivancheva *et al.*, 2019).

5.4. Conclusiones

En el texto hemos podido identificar algunos de los principales problemas que afectan a las y los académicos: la competitividad, el desconcierto ante reglas de juego cambiantes, la total absorción por unos ritmos de trabajo frenéticos, la pérdida de la función pública de la misma universidad. Unos problemas cuyos efectos no son percibidos de la misma forma por todas las personas, sino en función de la posición estructural, que tiene un peso decisivo. En nuestra reflexión hemos querido acentuar el género como variable central en la asunción de las consecuencias negativas en mayor medida.

Nos situamos con una mirada crítica sobre la denominada «universidad de la excelencia», a la cual le reprochamos que no nos permite pararnos a pensar, por sus ritmos acelerados y marcadamente competitivos. En realidad, consideramos que esa «excelencia» se ha entendido más bien desde una lógica neoliberal en la que se premia y prioriza la producción constante. Además, es un modelo al que se escapa discernir y compensar los sesgos que comporta aceptar una excelencia pretendidamente neutral.

En este contexto, la persistencia de las desigualdades entre mujeres y hombres es innegable a partir de la investigación internacional acumulada de evidencias (Armenti, 2004; Teelken y Deem, 2013; González Ramos *et al.*, 2014; Henderson y Moreau, 2020; Boivin *et al.*, 2024), que muestran la existencia de factores que sitúan a hombres y mujeres en puntos de partida y de llegada distintos.

Al mismo tiempo que se produce una interiorización de una cultura académica marcada por la imposición de estas lógicas de mercado (producción constante, aceleración, medición de índices de productividad científica, etc.), resulta complejo aplicar políticas de igualdad que de manera efectiva reequilibren este panorama desigual.

Podríamos afirmar incluso que el desarrollo científico es posible gracias también a las personas que permiten que otros puedan seguir el ritmo acelerado de la ciencia actual, tanto las personas ajenas a la academia que las cuidan o cuidan a aquellas personas dependientes y sacian sus propias necesidades vitales y sociales como las que, dentro de la academia, se encargan de

aquellas tareas que tienen un menor reconocimiento (docencia, gestión académica, mantenimiento burocrático). Este mantenimiento de la vida por parte de otras personas podría ser estudiado con detenimiento e incluso contabilizarse para poner en evidencia, una vez más, que el trabajo académico «excelente» es posible porque otras personas, en gran parte mujeres y también de orígenes sociales y culturales desfavorecidos, posibilitan que los índices de producción científica no se detengan.

5.5. Referencias

- Acker, S., y Armenti, C. (2004). Sleepless in academia. *Gender and Education*, 16(1), 3-24. <https://doi.org/10.1080/0954025032000170309>
- Ackers, L. (2004). Managing relationships in peripatetic careers: Scientific mobility in the European Union. *Women's Studies International Forum*, 27(3), 189-201. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2004.03.001>
- Addis, E. et al. (2004). *Gender and Excellence in the Making*. European Commission.
- Aiston, S. J., y Jung, J. (2015). Women academics and research productivity: An international comparison. *Gender and Education*, 27(3), 205-220. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1024617>
- Aiston, S. J., y Fo, C. (2021) The silence/ing of academic women. *Gender and Education*, 33(2), 138-155. <https://doi.org/10.1080/09540253.2020.1716955>
- Arango, L. G. (2005). ¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género. *Sociedad y Economía*, (8), 1-24.
- Armenti, C. (2004). Gender as a barrier for women with children in academe. *The Canadian Journal of Higher Education La revue canadienne d'enseignement supérieur*, 23(3), 1-26. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v34i1.183445>
- Bailyn, L. (2003). Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT. *Gender, Work & Organization*, 10(2), 137-153. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.0000>
- Ball, S. J. (2012). Performativity, Commodification and Commitment: An I-Spy Guide to the NeoLiberal University. *British Journal of Educational Studies*, 60(1), 17-28. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.650940>
- Beer, D. (2016). *Metric Power*. Palgrave Macmillan.

- Boivin, N. *et al.* (2024). Sexism in academia is bad for science and a waste of public funding. *Nat Rev Mater*, 9, 1–3. <https://doi.org/10.1038/s41578-023-00624-3>
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. D. (1994). *Per a una sociologia reflexiva*. Heder.
- Burrows, R. (2012). Living with the h-Index? Metric Assemblages in the Contemporary Academy. *The Sociological Review*, 60(2), 355–372. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2012.02077.x>.
- Burton, S. (2018). Writing Yourself in? The Price of Playing the (Feminist) Game in the Neoliberal University. En Y. Taylor and K. Lahad. (eds.), *Feeling Academic in the Neoliberal University: Feminist Flights, Fights and Failures* (pp. 115–136). Palgrave Macmillan.
- Carrasco, C., Borderías, C., y Torns, T. (eds.) (2011). *El trabajo de cuidados. Historia, teoría y políticas*. Los libros de la Catarata.
- Connell, R. (2013). The Neoliberal Cascade and Education: An Essay on the Market Agenda and Its Consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99–112. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Criado-Perez, C. (2020). *La mujer invisible: descubre cómo los datos configuran un mundo hecho por y para los hombres*. Seix Barral.
- Deem, R. (2003). Gender, Organizational Cultures and the Practices of Manager-Academics in UK Universities. *Gender, Work & Organization*, 10, 239–259. <https://doi.org/10.1111/1468-0432.t01-1-00013>
- Durán, M. A. (2018). *La riqueza invisible del cuidado*. Universitat de València.
- Fraser, N. (2016). Contradictions of Capital and Care. *New Left Review*, 100, 99–117.
- Gallego-Morón, N., y Montes-López, E. (2021). La estructura informal organizacional: Los límites de la meritocracia en la carrera académica. *Investigaciones Feministas*, 12(2), 331–342. <https://doi.org/10.5209/infe.72328>.
- García Calavia, M. A., y Montes, F. (2015) El professorat funcionari de la Universitat de València: Alguns trets demogràfics i de la seua edat d'accés a l'activitat acadèmica. *Arxius de Ciències Socials*, 32, 121–138.
- Gill, R. (2009). Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia in Flood. En R. Gill (eds.), *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. Routledge.
- Giménez Toledo, E. (2015). La evaluación de la producción científica: breve análisis crítico. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–9. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5160>

- González Ramos, A. M., Navarrete Cortés, J., y Cabrera Moreno, E. (2015). Dancers in the Dark: Scientific Careers According to a Gender-Blind Model of Promotion. *Interdisciplinary Science Reviews*, 40(2), 182-203. <https://doi.org/10.1179/0308018815Z.000000000112>
- González Ramos, A. M., y Torrado, E. (2014). Familia e investigación: Estrategias familiares y de género de las investigadoras españolas. *Feminismo/s*, 23, 183-205. <https://doi.org/10.14198/fem.2014.23.09>
- Guil Bozal, A. (2016). Techos universitarios de cristal blindado. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 25-39. <https://doi.org/10.5209/INFE.53964>.
- Henderson, E. F., y Moreau, M. P. (2020). Carefree Conferences? Academics with Caring Responsibilities Performing Mobile Academic Subjectivities. *Gender and Education*, 32(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/09540253.2019.1685654>
- Herzog B., Pecourt, J., y Hernández, F. J. (2015). La dialéctica de la excelencia académica: De la evaluación a la medición de la actividad científica. *Arxius de Ciències Socials*, 32, 69-82.
- Ivancheva, M., Lynch, K., y Keating, K. (2019). Precarity, gender and care in the neoliberal academy. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 448-462. <https://doi.org/10.1111/gwao.12350>
- Kwon, D. (2022). The rise of citational justice: how scholars are making references fairer. *Nature*. <https://www.nature.com/articles/d41586-022-00793-1>.
- Lengermann, P. M., y Niebrugge, G. (2019). *Fundadoras de la Sociología y la Teoría social 1830-1930*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Lynch, K. (2015). Control by numbers: new managerialism and ranking in higher education. *Critical Studies in Education*, 56(2), 190-207. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.94981>
- Manzo, L. K. C., y Minello, A. (2020). Mothers, childcare duties, and remote working under COVID-19 lockdown in Italy: Cultivating communities of care. *Dialogues in Human Geography*, 10(2), 120-123. <https://doi.org/10.1177/2043820620934268>
- Minello, A., Martucci, S., y Manzo, L. K. C. (2020). The pandemic and the academic mothers: Present hardships and future perspectives. *European Societies*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1809690>
- Martínez Tola, E. (coord.) (2023). *Brecha salarial de género en las universidades públicas españolas*. Ministerio de Universidades. <https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/Informe-Brecha-2023.pdf>

- Mason, M.A., y Goulden, M. (2002). Do Babies Matter? The Effect of Family Formation on the Lifelong Careers of Academic Men and Women. *Academe*, 88(6), 21-27. <https://doi.org/10.2307/40252436>
- Ministerio de Ciencia (2021). *Científicas en cifras, 2021*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Ministerio de Universidades (2023). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf
- Moreau, M. P., y Robertson, M. (2019). You Scratch My Back and I'll Scratch Yours'? Support to Academics Who Are Carers in Higher Education. *Social Sciences*, 8(6), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci8060164>.
- Nogueira, A. (2018). En España, o investigas o 'anecas'. *Agenda Pública*.
- Olssen, M., y Peters, M. (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>.
- Obiol-Francés, S. y Villar-Aguilés, A. (2017). Crazy about science. The difficulty of mixing accountability and caregiving. *Mètode Science Studies Journal*, 7(2017), 133-138. <https://doi.org/10.7203/metode.7.8080>
- Obiol-Francés, S. y Villar-Aguilés, A. (2022) Hacer emerger lo oculto: Una propuesta de indicadores no androcéntricos para evaluar el trabajo académico (pp. 110-131). En E. Mut (coord.), *Experiencias y saberes emancipadores para la transformación social y la sostenibilidad de la vida desde una perspectiva feminista*. Quaderns Feministes, Tirant lo Blanch.
- Pastor Gosálbez, I., y Acosta Sarmiento, A. (2016). La institucionalización de las políticas de igualdad de género en la Universidad española. Avances y retos. *Investigaciones Feministas*, 7(2), 247-271. <https://doi.org/10.5209/INFE.52966>
- Pérez-Quintana, A., y Pastor, I. (2023). *El biaix de gènere en el reclutament, la promoció i la retenció del personal a les universitats. Informe 2023*. Col·lecció: Política Universitària. Xarxa Vives d'Universitats.
- Pérez Orozco, A. (2006). Amenaza tormenta: La crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico. *Revista de Economía Crítica*, 5, 7-37.
- Pérez, M., y Montoya, A. (2018). La insostenibilidad de la Universidad pública neoliberal: Hacia una etnografía de la precariedad en la Academia. *Disparidades Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(1), 9-24. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2018.01.001.01>.

- Reverter, S. (2021). La igualdad de género en la universidad: Capitalismo académico y rankings globales. *Revista de Investigaciones Feministas*, 12(2), 271-281. <https://doi.org/10.5209/infe.72331>
- Santos, A., Muñoz, D., y Poveda, M. (2015) En cuerpo y alma: Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Arxius de Ciències Socials*, 32, 13-44.
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrifcado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9– 26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter: Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Sennett, R. (2006). *The Culture of the New Capitalism*. Yale University Press.
- Teelken, C., y Deem, R. (2013). All Are Equal, but Some Are More Equal than Others: Managerialism and Gender Equality in Higher Education in Comparative Perspective. *Comparative Education*, 49(4), 520–535. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.807642>.
- Tight, M. (2019). The Neoliberal Turn in Higher Education. *Higher Education Quarterly* 73(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/hequ.12197>
- Torres, C. A. (2010). Después de la tormenta neoliberal: la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://doi.org/10.35362/rie480697>
- Villar-Aguilés, A. (2015). Universitat redefinida o reelititzada? *Revista L'Espill*, 49, 68–79. <https://www.uv.es/lespill/pdf/lespill-49.pdf>.
- Villar-Aguilés, A. y Obiol-Francés, S. (2021). Educació i formació. En M. Alarcón et al. (coord.), *Las mujeres en la Comunitat Valenciana: Una aproximación sociológica* (pp. 171-216). Editorial Tirant lo Blanch.
- Villar-Aguilés, A., y Obiol-Francés, S. (2022). Academic career, gender and neoliberal university in Spain: the silent precariousness between publishing and care-giving. *British Journal of Sociology of Education*, 43(4), 623-638. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2042194>
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo: precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Anagrama.

El profesor universitario novel y los desafíos actuales de la academia

JAVIER MULA-FALCÓN, KATIA CABALLERO Y JAVIER DE LA HOZ-RUIZ
Universidad de Cádiz y Universidad de Granada

Los académicos o investigadores principiantes, noveles o jóvenes, comúnmente conocidos en la literatura científica internacional como investigadores en etapa temprana (cuyas siglas en inglés son ECR) o académicos en etapa temprana (cuyo acrónimo en inglés es ECA), han sido reconocidos como un grupo especialmente vulnerable que ha enfrentado diversas dificultades en la búsqueda de estabilidad profesional a lo largo del tiempo (Castelló *et al.*, 2015). En épocas recientes, esta situación se ha intensificado debido a influencias político-económicas y a las necesidades emergentes de la sociedad del conocimiento (Cantwell, 2011). Estas modificaciones han generado transformaciones significativas en la identidad profesional de estos individuos, quienes han tenido que adaptarse a nuevas demandas como la movilidad global, la precariedad en los contratos y la necesidad de combinar esta posición con otros roles alternativos en la búsqueda de su «sobrevivencia» profesional (Macoun y Miller, 2014). Por lo tanto, esta situación resalta una condición de gran vulnerabilidad y riesgo para los profesionales que inician su carrera en el ámbito académico (Webber, 2017). Una figura, además, de especial relevancia, ya que representa el futuro de las universidades.

Frente a este complicado escenario, la identidad profesional de este conjunto de académicos se enfrenta a nuevos desafíos en la búsqueda de un puesto laboral estable (Fransman, 2014). En realidad, las comunidades académicas y universitarias proyectan

expectativas desalentadoras, imponiendo constantes restricciones al progreso de esta figura hacia una concepción significativa del *Scholarship* (Boeren *et al.*, 2015). Como resultado, el ámbito de estudio sobre la identidad profesional en académicos jóvenes está adquiriendo una relevancia destacada en las agendas y líneas educativas.

Por ello, en este capítulo nos proponemos explorar esta temática con el objetivo de proporcionar una visión general sobre la particularidad de ser un joven académico en la universidad actual. Con este fin, en primer lugar, destacaremos los desafíos añadidos que esta figura afronta según la literatura. Con posterioridad, describiremos las particularidades identitarias de estos académicos noveles. Y, por último, detallaremos una serie de implicaciones políticas y prácticas con el objetivo de arrojar luz sobre la mejora de esta situación.

6.1. Desafíos de los jóvenes académicos en la universidad contemporánea

Según la literatura científica internacional, múltiples factores contribuyen a transformar a los jóvenes académicos en una figura de gran vulnerabilidad dentro del sistema universitario. En este sentido, hablamos de desafíos añadidos como la precariedad laboral, la continua presión por publicar y superar las evaluaciones de desempeño, la enorme competitividad asociada a estos procesos, la influencia del director de tesis y una serie de retos complementarios asociados a la labor docente (Acker y Webber, 2017; Apreile *et al.*, 2020; Osbaldisto *et al.*, 2019; González-Calvo *et al.* 2020; Read y Leathwood, 2018; Mantai, 2019; Weise *et al.*, 2020).

En medio de estos desafíos, autores como Acker y Webber (2017) y González-Calvo *et al.* (2020) resaltan la influencia significativa que ejercen los rigurosos procedimientos de evaluación a los que se enfrentan los jóvenes para acceder al ámbito académico. Estos procesos determinan la «aptitud» de los académicos noveles mediante procesos de cuantificación en los que se valoran las diferentes funciones del profesor universitario (docencia, gestión, investigación y transferencia). Sin embargo,

de todas estas funciones, se observa una clara priorización de la labor investigadora sobre las demás. Por ejemplo, en el caso español, la investigación supone un 60 % de la evaluación para la acreditación de ayudante doctor, y entre un 45 % y 35 % en los concursos de acceso a esa misma figura organizados por las propias universidades. Además, en este proceso evaluador se da preferencia a la cuantificación de la actividad investigadora, basada en la cantidad de artículos indexados en bases como JCR o SJR (Herrán y Villena, 2016). Esta dinámica ha tenido consecuencias significativas en las metodologías de trabajo, el bienestar, las relaciones sociales y familiares, así como en la construcción de la identidad profesional de los académicos noveles (Harris *et al.*, 2019; McCune, 2019; Shams, 2019). Por otra parte, que la mayoría de los procesos de acceso organizado por las universidades fomenten el «quien más tiene, mejor» ha contribuido a que los aspirantes compitan entre sí, dando lugar a un entorno altamente competitivo e individualizado (Olssen y Peters 2005).

Asimismo, las tipologías de contratos de gran precariedad e inestabilidad que tienen estos jóvenes, unido a la considerable dificultad para alcanzar cierta estabilidad en el ámbito universitario, han acentuado el impacto que se genera sobre su figura (Hemmings *et al.*, 2013; Kerfoot y Knights, 1995; Lorenzetti *et al.*, 2019; McDonald *et al.*, 2014). Esta realidad ha transformado a los jóvenes académicos en un colectivo vulnerable desde el punto de vista social (Castelló *et al.*, 2015; Macoun y Miller, 2014). Al mismo tiempo, esta situación los convierte en un grupo susceptible a las demandas performativas (Saura y Bolívar, 2019). Esto se debe a su firme deseo de superar las evaluaciones descritas con anterioridad, con el objetivo de acabar con su situación de inestabilidad y precariedad y conseguir un puesto estable que les permita gozar de una vida profesional y personal plena (Mula-Falcón, 2023).

Por otra parte, las relaciones profesionales también resultan un factor determinante en los jóvenes académicos (Ylijoki y Henriksson, 2014). En estas primeras etapas, la interacción con el supervisor de tesis destaca especialmente, ya que influye en aspectos diversos como la seguridad, la confianza y la motivación, entre otros elementos (Weise *et al.*, 2020). Esta figura también es crucial para la trayectoria profesional futura de los académicos.

micos jóvenes debido a su función formativa y orientadora. Por desgracia, la literatura internacional resalta la relación entre supervisor y doctorando como uno de los elementos esenciales detrás de las vivencias negativas en la formación doctoral (Corceles *et al.*, 2019), a pesar de su importancia para el desarrollo óptimo de este colectivo.

Finalmente, además de la presión añadida por generar una producción científica que les permita superar las evaluaciones de acceso, este grupo de académicos se enfrenta a una serie adicional de desafíos relacionados con la docencia. En este sentido, destacan elementos como un mayor número de horas de docencia, horarios menos conciliadores, un mayor número de alumnos a los que atender, menos experiencia, etc. (García-Arroyo y Osca, 2019; Teles *et al.*, 2020).

6.2. Explorando la identidad de los jóvenes académicos

La construcción y evolución de la identidad profesional de los académicos noveles actuales se ve afectada de forma constante por los diversos desafíos y complejidades derivados de las nuevas demandas académicas (Fatimawati y Badiozaman, 2020; Chipindi y Vavrus, 2018). En última instancia, esta realidad conduce a la construcción de identidades profesionales frágiles atrapadas en continuos dilemas que generan tensiones identitarias significativas (Angervall y Gustafsson, 2014; Fatimawati y Badiozaman, 2020). Como señalan Apreile *et al.* (2020) o Bristow *et al.* (2020), estas tensiones provocan la adopción de estrategias de afrontamiento que remodelan sus identidades hacia nuevos modos de «ser académico», caracterizados por connotaciones orientadas hacia lo mercantil y lo competitivo (Mantai, 2019).

En relación con las situaciones ambivalentes o dilemas a los que se enfrenta este grupo de académicos, se identifican dos tipos distintos. Por un lado, se evidencian actos de ambivalencia surgidos a raíz de la presión para mantenerse leales tanto al contexto como a las metas personales (Angervall y Silfver, 2019; Apreile *et al.* 2020). Angervall *et al.* (2017) narran cómo los académicos noveles experimentan un constante vaivén entre cum-

plir con los objetivos del departamento/grupo/directores y priorizar sus propias metas e inquietudes.

En contraste, Angervall y Gustafsson (2014) identifican otro escenario ambivalente que surge del conflicto interno entre la voluntad consciente del investigador (lo que cree que debería hacer) y el inconsciente (lo que al final realiza). En este contexto, un ejemplo destacado es el estudio de Caretta *et al.* (2018), que ilustra que los jóvenes doctorandos tienden a priorizar la producción científica (deseo inconsciente) sobre la culminación efectiva de su propia tesis doctoral (deseo consciente).

Como consecuencia de estas ambivalencias, se observan elevados niveles de inseguridad e incertidumbre (Acker y Webber, 2017), factores que favorecen la construcción de identidades académicas delicadas y cambiantes (Hollywood *et al.*, 2019), capaces de adaptarse de manera significativa a las demandas del entorno (Angervall y Gustafsson, 2014). En este contexto, es notable la prevalencia de identidades que oscilan entre la aceptación y la lucha (Courtois *et al.* 2020; Fatimawati y Badiozaman, 2020; Kalfa *et al.*, 2018).

Los análisis detallan tres formas distintas de resistencia: la crítica, el enfrentamiento directo y la exploración de oportunidades laborales fuera del ámbito académico (Acker y Webber, 2019; Bristow *et al.*, 2020). Esta última es la menos practicada pues, según apuntábamos en otro lugar, aunque la posibilidad siempre está presente, no se concreta por diferentes razones, como la dificultad para emprender nuevas iniciativas profesionales, la presión provocada por las expectativas del entorno y los significativos costes asociados al abandono, tanto en términos de tiempo como de dinero (Mula-Falcón, 2023). A estas causas, el estudio de Bozzon *et al.* (2017) le añade la «pasión incondicional» por el trabajo académico, «amor» que impide el abandono de la profesión.

En relación con los otros dos tipos de resistencias, ya destacábamos el uso de las redes sociales, en especial Twitter, como principal medio utilizado por este colectivo tanto para la crítica como para la lucha frontal (organización y desarrollo de manifestaciones). Además, el uso de estas redes sociales por parte de los académicos noveles ha dado lugar a un cuarto tipo de resistencia que hemos identificado como colectivismo. Esta consiste en estrategias que promueven el respaldo y la colaboración entre

los integrantes del sector mediante la visibilización y divulgación de elementos variados como ayudas, contratos, denuncias, situaciones injustas, etc. (Mula-Falcón, 2023).

Con independencia del tipo de resistencia, los jóvenes académicos muestran al mismo tiempo tanto cierto grado de complacencia como de contrariedad. Desde esta perspectiva, Chipindi y Vavrus (2018) resaltan la existencia de académicos noveles que cuestionan los procesos de evaluación, aunque al mismo tiempo los respaldan argumentando su necesidad para el control de la calidad.

Todo este proceso conduce a la formación de identidades que incorporan tanto elementos de resistencia como de conformidad (Bristow *et al.*, 2020). Según Acker y Webber (2017), esto resulta fundamental, ya que evidencia que los académicos más jóvenes no son individuos sometidos al sistema de forma voluntaria, sino que se adaptan por el mero hecho de sobrevivir.

Desde otra perspectiva, dentro de las narrativas de supervivencia recopiladas en diversas investigaciones (Fatimawati y Bediozaman, 2020), emergen una serie de tácticas que afectan a la filosofía profesional del profesorado universitario y distorsionan la auténtica naturaleza del entorno universitario (Chipindi y Vavrus, 2018). Según Abrizah *et al.* (2019), los académicos noveles son conscientes de la influencia significativa que puede tener en su carrera académica la producción científica. Por ende, establecen como meta prioritaria el fomento de la producción, a pesar de que esto suponga el empleo de diversas tácticas que resultarán cruciales en la configuración de su identidad profesional (Mula-Falcón y Caballero, 2023). En este contexto, los estudios resaltan diversas prácticas poco éticas y morales, como la publicación en revistas depredadoras, la falsificación, bajos niveles de rigor, etc. (Beall, 2017; Overac, 2019).

Tal y como expone Caretta (2018), la presión por aumentar la producción científica y las tácticas aplicadas para satisfacer las exigencias de la universidad actual se han convertido en el eje central de actuación del quehacer de los académicos noveles. En consecuencia, las nuevas generaciones de académicos están relacionando el prestigio académico o la erudición con la productividad científica. Idea que impacta de forma directa en el concepto tradicional de universidad, poniendo en peligro su supervivencia. Asimismo, dicho autor señala que este entorno está

impactando en el bienestar físico, las interacciones sociales y familiares (incluyendo la gestión del tiempo con los hijos, las decisiones sobre la crianza, etc.) y en los estados emocionales de estos jóvenes académicos.

En resumen, este contexto conduce a la formación de diversas identidades profesionales entre los jóvenes académicos (Enright y Facer, 2016; Monero y Liesa, 2020). A pesar de las variaciones entre ellas, estas identidades se caracterizan por la subordinación a las demandas de producción del sistema universitario actual, desarrollando todo un conjunto de tácticas que, con independencia de la existencia o no de estrategias de resistencia, justifican con el deseo de sobrevivir o avanzar en la academia (Mula-Falcón, 2023). Además, estas identidades también comparten elevados niveles de estrés, ansiedad e inestabilidad (Acker y Webber, 2017; González-Calvo *et al.*, 2020; Hollywood *et al.*, 2019; Read y Leathwood, 2018).

6.3. Posibles implicaciones para la mejora del colectivo

Las situaciones descritas en los apartados anteriores respaldan la noción de que los inicios en la academia suponen un elemento crucial tanto para la situación actual del joven académico como para su crecimiento profesional futuro (Mantai, 2018; Osbaldisto *et al.*, 2019). En este contexto, es esencial generar un cambio que permita mejorar la situación de un colectivo que, sin lugar a duda, representa el futuro de las universidades. Por ello, a continuación, describimos las aportaciones para la mejora más relevantes y las clasificamos en dos puntos principales. Por un lado, se exponen las implicaciones destinadas a fortalecer las estructuras de apoyo de las políticas promovidas por los gobiernos. Y, por otro lado, se muestran las implicaciones para los jóvenes doctores e investigadores.

Para Apreile *et al.* (2020) es esencial fomentar que los gobiernos revisen el marco actual que rige la academia, marcada por el aumento de la producción científica. Por otra parte, destacan la importancia de animar a los académicos a examinar su papel como agentes activos en sus propios programas de investigación.

En esta línea, Caretta *et al.* (2018) afirman que, sin suficientes estructuras de apoyo y guía, muchos doctorandos y jóvenes académicos pueden enfrentar dificultades para administrar y equilibrar todas las demandas de la candidatura doctoral o la carrera académica. Fatimawati y Badiozaman (2020) están de acuerdo en la necesidad de nutrir y apoyar a los jóvenes investigadores para producir académicos eficaces y experimentados, por lo que las políticas deben ir guiadas hacia este fin. Por ello, las investigaciones de Courtois *et al.* (2020) animan a las universidades a revisar las expectativas con respecto al desempeño doctoral. Es necesario que las expectativas sean transparentes y al mismo tiempo permitan a los doctorandos mantener sus metas académicas individuales.

Los jóvenes doctores e investigadores, como afirman Enright y Facer (2016), son conscientes de que están desarrollando sus trayectorias en una cultura donde conseguir un empleo a largo plazo parece cada vez más difícil y depende casi íntegramente de su capacidad para publicar. Este tipo de trabajo tiene un alto coste emocional, sobre todo porque muchos de estos investigadores intentan mantener unas relaciones públicas éticas y comprometidas y tienden a ocultar su frágil posición económica. Por ello, la necesidad de visualizar el alto coste emocional y de guiar las políticas educativas a mejorar las condiciones y oportunidades de trabajo se han vuelto esenciales (Djerasimovic y Villani, 2019). En este sentido, Kalfa *et al.* (2018) sugieren el desarrollo de voces que desafíen la prerrogativa gerencial en la academia. Todo ello mediante debates y reflexiones abiertas que puedan ser un punto de partida para las políticas en el restablecimiento de nuevos cambios en el plano estructural, organizativo y profesional (Osbaldisto *et al.*, 2019). Asimismo, González-Calvo *et al.* (2020) consideran fundamental informar a los políticos y gestores responsables de redactar los requisitos de ingreso al entorno universitario acerca de los resultados de esos debates.

Por otra parte, otros estudios sugieren implicaciones de mejora en línea con programas de formación o sistemas de tutoría para jóvenes doctores y académicos. Fatimawati y Badiozaman (2020) señalan que contar con un sistema de tutoría para el inicio y desarrollo de la carrera académica puede aliviar en gran medida el impacto en los jóvenes académicos. Del mismo modo, Mantai (2019) sostiene que la formación doctoral debe facilitar

la agencia del estudiante, promover la colaboración entre las labores docentes e investigadoras y apoyar las experiencias laborales no académicas para fortalecer el desarrollo de la identidad del investigador.

Mclean y Price (2017) apoyan estas afirmaciones y defienden la evidencia de los beneficios de los programas de desarrollo del profesorado a largo plazo, considerándolos espacios para reflexionar sobre la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. Caretta *et al.* (2018) añaden iniciativas como programas formativos para la sensibilización sobre la salud, grupos de intercambio y discusión sobre bienestar, e incluso acciones diseñadas para mitigar el estrés (yoga, *mindfulness*, pilates, etc.).

Abri zah *et al.* (2019) también reflexionan sobre la necesidad de aumentar la información (programas y políticas universitarias) sobre aspectos de ética de la investigación. Apreile *et al.* (2020) consideran necesario abordar la asignación de financiación mediante criterios de evaluación más justos que atiendan a todas las funciones del profesor universitario. Del mismo modo, sugieren la formación de «grupos solidarios» de doctorandos para evitar que queden al margen de la esfera social e investigadora. Por último, Monereo y Liesa (2020) subrayan la necesidad del desarrollo de cursos académicos que promuevan competencias o estrategias para facilitar el posicionamiento dentro de la comunidad investigadora.

6.4. Referencias

- Abri zah, A., Shah, N. A. K., y Nicholas, D. (2019). Malaysian early career researchers on the ethics of scholarly publishing. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 24(1), 75-96. <https://doi.org/10.22452/mjlis.vol24no1.5>
- Acker, S., y Webber, M. (2017). Made to measure: early career academics in the Canadian university workplace, *Higher Education Research & Development*, 36(3), 541-554. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1288704>
- Angervall, P., y 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>

- Angervall, P., y Gustafsson, J. (2017). Challenges in making an academic career in education sciences. *British Journal of Sociology of Education*, 39(4), 451-465. <http://doi.org/10.1080/01425692.2017.1356219>
- Angervall, P., y Silfver, E. (2019). Assembling lines in research education: Challenges, choices and resistance among Swedish doctoral students. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2019-0028>
- Apreile, K., Ellem, P., y Lole, L. (2020). Publish, perish, or pursue? Early career academics' perspectives on demands for research productivity in regional universities. *Higher Education Research & Development*, 4(6), 1131-1145. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1804334>
- Beall, J. (2017). What I learned from predatory publishers. *Biochemia Medica*, 27(2), 273-278. <https://doi.org/10.11613/BM.2017.029>
- Boeren, E., Lokhtina-Antoniou, I., Sakurai, Y., Herman, C., y McAlpine, L. (2015). Mentoring: A Review of Early Career Researcher Studies. *Frontline Learning Research*, 3(3), 68-80. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.186>
- Bozzon, R., Murgia, A., Poggio, B., y Rapetti, E. (2017). Work-life interferences in the early stages of academic careers: The case of precarious researchers in Italy. *European Educational Research Journal*, 16(2-3), 332-351. <https://doi.org/10.1177/1474904116669364>
- Bristow, A., Robinson, S., y Ratle, O. (2017). Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and 'Excellence': The Dialectics of Resistance and Compliance. *European Group of Organizational Studies*, 38(9). <https://doi.org/10.1177/0170840616685361>
- Cantwell, B. (2011). Academic in-sourcing: International postdoctoral employment and new modes of academic production. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33, 101-114. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.550032>
- Caretta, M., Drozdexski, D., Jkinin, J., y Falconer, E. (2018). «Who can play this game?» The lived experiences of doctoral candidates and early career women in the neoliberal university. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(2), 261-275. <https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1434762>
- Castelló, M., Kobayashi, S., McGinn, M. K., Pechar, H., Vekkaila, J., y Wisker, G. (2015). Researcher Identity in Transition: Signals to Identify and Manage Spheres of Activity in a Risk-Career. *Frontline Learning Research*, 3(3), 39-54. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i3.149>

- Chipindi, F., y Vavrus, F. (2018). The ontology of mention: Contexts, contests, and constructs of academic identity among university of Zambia faculty. *IRE: Forum for International Research in Education* 4(2), 135-150.
- Corcelles, M., Cano, M., Liesa, E., González-Ocampo, G., y Castelló, M. (2019). Positive and negative experiences related to doctoral study conditions. *Higher Education Research & Development*, 38(5), 922-939. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1602596>
- Courtois, C., Plante, M., y Lajoie, P. L. (2020). Performance in neo-liberal doctorates: The making of academics. *Qualitative Research in Accounting & Management*. 17(3), 465-494. <https://doi.org/10.1108/QRAM-11-2019-0127>
- Djerasimovic, S., y Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3). <https://doi.org/10.1177/1474904119867186>
- Enright, B., y Facer, K. (2016). Developing Reflexive identities through collaborative, interdisciplinary and precarious work: the experience of early career researchers. *Globalisation, Societies and Education*, 15(5), 621-634. <http://doi.org/10.1080/14767724.2016.1199319>
- Fatimawati, I., y Badiozaman, A. (2020). Early career academics' identity development in a changing HE landscape: Insights from a Malaysian private university, *Asia Pacific Journal of Education*, 41(3), 424-439. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1793732>
- Fransman, J. (2014). Becoming academic in the digital age: Negotiations of identity in the daily practices of early career researchers. *SRHE Newer Researchers Prize-Final Report*. https://srhe.ac.uk/wp-content/uploads/2020/03/FRANSMAN_Final_Report.pdf
- García-Arroyo, J., y Osca, A. (2019). Work overload and emotional exhaustion in university teachers: Moderating effects of coping styles. *Universitas Psychologica*, 18(2), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-2.woee>
- González-Calvo, G., Hernando-Gijaro, A., Alcalá, D., y Pérez-Pueyo, A. (2020). The Perverse Dynamics of University Career: A Narrative Analysis Based on the Personal and Professional Implications. *The Qualitative Report*, 25(8), 3000-3018. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss8/6>
- Harris, C., Myers, B., y Ravenswood, K. (2019). Academic careers and parenting: Identity, performance and surveillance. *Studies in Higher*

Education, 44(4), 708-718. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1396584>

- Hemmings, B., Hill, D., y Sharp, J. G. (2013). Critical interactions shaping early academic career development in two higher education institutions. *Issues in Educational Research*, 23, 35-51.
- Herrán, A., y 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.
- Hollywood, A., McCarthy, D., Spencely, C., y Winstone, N. (2019). 'Overwhelmed at first': The experience of career development in early career academics. *Journal of Further and Higher Education*, 44(7), 998-1012. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1636213>
- Kalfa, S., Wilkinson, A., y Gollan, P. J. (2018). The academic game: compliance and resistance in universities. *Work, Employment and Society*, 32(2), 274-291. <https://doi.org/10.1177/0950017017695043>
- Kerfoot, D., y Knights, D. (1995). Empowering the «quality worker». En A. Wilkinson y H. Willmott (eds.), *Making quality critical* (219-239). Routledge.
- Lorenzetti, D. L., Shipton, L., Nowell, L., Jacobsen, M., Lorenzetti, L., Clancy, T., y Paolucci, E. O. (2019). A systematic review of graduate student peer mentorship in academia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 27(5), 549-576. <https://doi.org/10.1080/13611267.2019.1686694>
- Macoun, A., y Miller, D. (2014). Surviving (thriving) in academia: Feminist support networks and women ECRs. *Journal of Gender Studies*, 23(3), 287-301. <https://doi.org/10.1080/09589236.2014.909718>
- Mantai, L. (2019). «Feeling more academic now»: Doctoral stories of becoming an academic. *The Australian Educational Researcher*, 46(1), 137-153. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0283-x>
- McCune, V. (2019). Academic identities in contemporary higher education: sustaining identities that value teaching. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 20-35. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1632826>
- McClean, N., y Price, L. (2017). Identity formation among novice academic teachers – A longitudinal study. *Studies in Higher Education*, 44(6), 990-1003. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1405254>

- Monreo, C., y Liesa, E. (2020). Early career researchers' identity positions based on research experiences. *Higher Education Research & Development*, 41(1), 193-210. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1835834>
- Mula-Falcón, J. (2023). *La transformación del profesorado Universitario: Nuevas identidades académicas en la Universidad de hoy*. Tesis Doctoral [Universidad de Granada].
- Mula-Falcón, J., y Caballero, C. (2023). Early career academic's odyssey: A narrative study of her professional identity construction. *Research Evaluation*, 32(2), 458-466. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvad005>
- Olssen, A., y 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>
- Osbaldeston, N., Cannizzo, F., y Mauri, C. (2019). 'I love my work but I hate my job'- Early career academic perspective on academic times in Australia. *Time & Society*, 28(2), 743-762. <https://doi.org/10.1177/0961463X16682516>
- Overac, J. (2019). The «Dark Side» of Academics? Emerging Issues in the Gaming and Manipulation of Metrics in Higher Education. *The Review of Higher Education*, 42(3), 859-877. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0022>
- Read, B., y Leathwood, C. (2018). Tomorrow's a mystery: Constructions of the future and 'un/becoming' amongst 'early' and 'late' career academics. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 333-351. <https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1453307>
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <http://dx.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>
- Teles, R., Valle, A., y Rodríguez, S. (2020). Burnout among Teachers in Higher Education: An Empirical Study of Higher Education Institutions in Portugal. *International Journal of Management Science and Business Administration*, 6(5), 7-15. <http://dx.doi.org/10.18775/ijmsba.1849-5664-5419.2014.65.1001>

- Webber, L. (2017). Supporting professional doctorate women students through identity change and turbulent times: who cares? *Pastoral Care in Education*, 35(3), 152-165. <https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1363812>
- Weise, C., Aguayo-González, M., y Castelló, M. (2020). Significant events and the role of emotion along doctoral researcher personal trajectories. *Educational Research*, 62(3), 304-323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1794924>
- Ylijoki, H., y Henriksson, L. (2017). Tribal, proletarian and entrepreneurial career stories: Junior academics as a case in point. *Studies in Higher Education*, 42(7), 1292-1308. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1092129>

Hacia la universidad neoliberal, empresarial y militar en el Sur de Australia: El caso de la unión entre las Universidades de Adelaida y del Sur de Australia

JUAN RAMÓN RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ Y GRANT BANFIELD
Universidad de León y University of South Australia

7.1. Introducción

La evolución histórica del sistema universitario de Australia, desde los años 70 hasta la actualidad, nos ofrece un ejemplo de qué tipo de transformaciones plantea el pensamiento neoliberal en el campo de la educación superior y cuáles son las motivaciones que las impulsan.

Un ejemplo concreto y actual que nos permite analizar con detalle el funcionamiento de las políticas educativas neoliberales es la fusión de la Universidad del Sur de Australia y la Universidad de Adelaida del estado del Sur de Australia. Esta unión, aprobada en el 2023 y cuyo proceso de unificación durará hasta el curso 26/27, nos permite observar la cristalización de buena parte de los principios neoliberales en educación y en concreto del rol que el neoliberalismo otorga a las universidades.

Este capítulo es uno de los resultados obtenidos durante una estancia de investigación financiada con una beca de recualificación profesional del Ministerio de Universidades del Gobierno de España durante el 2024, en la Facultad de Educación de la Universidad del Sur de Australia, bajo la supervisión del profesor Grant Banfield. Es además parte de las actividades realizadas

dentro del Proyecto de I+D+I del Plan Nacional *La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional* (NEOACADEMIC) (PID2019-105631GA-I00).

7.2. Las universidades de Adelaida y del Sur de Australia en cifras

El estado del Sur de Australia está situado en el sureste de Australia, tiene una superficie cercana al doble de la superficie de España y es el único estado australiano que limita con el resto de los estados. Como ocurre con el resto del país, cuya población tiende a concentrarse de forma mayoritaria en unos pocos núcleos urbanos a lo largo de la costa (Perth, Adelaida, Melbourne, Sidney y Brisbane), el estado del Sur de Australia tiene una densidad de población muy baja, alrededor de 1.9 millones de habitantes, de los cuales 1.4 viven en la capital, Adelaida.

La ciudad de Adelaida es la sede principal de las 3 universidades públicas¹ del estado del sur de Australia: la Universidad de Flinders, la Universidad de Adelaida y la Universidad del Sur de Australia. La Universidad de Adelaida es la más antigua, fundada en 1874 y que forma parte del grupo de las «universidades de arenisca» (*sandstone universities*), las que gozan de mayor prestigio y tradición histórica en el sistema educativo superior de Australia. La más joven de las universidades en el sur de Australia es la Universidad del Sur de Australia, fundada en 1991 y con una mayor orientación con respecto a las otras dos universidades del estado hacia estudios superiores de carácter profesionalizador.

La Universidad de Adelaida tiene 3 campus universitarios, el más importante en la zona este de la ciudad. Es una institución que cuenta con más de 2800 empleados entre docentes y personal administrativo y tiene alrededor de 32 000 estudiantes, entre grado, posgrado y doctorado. El 32 % de sus estudiantes son internacionales, fundamentalmente procedentes de países asiáticos y de la India. La Universidad del Sur de Australia cuenta con

1. El sistema australiano de educación superior tiene un carácter predominantemente público, está compuesto por 42 instituciones superiores, de las cuales 37 son públicas y 5 privadas. Las universidades públicas acogen el 90 % del alumnado doméstico e internacional.

6 campus universitarios (2 en la ciudad, uno de ellos el Campus Este de la ciudad, compartido con el de la Universidad de Adelaide), tiene alrededor de 38 000 estudiantes, de los cuales el 19 % son internacionales.

El proyecto de unir la Universidad de Adelaide y la Universidad del Sur de Australia (UniSA) en una única institución (*Adelaide University*) data de principios de este siglo, pero no fue hasta finales del 2023 cuando la propuesta de fusión fue aprobada con mayoría absoluta en el Parlamento del Sur de Australia², dando lugar a una futura macroinstitución superior que contará con más de 70 000 estudiantes, algo más de 6000 empleados, entre personal administrativo y personal docente, y se estima que generará 1200 puestos de trabajo y 500 millones de dólares australianos extra a la economía del sur de Australia para el 2034 (Harrington *et al.*, 2023, p. 6). El proceso de unión está compuesto por una serie de fases, se espera que para el curso académico 2026/27 la nueva institución esté plenamente operativa.

7.3. Una agenda oculta: ¿Qué motivos impulsan la unión entre las instituciones de Adelaide y del Sur de Australia?

La retórica oficial a la hora de justificar la unión entre la Universidad de Adelaide y la Universidad del Sur de Australia se asienta en los siguientes planteamientos³:

- Una mayor capacidad para formar en las habilidades, competencias y conocimientos necesarios para los retos de la sociedad del siglo XXI y para las necesidades del tejido empresarial.
- Una mejora en la calidad de la formación y de la investigación académica, que potenciará una subida en los *rankings* internacionales universitarios.

2. <https://www.premier.sa.gov.au/media-releases/news-items/uni-merger-passes-state-parliament,-ushering-in-an-exciting-new-era-in-higher-education-in-sa>

3. A tal efecto, puede consultarte el informe emitido por el Parlamento del Sur de Australia (2023) titulado *Report of the Joint Committee on the Establishment of Adelaide University*. Disponible en [report-of-the-joint-committee-on-the-establishment-of-adelaide-university.pdf](https://www.parliament.sa.gov.au/committees/joint-committee-on-the-establishment-of-adelaide-university)

- Facilitar el acceso a la educación superior a todos los grupos sociales.
- Potenciar la internacionalización de la universidad –alumnado internacional y profesorado e investigadores visitantes–, lo cual contribuirá a generar una universidad más competitiva y con mayor capacidad para desarrollar proyectos de investigación de carácter internacional.
- Una mayor racionalización de los gastos, del uso de infraestructuras y de la oferta formativa de títulos universitarios.
- Un impulso a la economía del estado del Sur de Australia y del conjunto del país.

Como suele ocurrir con los discursos hegemónicos, para ocultar sus verdaderas razones y motivos ofrecen explicaciones que mezclan afirmaciones reales con medias verdades, tergiversando la realidad según sus verdaderas intenciones, en cuanto proyectos políticos hegemónicos. El caso de la unión de las universidades de Adelaida y del Sur de Australia no es ninguna excepción y muestra de forma clara cómo opera y las motivaciones subyacentes en el discurso neoliberal con relación a la educación superior.

Estas motivaciones responden a dos principios fundamentales en la concepción neoliberal de la universidad (Cascante Fernández, 1997). Por un lado, el deseo de potenciar una orientación de las universidades hacia la obtención de beneficios económicos; y, por otro lado, la configuración del sector universitario bajo la lógica y reglas del mercado. La interacción entre estos principios genera una serie de transformaciones en el campo universitario que, en el caso de la unión entre las universidades de Adelaida y del Sur de Australia son las siguientes.

7.4. Un cambio en la cultura organizativa universitaria: hacia una universidad empresarial y emprendedora

Para poder competir en un contexto regido por las lógicas del mercado y orientar la actuación de las universidades hacia la generación de beneficios económicos, es prioritario que la cultura organizativa de las instituciones de educación superior sea lo

más similar posible a la de una empresa privada. Esta orientación hacia un funcionamiento empresarial no implica de forma necesaria la privatización de lo público –ahí reside una de las principales invenciones del pensamiento neoliberal en comparación con las propuestas liberales clásicas–, sino que su cultura organizativa, su funcionamiento, los procesos de actuación, el personal, etc., sea entendido como el de una empresa privada.

La concepción humanista que fundamenta el origen de las instituciones universitarias no se adecúa con facilidad a las necesidades y requisitos del de una empresa que tiene que competir en el mercado. Es necesario eliminar todo rastro del discurso humanista todavía presente en las universidades y sustituirlo por lógicas organizativas y culturales derivadas del mundo empresarial y ajenas a la universidad, como son la nueva gestión pública y la gestión por procesos (Sims, 2019), o, al menos, compatibles con la lógica competitiva del mercado. La unión de estas dos universidades responde al deseo de eliminar los (escasos) remanentes del pensamiento humanista que puedan ser una traba a la hora de configurar la universidad empresarial que el pensamiento neoliberal alberga en su proyecto hegemónico.

La transformación hacia una universidad empresarial se aprecia en el propio proceso de aprobación de la fusión entre las dos instituciones. Un proceso caracterizado por la falta de transparencia pública (Harrington *et al.*, 2023, p. 12), profundamente tecnocrático, orientado por criterios económicos y sin espacios para la participación democrática de la ciudadanía, obviando los abrumadores niveles de rechazo por parte del profesorado y de las instituciones estudiantiles de las dos universidades⁴.

Así, se eliminan los espacios de debate democrático y participación representativa típicos de las instituciones inspiradas en principios humanistas y se sustituye por comités de expertos, auditorías externas e informes técnicos. En un proceso de reducción al mínimo posible la democracia en el seno de las universi-

4. Por poner un solo ejemplo, pero elocuente, un estudio del NTEU (*National Tertiary Education Union*) muestra que solo un 25% del personal de las dos instituciones está de acuerdo con la unión entre ambas y que el 60% del personal no tenía suficiente información sobre el proceso de fusión (véase <https://www.indaily.com.au/news/2023/06/16/uni-staff-fears-over-merger-impact-on-education-and-research> y también <https://www.indaily.com.au/news/2023/08/08/rage-against-the-war-machine-students-blast-sa-uni-defence-ties>).

dades (Cascante Fernández, 2023) y en el que se limita el papel del profesorado (técnicos encargados de impartir docencia y evaluar) y del alumnado (clientes consumidores, que consumen títulos universitarios). De este modo, cualquier cauce de participación que quede fuera de estos roles se considera innecesario y negativo para el correcto funcionamiento de la universidad empresarial.

7.5. La competición en el mercado universitario: cuanto más grande seas, mejor

La configuración del sector universitario como un mercado competitivo es el verdadero objetivo del pensamiento neoliberal. En el marco establecido por la lógica del mercado cobran sentido las transformaciones neoliberales y adquieren la máxima funcionalidad.

En un mercado, en cualquier tipo de mercado, tiene que haber competición entre los diferentes agentes por la obtención de la máxima cuota de espacio y beneficios económicos. En el contexto de un mercado universitario, tal orientación significa la competición, entre universidades, por la atracción de alumnado, de los clientes consumidores. De nuevo, la unión entre las universidades cobra sentido con el objetivo de tratar de tener mayor músculo para competir con éxito con otras instituciones por las matrículas del alumnado. En esta competición por el alumnado, destaca poderosamente la competición por el alumnado internacional, quien paga el doble de matrícula en comparación con el alumnado doméstico. Ahí es donde están las mayores oportunidades de beneficio económico para las universidades australianas⁵.

Así, por ejemplo, la orientación hacia la atracción de alumnado internacional está produciendo una serie de modificaciones. Por ejemplo:

5. Según un informe del Parlamento del Sur de Australia (2023), el peso del alumnado internacional en la economía del estado del Sur de Australia representa alrededor de 1.8 billones de dólares australianos.

- a) El establecimiento de mecanismos de información por parte de las universidades similares a los utilizados por la publicidad comercial con el fin de «vender mejor el producto» al consumidor. Con eslóganes como: Unleash your potential y Unlock an unstoppable career (Universidad del Sur de Australia), This is where you make history y Start today to lead tomorrow (Universidad de Adelaida), etc. Y por supuesto la futura nueva universidad ya tiene su propio eslogan: Creating a university for the future. Es interesante poner de manifiesto que la Universidad de Adelaida utiliza menos eslóganes que UniSA, quizás porque, dada su antigüedad y prestigio, «se vende sola»; mientras que la más reciente y con menos capital simbólico social, UniSA, necesita hacer más uso de los mecanismos de la publicidad.
- b) Ofrecer recursos de alojamiento para el alumnado internacional o agencias de orientación para los asuntos de visados. Servicios desarrollados por entidades privadas, con financiación pública y que constituye otro ejemplo de los diferentes mecanismos de privatización que el pensamiento neoliberal ha desarrollado, sin tener que prescindir completamente del sector público. De modo que el sector público hace de financiador de estos servicios privados.
- c) Rebajar los requisitos de dominio del inglés para el alumnado internacional (Dooey, 2005; Haug, 2016) en el acceso a las titulaciones universitarias –en especial en los estudios de posgrado– para abarcar un mayor nicho de potenciales clientes, degradando la calidad de la formación. Asimismo, ofrecer –previo pago de la matrícula– directamente, o en colaboración con escuelas privadas, cursos dirigidos a la obtención de los certificados de inglés necesarios para acceder a estudios universitarios.

De este modo, se configura un negocio en torno al alumnado internacional⁶ no dirigido a la mejora de la formación, o a hacer de las universidades australianas espacios más interculturales y

6. Solo en el curso académico 2022, las universidades australianas recibieron más de 600 000 alumnos y alumnas de países extranjeros, un 7 % más que en el curso académico anterior (<https://universitiesaustralia.edu.au/policy-submissions/international/>). Las universidades del Sur de Australia recibieron en el 2023 más de 20 000 alumnos internacionales. Un negocio en el que no solo participan las universidades y colegios

ricos, sino a maximizar las posibilidades, por encima de otras instituciones, de captar a este perfil de alumnado. En una suerte de carrera en la cual todas las instituciones universitarias se lanzan a rebajar los criterios de admisión, prometiendo al alumnado resultados sin base empírica al más puro estilo publicitario y todo ello regido por la lógica del beneficio económico.⁷

La unión de las dos instituciones, la Universidad de Adelaida y la Universidad del Sur de Australia, dará lugar a una macroinstitución con mayor capacidad para competir por el alumnado en el mercado doméstico del Sur de Australia y con más recursos para resultar una opción más atractiva para el alumnado internacional. En la búsqueda del alumnado, pero también de profesorado internacional, cobra una especial relevancia la posición en los *rankings* universitarios.

7.6. Los *rankings* universitarios: Hay que ser los primeros, pero ¿en qué?

Para que exista un verdadero mercado universitario tiene que haber una variedad de proveedores (universidades) y de productos (titulaciones universitarias), cada uno de ellos con diferentes características y niveles de calidad, de modo que haya una variabilidad de opciones que permitan a los clientes consumidores (alumnado y familias) hacer elecciones diferentes. Si todas las universidades de un determinado ámbito geográfico son iguales, tienen las mismas características y ofrecen los mismos productos, entonces no hay un verdadero mercado que permite a los clientes elegir de forma racional de acuerdo con sus intereses y capacidades. No se respetaría la libertad individual del sujeto (alumnado) consumidor a la hora de poder tomar decisiones racionales e informadas.

El establecimiento de *rankings* universitarios, nacionales e internacionales, desempeña un papel fundamental para facilitar el

universitarios, sino también las compañías de aerolíneas, los servicios de alojamiento y las inmobiliarias, agencias de trabajo temporal, servicios de restauración, etc.

7. El valor global del sistema educativo superior público en el estado del Sur de Australia supera los 7 billones de dólares australianos (Parlamento del Sur de Australia, 2023).

funcionamiento del mercado universitario (Fardella, 2020). Los *rankings* estandarizan de forma artificial una serie de criterios y dimensiones de las universidades que permiten la calificación, comparación y la clasificación de estas, del mismo modo que ocurre, por ejemplo, con el mercado de la oferta hotelera. Para el pensamiento neoliberal en educación, estas clasificaciones permitirían al alumnado, pero también al profesorado visitante internacional, llevar a cabo elecciones informadas y racionales, del mismo modo que un turista puede escoger entre la oferta hotelera disponible según sus posibilidades, gustos, intereses, etc., hoteles de 1 estrella para los turistas con pocos recursos económicos, hoteles de lujo para los más pudientes.

Así, con respecto a la carrera universitaria del docente, no es lo mismo disfrutar de estancias académicas en universidades situadas en los primeros puestos del *ranking* que en los últimos. Por lo que respecta a la revalorización en el mercado laboral, no es lo mismo un título en una universidad privada con una posición alta que en una universidad pública en los últimos puestos del *ranking*. No necesariamente porque en las instituciones situadas en los primeros puestos del *ranking* se enseñe mejor que en las que ocupan puestos bajos, sino porque en las primeras se establecen contactos y se facilitan accesos que potencian el capital simbólico del alumnado y del profesorado y que luego podrán ser rentabilizados con más facilidad en el mercado de trabajo o en el desarrollo profesional docente.

La unión de las universidades responde al interés de generar las condiciones necesarias para puntuar mejor en los criterios asumidos por los *rankings* universitarios internacionales, mejorar la clasificación actual y de esa manera resultar más atractiva para el alumnado de otros países.

Sin embargo, estos *rankings* no miden aspectos fundamentales de la educación superior como por ejemplo la calidad de la docencia, puesto que esta es difícilmente estandarizable, cuantificable y comparable con otras instituciones sin tener en cuenta cuestiones como el contexto sociocultural y económico de las universidades, sus diferentes tradiciones, etc.

La configuración de un mercado neoliberal de la educación superior da lugar a este tipo de tergiversaciones y perversiones, donde lo más importante pasa a ser el indicador (la posición ocupada en el *ranking* universitario), por encima de lo que este

señala (la calidad de la docencia o la relación profesorado-alumnado, por ejemplo).⁸

7.7. Mercantilización del sector universitario australiano: la educación superior como una mercancía como cualquier otra

Por último, la configuración del mercado universitario se asienta en el principio según el cual la educación es un producto o mercancía como cualquier otro, y las políticas que regulan la organización de la educación superior tienen que partir de este principio. Así, la educación superior en Australia ya no es un derecho de ciudadanía, como sí lo fue durante las políticas educativas desarrolladas durante los años 70 (Gooze, 2001) por el gobierno socialdemócrata de Gough Whitlam (1972-1975) y durante el primer mandato de Malcolm Fraser (1975-1983). Políticas que fomentaron la gratuidad de la educación superior y profesionalizadora, pero también el rechazo explícito a la «política Australia blanca», la introducción de la atención sanitaria universal, así como la extensión de mecanismos compensadores de las desigualdades en el marco educativo, con el objetivo de situar la educación como la herramienta protagonista para conseguir mayores niveles de justicia social (Peel y Tomwey, 2018, p. 228).

Sin embargo, desde los años 80 (Barrigos, 2014; Bramble, 2018) los sucesivos gobiernos australianos, con independencia de su color político, han ido asumiendo con mayor o menor intensidad los planteamientos neoliberales en educación y configurando de forma progresiva el sector de la educación superior como un espacio dirigido a la obtención de beneficios económicos, donde la educación y los títulos universitarios son una mercancía de compraventa al mismo nivel que cualquier otra mer-

8. Es anecdótico, pero no deja de ser por otra parte significativo, que una de las preocupaciones del rector de la Universidad de Oviedo ante la jubilación del profesor Carlos López Otín –uno de los científicos españoles más citados del mundo– sea la consecuente caída de la Universidad de Oviedo en los *rankings* universitarios: «Pasaremos cinco años muy duros en los *rankings* por la jubilación de Otín...» (*La Nueva España*, 3/3/2024. Disponible en <https://www.lne.es/asturias/2024/03/03/queremos-revolucionar-forma-ensinar-crear-98941097.html>).

cancia o bien material (Schulz *et al.*, 2019). Así, por ejemplo, en este proceso neoliberalizador del sector de la educación superior en Australia destacan una serie de momentos claves (Lee y Boseley, 2024):

- a) En 1989, la introducción del sistema de préstamos estudiantiles HECS, en la actualidad HELPS, y la reintroducción del pago por tasas universitarias por parte del Gobierno laborista de Bob Hawke.
- b) A principios del 2000, el recorte de financiación pública y la desregulación de las universidades australianas por parte del Gobierno liberal de John Howard, que permitió a las universidades fijar diferentes precios de matrícula para compensar la falta de financiación pública.
- c) Durante los años 2015-18 del Gobierno liberal de Malcolm Turnbull, profundización en los recortes en la financiación pública de las universidades y, al mismo tiempo, fomento del espíritu emprendedor en el funcionamiento de las universidades australianas para buscar inversores privados.
- d) En el 2020, la puesta en marcha del programa Job-Ready Graduate por parte del Gobierno liberal de Scott Morrison, por el cual el precio de las matrículas universitarias se vincula a las demandas y necesidades del mercado laboral, de modo que los estudios con menor empleabilidad (humanidades y artes, por ejemplo) tendrán en comparación matrículas más caras que aquellos con mayor empleabilidad (STEM, por ejemplo).

Esta evolución ha dado lugar a que la educación superior en Australia tenga un carácter profundamente mercantilizado (Rea, 2016; Vodeb *et al.*, 2020; Parker *et al.*, 2023), con altas tasas económicas por las titulaciones universitarias, diferenciadas según la procedencia nacional o internacional del alumnado, y con un sistema de becas de escasa cobertura.⁹ Si las mercancías que componen un mercado determinado son gratuitas, entonces no hay beneficios posibles para los vendedores y el mercado deja de funcionar, no existe. Si el sector universitario se configura como

9. Según un informe del Departamento de Educación del Gobierno de Australia (2020), el sistema universitario australiano es el tercero en el mundo con las matrículas más altas para estudiantes internacionales, solo por detrás de EE. UU. y de Canadá <https://shorturl.at/dkxJN>

un mercado, es preciso que los productos ofertados tengan diferentes características, valores, calidades y por supuesto precios diferenciados.

Para fomentar el funcionamiento del mercado universitario australiano, para engrasarlo, además de las medidas de diferenciación de productos en cuanto a sus características, cada vez tiene más peso el programa de préstamos universitarios HECS-HELP (*Australia's Higher Education Loan Programme*). Este programa consiste en un préstamo económico que cubre las tasas de matrícula universitaria, de modo que cuando el alumnado egresado de la universidad se incorpora al mundo laboral y comienza a obtener ingresos lo tiene que devolver de forma progresiva. Es una propuesta que no deja de ser sino una cristalización de los planteamientos teóricos del capital humano en la educación superior, al entender la formación como una inversión individual que luego es rentabilizada en el mercado de trabajo (Carrasco González, 2020).

De este modo, se potencia un cambio de mentalidad en el alumnado universitario, que pasa a considerarse un consumidor de títulos universitarios con los cuales obtener algo a cambio en el futuro del mercado laboral. Se obvia que la educación es en sí misma valiosa, y no se considera su rol como sujeto activo de aprendizaje que además participa de forma activa en la gestión y organización de la universidad.¹⁰ En la universidad empresarial la participación del alumnado se entiende como una elección racional entre las diferentes titulaciones existentes en la oferta del mercado de la educación superior. Así, en la lógica neoliberal, para ejercer la libertad individual, es decir, hacer una elección racional e informada, es necesario que existan *rankings* que guíen tal elección.

Un alumnado consumidor que será un futuro trabajador dócil y dispuesto a aceptar las condiciones laborales que le ofrezcan para poder devolver el préstamo que ha recibido en su formación universitaria¹¹ y para pagar otros préstamos de necesida-

10. Una concepción neoliberal del alumnado que contrasta de forma drástica con los movimientos asociativos universitarios de protesta en los campus universitarios durante los años 70, como por ejemplo la ocupación estudiantil del campus de la Universidad de Flinders en 1974, como protesta por el sistema de evaluación basado en exámenes (Barrigos, 2014).

11. Tasas universitarias que pueden dar lugar a deudas en el alumnado superiores a los 100 000 dólares australianos (Rea, 2016, p. 11).

des sociales básicas en los que haya tenido que incurrir, como por ejemplo la vivienda (Begg y You, 2023). Muy especialmente el alumnado internacional egresado, que además de la presión para devolver las cuantías económicas del préstamo tendrá que afrontar los requisitos del visado correspondiente para permanecer en Australia «legalmente».

7.8. Reorientación de la financiación pública en el sistema educativo superior: No todo son recortes ni austeridad...

En contra de lo que plantean buena parte de los movimientos de protesta por el derecho a la educación, el interés prioritario del pensamiento neoliberal no es tanto reducir el gasto público en educación, sino reorientar su volumen y estructura, modificando el proceso de circulación del capital en la universidad pública a su favor (Cascante Fernández, 2023).

Así, efectivamente, el pensamiento neoliberal en la educación superior busca reducir el gasto público en los gastos que podríamos denominar «capital variable», como por ejemplo los salarios del personal docente, sus condiciones sociales, sus pensiones, etc. En políticas que podríamos llamar típicamente «de austeridad», por las cuales el Estado «recorta» en los gastos del personal. Para ello, los mecanismos y herramientas empleados son bien conocidos: reducción de plantillas de docentes –sustituyendo clases presenciales por vídeos y sesiones pregrabadas–, aumentando la ratio profesorado-alumnado, incrementando la carga docente y precarizando las condiciones de las plantillas, aumentando el número de docentes con contratos de cero horas, incrementando el número de docentes temporales vinculados a proyectos de investigación con una duración limitada, aumentando la docencia de becarios en formación, etc. (Cassidy, 2023)–, de modo que la partida presupuestaria pública dedicada a estos gastos se reduce.¹²

12. Para un análisis detallado de la evolución de las condiciones laborales del personal docente en las universidades australianas puede consultarse Croucher (2023) y Barrigos y Samier (2013).

Pero, por otra parte, el pensamiento neoliberal necesita la participación del sector público en el sistema universitario para generar beneficios. La manera más oportuna es mediante el aumento de las partidas públicas en aquellos gastos que faciliten la participación directa de la iniciativa privada: los gastos del «capital constante». En estos aparecerían gastos de construcción de nuevas infraestructuras, como edificios universitarios,¹³ la ampliación de los campus universitarios, la venta de espacio universitario a empresas privadas, la construcción de bloques de residencias para estudiantes, la introducción de nuevas tecnologías que requerirán mantenimiento y soporte constante, etc. Todos ellos permiten la participación de la iniciativa privada, donde el sector público se convierte en el principal cliente consumidor. Es el Estado el que paga por estos gastos directamente a la empresa privada. Aquí es donde al pensamiento neoliberal le interesa que aumente el gasto público, no que haya recortes.

7.9. Precarización y proletarianización de la función docente universitaria

El proceso neoliberal de unión entre las dos instituciones, como han denunciado diferentes organizaciones y entidades,¹⁴ provocará una serie de impactos en el personal docente y administrativo.

En primer lugar, la fusión dará lugar a la larga a una reducción y racionalización del personal contratado, tanto el docente como el administrativo. Reducción que vendrá de la mano del solapamiento de titulaciones, servicios, departamentos y funciones entre las dos instituciones. Una reducción dirigida a hacer la futura institución más ágil, más racional y, en definitiva, más capaz de competir en el mercado, maximizando los beneficios y reduciendo los gastos superfluos (titulaciones universitarias que

13. Como la construcción en el 2024 del nuevo edificio administrativo de la Universidad de Flinders en el zona centro de la ciudad (<https://news.flinders.edu.au/blog/2021/11/29/flinders-elevates-its-city-presence-at-festival-tower/>).

14. Véase a este respecto el informe de Green Left (2023) *Costly amalgamations: the university merger mania*. También puede consultarse los informes realizados por las asociaciones de estudiantes de la Universidad de Adelaida *Social Alternative* y *Red Flag*.

no sean rentables o no tengan una fuerte demanda en el mercado laboral), reduciendo el espacio y recursos de los campus en las zonas periféricas –y más oprimidas social y económicamente como el Campus de Mawson Lakes de la Universidad del Sur de Australia–, promocionando la jubilación anticipada del personal con mayor antigüedad y sustituyéndolo por personal con contrarios temporales y más precarios, etc.

En segundo lugar, una reconfiguración de las funciones y de la estructura del profesorado, reduciendo el porcentaje de personal indefinido y aumentando los puestos de docencia temporales vinculados a necesidades puntuales de docencia o a proyectos de investigación temporales, y fomentando la estandarización del trabajo mediante la instauración de procesos organizativos típicos de la gestión empresarial, por ejemplo, estableciendo la obligatoriedad de utilizar los mismos materiales educativos, reduciendo la docencia presencial y sustituyéndola por vídeos de sesiones previamente grabados, aumentando los mecanismos de control, auditoría y seguimiento del trabajo docente (aquí tienen un papel fundamental los medios digitales) o individualizando las condiciones laborales del personal docente universitario según criterios de productividad (publicaciones, investigaciones, etc.), erosionando el ya de por sí escaso sentimiento de pertenencia grupal del profesorado universitario y haciéndolo más débil y vulnerable a la imposición de medidas gerenciales en su trabajo. En definitiva, proletarizando y desprofesionalizando (Sims, 2018) la función docente en la universidad, reduciéndola a una perspectiva técnica y transformándola en una fuerza de trabajo fácilmente sustituible.

Por último, estos planteamientos no son incompatibles con la contratación puntual de profesorado visitante «estrella» (premios Nobel, *Highly cited researchers*, etc.) mediante cátedras o seminarios, con escaso impacto en la formación global del alumnado, pero que sí tienen un gran peso en términos de publicidad y de posicionamiento en los *rankings* universitarios.

7.10. El complejo militar industrial desembarca en la universidad australiana: La construcción del submarino nuclear en Adelaide

La unión de las dos universidades parte de la racionalidad económica de orientar el funcionamiento de la universidad a la creación de beneficios económicos, como cualquier otra empresa en el marco de la sociedad capitalista. Del mismo modo que una empresa, para subsistir en el mercado, debe ser exitosa compitiendo con otras, es decir, generando beneficios, la universidad neoliberal se entiende la misma manera.

Ahí es donde entra la búsqueda de patrocinadores y contratos con la iniciativa privada, la colaboración pública-privada entre la universidad y el tejido empresarial mediante convenios, cátedras, contratos, etc., mecanismos que ahondan en la deriva mercantilista de la universidad, limitando su libertad y supeditando su actuación a los intereses particulares de las empresas patrocinadoras.

En esta lógica, cobra sentido la vinculación de la unión entre las dos instituciones y la colaboración con el complejo industrial militar (Troath, 2023). La unión universitaria allanará el camino y reducirá el nivel de protestas al establecimiento de vías de colaboración entre la futura institución universitaria y los proyectos de la industria militar australiana. Uno de los proyectos militares (AUKUS) que más destaca es la construcción aprobada en el 2023, casualmente junto con la unión universitaria, del primer submarino nuclear australiano en la ciudad de Adelaide. Un proyecto multimillonario,¹⁵ en colaboración con los Gobiernos de Estados Unidos y del Reino Unido, y que prevé la creación de cientos de puestos de trabajo, beneficios económicos para la ciudad, impulso a la financiación universitaria, etc.

Se trata de un proyecto en el cual la universidad –pero también otros sectores del sistema educativo del Sur de Australia como los centros públicos de Formación Profesional TAFE–, a cambio de importantes cuantías económicas, pondrá a disposición de la industria militar australiana sus recursos humanos y

15. El presupuesto de este proyecto militar para los próximos 30 años supera en su conjunto los 350 billones de dólares australianos (Green Left, 13/4/2023).

materiales y reorientará sus titulaciones para hacerlas funcionales a las necesidades formativas del proyecto militar. Peter Malinauskas, primer ministro del estado del Sur de Australia expresaba el papel de la universidad en este proyecto militar con meridiana claridad en una reciente entrevista en la prensa local de Adelaida: «*What matters is that young people start getting the skills to build these extraordinary machines*»¹⁶ (The Advertiser, 22/3/2024).

Así, la educación superior aparece supeditada a hacer de corea de transmisión de las necesidades de la industria militar (Giroux, 2007), para poder construir esas «extraordinarias» máquinas (armas, tanques, submarinos, munición, etc.). La educación para la paz, el respeto por el medio ambiente y la lucha por un mundo más justo y solidario quedan en un segundo plano en la agenda universitaria (neoliberal) ante los millones de dólares australianos que la construcción del submarino nuclear pondrá sobre la mesa.

7.11. Conclusiones

La motivación, el proceso de ejecución y la puesta en marcha de la unión entre estas dos instituciones del Sur de Australia responden a los intereses del discurso neoliberal en el campo de la educación superior: creación de un mercado universitario regido por la competición y la obtención de beneficios económicos que permita la participación de la iniciativa privada, introducción de lógicas empresariales en el funcionamiento de las organizaciones universitarias públicas, redefinición del papel del docente universitario, ocupar mayor cuota dentro del mercado de titulaciones universitarias, etc.

Estos objetivos distan mucho de las explicaciones que se han dado a la ciudadanía para justificar la unión de ambas instituciones en una macroinstitución de educación superior: aumentar la calidad docente, mejorar la capacidad de responder a las necesidades y problemas del conjunto de la sociedad, etc. El discurso neoliberal, en cuanto proyecto político, oculta sus verdaderas intenciones para la universidad mediante un lenguaje humanista,

16. «Lo que importa es que la juventud adquiera las competencias necesarias para construir estas extraordinarias (sic) máquinas».

pero vacío de contenido, en una suerte de fagocitación del discurso humanista en educación (Rodríguez Fernández, 2023).

Sin embargo, la unión en sí misma no tiene por qué realizarse de forma necesaria desde los principios neoliberales y empresariales de sumisión al mercado, sino que pudo o podría sostenerse desde un planteamiento que responda a la idea de una «universidad para el bien común» (Díez Gutiérrez, 2018; Cascante Fernández, 2021 y 2023). Así, una serie de principios básicos que guiarían la unión de las universidades australianas del Sur de Australia hacia una universidad del bien común podrían ser los siguientes:

- a) Matrículas universitarias gratuitas. La educación, la educación superior y también la formación profesional no son mercancías con las que especular, sino bienes comunes que hay que hacer accesibles al conjunto de la sociedad.
- b) Reconocer y poner en marcha las medidas necesarias para facilitar el acceso y permanencia en la universidad de colectivos vulnerables, muy especialmente la población aborigen, alumnado procedente de familias con rentas bajas y alumnado de zonas rurales remotas. Estos tres grupos apenas tienen representación en el sistema universitario australiano.
- c) Romper todos los vínculos con el complejo militar-industrial. Retirar todas las campañas de publicidad y de colaboración en los campus universitarios con el desarrollo de proyectos industriales en esta línea.
- d) Restablecer los organismos de participación democrática en el seno de la universidad y dotarlos de contenido real, incluyendo la participación de los sectores y grupos sociales externos, pero vinculados a la universidad: centros comunitarios, colegios, asociaciones vecinales, tejido industrial, etc.
- e) Redefinición del contenido de los currículos universitarios y de la docencia universitaria en función de la investigación académica, pero también de las necesidades sociales de la comunidad donde la universidad está insertada y desarrolla su labor.
- f) Establecer vínculos y nexos de colaboración entre la universidad y aquellas empresas que desarrollen su trabajo según criterios sociales, sostenibles, con buenas condiciones laborales y orientados a la innovación. Romper convenios de colabora-

ción con aquellas empresas que basen su productividad en la explotación laboral o en el desarrollo de proyectos contrarios a las necesidades del conjunto de la población.

Desde esta perspectiva, la deliberación democrática en el seno de la universidad, la puesta a disposición de la educación universitaria al servicio del conjunto de la sociedad, la ruptura con la sumisión al tejido empresarial y con el complejo industrial-militar, etc., serían los motores principales que guiarían este proceso de fusión universitaria, y no los criterios tecnocráticos, mercantilistas y antidemocráticos que dirigen la educación superior en el Sur de Australia hacia una universidad neoliberal, empresarial y militar.

7.12. Referencias

- Barrigos, R., y Samier, E. A. (2013). The Neoliberal Transformation of Higher Education. *Marxist Left Review*, 6, 80-97.
- Barrigos, R. (2014). Student unions: A history of attacks and resistance. *Marxist Left Review*, 8. <https://marxistleftreview.org/articles/student-unions-a-history-of-attacks-and-resistance/>
- Begg, M., y You, K. (2023). *Australian's housing shortage. International Student Intake Exacerbating Housing Supply Shortfall in the Capital Cities*. Institute of Public Affairs. IPA-Research-International-Student-Intake-Exacerbating-Australias-Housing-Shortage-state-by-state-July-2023-FINAL.pdf
- Bramble, T. (2018). Australia Capitalism in the Neoliberal Age. *Marxist Left Review*, 1(7), 55-95.
- Carrasco González, A. (2020). Las políticas neoliberales de educación superior como respuesta a un nuevo modelo de Estado. Las prácticas promercado en la Universidad pública. *Revista de la educación superior*, 49(196), 1-19.
- Cascante Fernández, C. A. (1997). Neoliberalismo y educación (El futuro, que ya está presente, que nos preparan). *Utopías, nuestra bandera: Revista de debate político*, (172), 15-36.
- Cascante Fernández, C. A. (2021). La educación como bien común. En J. R. Rodríguez Fernández y E. J. Díez Gutiérrez (coords.), *Educación crítica e inclusiva en una sociedad poscapitalista* (pp. 151-163). Octaedro.

- Cascante Fernández, C. A. (2023). La educación como bien común: Conceptos iniciales para el estudio de la mercancía educativa. *Temas De Educación*, 24(2). <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/1788>
- Cassidy, C. (2023). Appallingly Unethical': Why Australian Universities Are at Breaking Point. *The Guardian*, 12/3/2023.
- Croucher, G. (2023). *Three decades of change in Australia's university workforce*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. <https://shorturl.at/tABV5>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2018). Universidad e investigación para el bien común: La función social de la Universidad. *Aula abierta*, 47(4), 395-402.
- Dooley, P. (2005). *Issues of English language proficiency for international students*. <https://ro.ecu.edu.au/theses/628>
- Fardella, C. (2020). Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos. *Izquierdas*, (49), 2299-2320.
- Giroux, H. (2007). *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex*. Paradigm Publishers.
- Gooze, G. (2001). *The development of TAFE in Australia*. NCVER. development-of-tafe-in-australia-574.pdf (ncver.edu.au)
- Green Left (2023). *Costly amalgamations: The university merger mania*. <https://www.greenleft.org.au/content/costly-amalgamations-university-merger-mania>
- Harrington, M., Adhikari, A., y Anderson, L. (2023). *University councils, transparency and the Adelaide University merger: accountability at Australia's public universities*. The Australia Institute. <https://apo.org.au/node/324697>
- Haugh, M. (2016). Complaints and troubles talk about the English language skills of international students in Australian universities. *Higher Education Research & Development*, 35(4), 727-740.
- Lee, J., y Boseley, M. (anfitriones) (2024). *Who screwed millennials out of affordable education?* The Guardian podcast. <https://rb.gy/a93rhz>
- Sims, M. (2019). Neoliberalism and new public management in an Australian university: The invisibility of our take-over. *Australian Universities' Review*, 61(1), 22-30. Retrieved from: EJ1206807.pdf (ed.gov)
- New South Wales Government (2015). *Learning the hard way: Managing corruption risks associated with international students at universities in NSW*. Independent Commission Against Corruption. <http://surl.li/rwzv1>

- Parker, L., Marti-Sardesai, A., y Guthrie, J. (2023). The Commercialized Australian Public University: An Accountingized Transition. *Financial Accountability & Management*, 39(1), 125-150.
- Peel, M., y Twomey, C. (2018). *A history of Australia*. Palgrave.
- Rea, J. (2016). Critiquing Neoliberalism in Australia Universities. *Australia Universities' Review*, 58(2), 9-15.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2023). *La educación ya no es lo que era. Encrucijadas educativas en un mundo posmoderno*. Bomarzo.
- South Australia Parliament (2023). *Report of the Joint Committee on the Establishment of Adelaide University*. report-of-the-joint-committee-on-the-establishment-of-adelaide-university.pdf (adelaideuni.edu.au)
- Schulz, S., Sniedze-Gregory, S., y Banfield, G. (2019). The Activist Scholar in, and Against, the Neoliberal University. *Social Alternatives*, 38(3), 3-6. shultz_et_al_38_3.pdf (socialalternatives.com)
- Troath, S. (2023). The Political Economy of Australian Militarism: On the Emergent Military–Industrial–Academic Complex. *Journal of Global Security Studies*, 8(4), ogad018.
- Vodeb, O., Joannes-Boyau, R., Lake, S., Lucas, A., McCallum, A., O'Connor, J., y Tregear, P. (2022). Australian Public Universities and the Destruction of the Academic Community. *Social alternatives*, 41(1), 35-43. VODEB-et-al-SA_41_1.pdf (socialalternatives.com)

Índice

Presentación	9
1. Capitalismo académico en la Universidad: la privatización y mercantilización de la Uber-sidad neoliberal en la era digital.	13
1.1. La Universidad, en venta	13
1.2. La burbuja universitaria: el control por la deuda	18
1.3. Universidad empresarial S.A.	21
1.4. Precariado universitario	26
1.5. Investigación: «publicar o perecer», la loca carrera investigadora	31
1.6. Una universidad para el bien común.	40
1.7. Medidas para una universidad al servicio del bien común ..	41
1.8. Referencias	44
2. Condiciones de acceso y promoción en la carrera profesional del docente universitario en la LOMLOU ...	51
2.1. Introducción.	51
2.2. Estructura de acceso y promoción en la carrera profesional del docente universitario en la LOMLOU	52
2.3. Propósito	55
2.4. Metodología.	55
2.5. Resultados	57
2.5.1. Proceso de baremación	58
2.5.2. Distribución de los méritos: bloques y tipologías ..	59
2.5.3. Profesorado ayudante (PA)	61

2.5.4. Profesorado ayudante doctor (PAD)	61
2.5.5. Profesorado contratado doctor (PCD)	62
2.5.6. Profesorado sustituto interino (PSI)	63
2.5.7. Profesorado asociado (PAS)	64
2.6. Fluctuación en la baremación de los bloques de méritos en la carrera académica	64
2.7. ¿Cuáles son y cómo se valoran los méritos preferentes? . .	66
2.8. Afinidad: definición y valoración.	67
2.9. Transparencia y concreción en la exposición pública de la baremación	67
2.9.1. USE	67
2.9.2. UPO	68
2.9.3. UCO	69
2.9.4. UCA	69
2.9.5. UHU	70
2.10. Conclusiones	70
2.11. Referencias	74
3. Resituar el dilema entre la docencia y la investigación. Más allá de la perspectiva neoliberal.	77
3.1. Contextualización: Discurso neoliberal de la calidad	78
3.2. El trabajo universitario: entre la docencia y la investigación	82
3.3. Investigación y docencia: Una relación problemática	84
3.4. Descompensación entre docencia e investigación en la carrera académica	87
3.5. Progresar en la carrera académica. Resultados	89
3.6. Un horizonte de cambio: Una profesión atractiva, lejos de la mercantilización	93
3.7. Referencias	98
4. La identidad académica en la universidad actual	103
4.1. El concepto de identidad académica	104
4.2. El contexto más amplio de la educación superior: neoliberalismo, rendición de cuentas y evaluación del profesorado	106
4.3. Nuevas identidades académicas en la universidad neoliberal.	107
4.3.1. Bloque I: Identidades resistentes	108
4.3.2. Bloque II: Identidades de aceptación	109
4.3.3. Bloque III: Identidades flexibles.	111

4.4. Conclusiones	112
4.5. Referencias	113
5. La irreconciliable universidad neoliberal	119
5.1. Universidad neoliberal y crisis económica.	122
5.1.1. Caracterización de la universidad neoliberal: algunas particularidades.	122
5.1.2. El impacto de género de la universidad neoliberal . .	124
5.2. En nombre de la excelencia	128
5.2.1. Excelencia universitaria: una aspiración con contradicciones	128
5.2.2. Más que excelencia, competitividad.	131
5.3. Impacto de la universidad neoliberal en la vida de sus trabajadoras y trabajadores	134
5.3.1. Vida y trabajo: efectos de hibridación	134
5.3.2. La reproducción de la desigualdad de género	136
5.4. Conclusiones	140
5.5. Referencias	141
6. El profesor universitario novel y los desafíos actuales de la academia	147
6.1. Desafíos de los jóvenes académicos en la universidad contemporánea	148
6.2. Explorando la identidad de los jóvenes académicos	150
6.3. Posibles implicaciones para la mejora del colectivo	153
6.4. Referencias	155
7. Hacia la universidad neoliberal, empresarial y militar en el Sur de Australia: El caso de la unión entre las Universidades de Adelaida y del Sur de Australia	161
7.1. Introducción.	161
7.2. Las universidades de Adelaida y del Sur de Australia en cifras	162
7.3. Una agenda oculta: ¿Qué motivos impulsan la unión entre las instituciones de Adelaida y del Sur de Australia? . .	163
7.4. Un cambio en la cultura organizativa universitaria: hacia una universidad empresarial y emprendedora	164
7.5. La competición en el mercado universitario: cuanto más grande seas, mejor	166
7.6. Los <i>rankings</i> universitarios: Hay que ser los primeros, pero ¿en qué?	168

7.7. Mercantilización del sector universitario australiano: la educación superior como una mercancía como cualquier otra. 170

7.8. Reorientación de la financiación pública en el sistema educativo superior: No todo son recortes ni austeridad... . . 173

7.9. Precarización y proletarianización de la función docente universitaria 174

7.10. El complejo militar industrial desembarca en la universidad australiana: La construcción del submarino nuclear en Adelaida 176

7.11. Conclusiones 177

7.12. Referencias 179

Neoliberalismo y educación superior

La universidad, históricamente concebida como un espacio de pensamiento crítico, generación de conocimiento y servicio a la sociedad, atraviesa hoy una profunda crisis de identidad. Bajo el influjo de políticas neoliberales, se ha visto arrastrada hacia un modelo que prioriza la lógica del mercado por encima de su función pública. Este proceso ha transformado sus estructuras, sus valores y, sobre todo, el modo en que se entiende y se ejerce la labor académica.

En este nuevo escenario, principios como la performatividad, la competitividad o la calidad (entendida desde la productividad), han sustituido a otros tradicionalmente vinculados al quehacer universitario, como la autonomía, la colaboración o el compromiso con el conocimiento y la sociedad. La identidad del profesorado universitario ha experimentado una transformación marcada por procesos de evaluación basados prioritariamente en criterios cuantitativos, por la creciente inestabilidad laboral y por un trabajo cada vez más precarizado y deshumanizado. La investigación se impone como única vía de legitimidad profesional, relegando funciones tan esenciales como la docencia o la transferencia de conocimiento.

Este libro ofrece una lectura crítica del impacto del neoliberalismo en la educación superior, centrándose en los múltiples desafíos que enfrentan hoy los académicos: la construcción de su identidad profesional, las desigualdades de género, la conciliación entre vida personal y laboral, la salud mental o la difícil inserción de los más jóvenes en un sistema cada vez más exigente y excluyente.

A través de la investigación y la reflexión, se traza un mapa de tensiones que atraviesan las universidades actuales y que interpelan directamente a su papel en la sociedad. Frente a un modelo que promueve la competencia individual y la lógica empresarial, esta obra defiende la necesidad de recuperar una universidad al servicio del bien común, que valore el pensamiento crítico y colectivo, y que reoriente su misión hacia la transformación social.

Katia Caballero es Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada y miembro del Grupo de Investigación Formación, Desarrollo y Actividad Docente, FYDAD (HUM1017). Su investigación está centrada en la Educación Superior, las identidades académicas, el desarrollo profesional y el liderazgo pedagógico. Recientemente, ha sido IP del Proyecto de I+D+i del Plan Nacional «La influencia del neoliberalismo en las identidades académicas y en el nivel de satisfacción profesional», NEOACADEMIC (PID2019-105631GA-I00) y del Proyecto de I+D+i en el marco del Programa Operativo FEDER «El profesorado novel en las universidades andaluzas: identidades académicas cuantificadas y digitalizadas», IDENCUDI (B-SEJ-534-UGR20).

Javier Mula-Falcón es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Docente e investigador en la Universidad de Cádiz y miembro del grupo de investigación FYDAD (Formación, Desarrollo y Docencia). Sus principales líneas de investigación se centran en la educación superior, el desarrollo profesional y la formación docente.

Este trabajo forma parte del proyecto
Proyecto de I+D+i en el marco del
Programa Operativo FEDER: «El
profesorado novel en las universidades
andaluzas: identidades académicas
cuantificadas y digitalizadas»
(IDENCUDI).
Referencia: B-SEJ-534-UGR20.

