

Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad

Ethics and Politics in Spanish Universities. The research assessment as a Technology of Subjectivity

Lucía Gómez; Francisco Jódar

Universitat de València, Lucia.Gomez-Sanchez@uv.es

Historia editorial

Recibido: 07/02/2013
Primera revisión: 20/02/2013
Aceptado: 25/02/2013

Palabras clave

Neoliberalismo
Tecnología de gobierno
Evaluación
Identidad
Universidad

Resumen

En nuestro trabajo nos proponemos analizar críticamente la transformación de las subjetividades docentes que producen los discursos y prácticas del actual proceso de reforma de la universidad. Transformación vinculada a las *racionalidades de gobierno neoliberales* pero que queremos describir atendiendo a las modalidades locales de articulación que caracterizan el espacio universitario. Para ello, nos centramos en una *tecnología* que vertebra y se nutre de discursos y prácticas claves en el proceso de reforma: el sexenio de investigación. Como *tecnología de la subjetividad*, constituye un régimen de pensamiento que participa en la elaboración de códigos morales que enfatizan un ideal de autonomía responsable, a través de nociones —colonizadas por el lenguaje del *neomanagement*— como *excelencia* o *cultura emprendedora*. Pero también establece un régimen de práctica que articula técnicas como la evaluación y la rendición de cuentas que no solo incentivan la implicación voluntaria y continua del profesorado en el aumento de su producción investigadora sino que también encauzan la producción de conocimiento de acuerdo a criterios de competitividad y productividad. Por medio de estos procedimientos el profesorado adquiere un *ethos*, una particular relación consigo mismo que queremos someter a crítica, mostrando sus efectos naturalizadores y despolitizadores del proceso que analizamos pero también abriendo interrogantes sobre la posibilidad de producir otras formas reflexivas.

Abstract

Keywords

Neoliberalism
Technology of government
Assessment
Identity
University

Through our work, we seek to analyse critically the transformation of educational subjectivities produced by discourses and practices within the framework of the current reform process that Spanish universities are undergoing. This transformation is linked to neoliberal government rationales, but we would like to describe it taking into account the local coordination modalities which characterize the context of Spanish universities. To do so, we focus on a technology which structures and feeds on discourses and key practices in the reform process: the six-year research period (sexennium). As a technology of subjectivity, it represents a system of thought involved in the development of moral codes which emphasize an ideal of responsible autonomy, through notions - colonized by the language of neomanagement - like excellence and entrepreneurship. However, it also establishes a practice which articulates techniques like assessment and accountability. These techniques encourage professors' voluntary and continuous involvement in increasing their research output as well as they channel the production of knowledge in agreement with competitiveness and productivity criteria. By means of these procedures, faculty acquire an ethos, a specific relationship with itself which we would like to subject to criticism, highlighting the naturalizing and depoliticizing effects of the process we analyse, but also asking questions about the possibility of producing other reflexive paths.

Gómez, Lucía y Jódar, Francisco (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13(1), 81-98. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1169-Gomez>

Construyendo la pregunta: ¿en qué nos estamos convirtiendo?

Las transformaciones que se están produciendo en la universidad española en los últimos años — vinculadas a la creación del *Espacio Europeo de Educación Superior*— pueden leerse como la introducción y progresiva consolidación de políticas de carácter neoliberal. Políticas que difieren en sus formas de articulación local pero reflejan un conjunto de tendencias dirigidas a la mercantilización del espacio público presentes en contextos y ámbitos diversos y que, por ello, han adquirido una dimensión global (Rose & Miller, 1992). Este punto de partida nos permite enfrentarnos a la opacidad del proceso de reforma, cuestionando su carácter de evidencia, su supuesta neutralidad, señalando la contradicción entre la retórica con la que se justifica y se autopresenta y los efectos de regulación social que genera. Desde ahí, es posible visibilizar las funciones estratégicas que desempeñan las nuevas construcciones discursivas y prácticas que definen el proceso de reforma en el contexto político en el que operan y cuestionar sus efectos. Efectos que en el contexto universitario se traducen en una disolución de las fronteras entre el sistema educativo y el sistema productivo supeditando el primero al segundo, en la introducción de la estructura gerencial de la empresa a través de la adopción de instrumentos y lógicas del *neomanagement*, en una creciente desregulación, flexibilidad y segmentación de las condiciones laborales del profesorado, en una evolución hacia la descualificación y tecnocratización de la formación y, por último, en un proceso de mercantilización del conocimiento.

En este escenario, nos interesa mostrar la forma singular que adoptan las lógicas neoliberales en el *campo* universitario¹. Pero queremos hacerlo atendiendo no sólo a los cambios institucionales sino a un aspecto central en este proceso: la transformación identitaria que afecta al profesorado. Los distintos discursos que vertebran el proceso de reforma asumen, de forma explícita, que para que la universidad evolucione hacia una mayor competitividad e internacionalización es necesario promover “un cambio de cultura del profesorado” (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 45; 2010b, p. 36). El éxito del proceso de reforma depende de la forma en que los docentes (sus valores y creencias) y la propia cultura profesional se modifiquen de forma que se establezca una alianza entre objetivos y ambiciones personales y objetivos valorados por la institución. Y no sólo eso, es necesario también que sientan que su autonomía y responsabilidad ha aumentado. De ahí que consideramos relevante a nivel teórico pero, sobre todo político, mostrar la complicidad, la participación del profesorado en el funcionamiento de esas mismas políticas.

Sin embargo, consideramos que el proceso de reforma no constituye únicamente un proceso de cambio *ideológico* que trataría de influir en los valores y creencias del profesorado. Supone, más bien, un proceso de reconfiguración identitaria que afecta también a los deseos, aspiraciones, motivaciones, placeres, que modifica los modos de relación con uno mismo a través de discursos, pero también a través de procedimientos prácticos. Utilizando herramientas foucaultianas, asumimos que estos discursos y prácticas son *tecnologías* que pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar, modelar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los sujetos para lograr los fines que se consideran deseables. Es decir, son programas racionalizados con un objetivo más o menos consciente de regulación social a través de los que se despliegan las distintas *racionalidades políticas*, perfilando así las distintas formas históricas de *gobierno* de los sujetos². Desde esta perspectiva, que

¹ En este sentido, consideramos que el espacio universitario constituye un *campo*, en el sentido que Pierre Bourdieu (1997/1999) asigna al término, que actúa como filtro o prisma que refracta —no refleja— los cambios que se producen en el contexto sociopolítico (en función de su grado de autonomía respecto a éste) y los traduce en discursos que, a su vez, estructuran el campo.

defiende el carácter político de cualquier configuración identitaria, somos el resultado de *tecnologías de gobierno* que toman modos de ser humanos como objeto (Foucault, 1978a; 1978b; 1981).

Por tanto, nos interesa analizar los nuevos *modos de subjetivación* docente que producen los discursos y prácticas que perfilan el proceso de reforma³. Para ello, nos centramos en una *tecnología* que, en la actualidad, incluye, vertebra y se nutre de discursos y prácticas claves en el proceso de reforma: el sexenio de investigación. El *sexenio* constituye un procedimiento de evaluación voluntaria del profesorado de su actividad investigadora que permite encauzar la producción de conocimiento en función de criterios de productividad y competitividad, a través de mecanismos de desigual reconocimiento y valoración dentro del colectivo docente.

Consideramos que la evaluación de la investigación, junto con otras tecnologías de la reforma, modifica la subjetividad del profesorado, permitiendo que las transformaciones estructurales a las que hemos hecho referencia sean efectivas y toleradas. Favorece alianzas entre las necesidades de la organización y las necesidades subjetivas, hace converger prioridades institucionales con los deseos individuales. Contribuye a que nos identifiquemos con un juego y con unas reglas de juego, que las asumamos como propias. Y ello porque articula discursos y prácticas que, como veremos, favorecen el desplazamiento desde procedimientos de control externo hacia mecanismos de autocontrol propios de las modalidades de gobierno neoliberales. La singularidad de estos modos de *gobierno* neoliberales radica en que el ejercicio del poder apela directamente a la responsabilidad e implicación voluntaria de los individuos. El sujeto de gobierno es un sujeto libre y autónomo (Dean, 1999; Rose, 1999).

De este modo, a partir del análisis de una tecnología concreta, de los discursos (excelencia, espíritu emprendedor, autorrealización) y prácticas (evaluación, rendición de cuentas) que articula, a lo largo del artículo pretendemos abrir dos interrogantes: ¿en qué nos estamos convirtiendo? Pero también ¿a costa de qué? ¿Cuál es el precio que estamos pagando?

Pero antes de empezar, queremos apuntar algunas consideraciones que tendremos en cuenta en nuestro análisis. En primer lugar, reconocemos que en el espacio universitario el neoliberalismo no constituye una tipología pura ni una lógica de justificación unívoca o dominante, más bien actúa como *tecnología de gobierno* emergente que coexiste con discursos y prácticas decadentes. Al igual que en otros ámbitos sociales o geopolíticos, el presente no es un conjunto coherente sino una multiplicidad en la que encontramos transición, crisis y combinaciones locales de discursos y prácticas diversos y contradictorios que reflejan la tensión entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas. Tensión que toma la forma de una oposición entre un sistema universitario considerado burocrático, rígido, homogeneizador frente a una universidad supuestamente “modernizada”, flexible, innovadora y competitiva. Por ello, a lo largo del artículo, nos interesa

² De acuerdo con esto, definimos el neoliberalismo como *racionalidad política*. El neoliberalismo no hace referencia únicamente a un modelo socioeconómico, sino también a una nueva alineación de la conducta personal con diversos objetivos sociopolíticos. Es decir, el neoliberalismo produce una recodificación del papel del Estado y también del lugar del sujeto (Barry, Osborne & Rose, 1996; Burchell Gordon & Miller, 1991; Dean, 1999; Rose, 1996b, 1999; Rose & Miller, 1992). El concepto de *racionalidad política*, si bien supone una definición del ejercicio del poder, no se reduce a un conjunto de creencias legitimadoras, sino que hace referencia al conjunto de discursos y prácticas (*tecnologías*) que configuran la individualidad, la modulan de acuerdo a patrones muy específicos que responden a determinados intereses políticos.

³ Con el término *subjetivación* hacemos referencia al proceso por el cual nos convertimos en sujetos, es decir, el proceso de constitución de nuestra *subjetividad* a partir de prácticas históricas, tanto discursivas como no discursivas (Foucault, 1984a). En consecuencia, el término *subjetividad* designa el modo en que nos pensamos y relacionamos con nosotros mismos en un determinado momento histórico. Mientras que la *identidad* o *subjetividad identitaria* define la forma que toma la *subjetividad* en el pensamiento moderno: estable, interiorizada, individualizada, psicologizada.

especialmente deshacer esa dicotomía. Aceptando, por un lado, que la universidad que teníamos no es la universidad que queremos pero, por otro lado, intentando mostrar que las nuevas prácticas y discursos no representan ningún progreso sino únicamente suponen la transformación neoliberal de los modos de regulación del profesorado.

En relación con esto y en segundo lugar, aceptamos que esta pluralidad afecta también a cada profesor/a que se encuentra atravesado por discursos diferentes, o por discursos que no resultan armónicos con las prácticas que realizan o que se les imponen (De Marinis, 1999). Es decir, el proceso de redefinición identitaria que queremos analizar no se manifiesta de forma monolítica y homogénea sino de forma fragmentada y heterogénea. El colectivo docente refleja diversificación interna, pluralismo profesional en el que coexisten distintas culturas laborales.

Por último, señalar que este trabajo responde también a la necesidad que experimentamos de leer de otra manera el proceso de reforma. De modo que sea posible dar valor, dar legitimidad a posiciones de disenso y de resistencia respecto a estas lógicas evaluadoras y respecto a los modos de producir conocimiento que de ellas se derivan.

La evaluación de la actividad investigadora como tecnología del sí mismo

Desde nuestra perspectiva analítica, el sexenio constituye una *tecnología* que cobra sentido en la *racionalidad política* que sustenta el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior y de un Espacio Europeo de Investigación. En este contexto, la “financiación asegurada” y la “situación protegida” de las universidades por el “respeto de su autonomía” se pone en tela de juicio (Comisión Europea, 2003, p. 25). La Comisión Europea pide a las universidades que asuman “una mayor responsabilidad por su propia sostenibilidad financiera a largo plazo, sobre todo por lo que respecta a la investigación” (Comisión Europea, 2006, pp. 8-9). De modo que la exigencia de competencia global por recursos, contratos, tasas de matrícula a través de la consecución de una posición destacada en las jerarquías o rankings, hace necesario que el profesorado se comprometa con este objetivo y ponga en juego, de manera productiva, sus capacidades. Las universidades deben asumir que estas son las prioridades y, por tanto, “encauzar los esfuerzos colectivos de su personal hacia la realización de esas prioridades” (Comisión Europea, 2005, p. 9), lo que exige una redefinición del profesor/a como investigador/a en términos de prestigio y estatus. En consecuencia, el sexenio formaría parte de los sistemas institucionales de remuneración y distinción diseñados para favorecer e incentivar la productividad del profesorado.

El *sexenio* constituye un procedimiento de evaluación voluntaria de la actividad investigadora del profesorado en períodos de seis años a través de la llamada *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI). Evaluación que, en caso de ser positiva, implica una mejora retributiva⁴. Sin embargo, la evaluación de la investigación no es únicamente un complemento de productividad. Tener *tramos de investigación* reconocidos se ha convertido en requisito para formar parte de las comisiones de acreditación para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, de los comités asesores de la propia CNEAI y también, en virtud de normativas internas de las distintas universidades

⁴ El Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, introdujo en el régimen retributivo del profesorado un nuevo concepto destinado a incentivar la actividad investigadora mediante evaluaciones anuales que quedaban encargadas a una comisión evaluadora. En 2005 se estableció el reglamento de funcionamiento interno de la *Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora* (CNEAI) y cada año por resoluciones de la Secretaría General de Universidades y de la presidencia de la CNEAI se fijan normas concretas adicionales de procedimiento aplicables a cada convocatoria y los criterios específicos para cada uno de los campos de evaluación.

públicas, es un requisito para poder ser designado miembro de las comisiones para decidir en concursos de acceso a sus plazas, para dirigir tesis doctorales o participar en tribunales de tesis. Además de ello, es un mérito que se valora a la hora de solicitar o formar parte de un programa de Doctorado o solicitar un proyecto de investigación. Por ello, afecta al reconocimiento y a la reputación de cada profesor/a. Además, el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*, establece que la actividad docente a desarrollar por el profesorado universitario se gradúa en atención a la “intensidad y excelencia” de la actividad investigadora reconocida. De modo que crea un procedimiento desigual de reconocimiento y estatus entre la actividad docente y la actividad investigadora que tiene el efecto de jerarquizar al profesorado en función del número de sexenios acumulados⁵.

En nuestro análisis, nos interesa especialmente enfatizar el carácter no obligatorio de este procedimiento de evaluación. Consideramos que la evaluación de la investigación opera como *tecnología de la subjetividad* que permite la amplificación de las capacidades y potencialidades investigadoras del profesorado, esto es, la maximización de su utilidad pero a partir de su propio modelado *voluntario*. Las distintas formas de *gobierno neoliberal* que insisten en preservar la autonomía y la iniciativa de los gobernados, conceden una importancia primordial a las llamadas por Foucault *tecnologías del sí mismo* (Foucault, 1984b, 1988). Las *tecnologías del sí mismo* son prácticas que tienen a uno mismo como sujeto y objeto y que incluyen mecanismos de (auto)orientación a través de los que los individuos se vivencian, comprenden, juzgan y se conducen a sí mismos. Prácticas voluntarias que permiten a los individuos efectuar un número de operaciones en sus propios cuerpos, en sus pensamientos, en sus conductas con el fin de transformarse a sí mismos en función de determinados valores y criterios.

De ahí que consideremos que la evaluación de la investigación actúa como *tecnología del sí mismo* articulando *modos de subjetivación* donde los sujetos son activos en la configuración que hacen de sí mismos (Burchell, 1996). Constituye una racionalidad práctica y, por tanto, es un *régimen de pensamiento* por medio del cual el profesorado puede dar importancia a determinados aspectos de su experiencia y orientarlos hacia la consecución de metas determinadas en relación con la actividad investigadora. En este sentido, la evaluación del profesorado participa en la elaboración de códigos morales que enfatizan un ideal de autonomía responsable, códigos que, como hemos mostrado, forman parte de la regulación de los individuos en las racionalidades políticas actuales (Dean, 1999; Rose, 1989, 1996a, 1996b, 1999). Pero también es un *régimen de práctica*, por medio del cual pueden hacer de sí mismos seres éticos y dotados de *agencia* a través de una gama heterogénea de técnicas y de sistemas de juicio.

A continuación, analizaremos el funcionamiento del *sexenio* como *tecnología del sí mismo* que incluye un régimen de pensamiento y un régimen de práctica, mostrando que ambas esferas están colonizadas por discursos y prácticas de *neomanagement*, forma de gestión del trabajo dirigida a lograr una alineación voluntaria de los trabajadores/as con los valores, la visión y la misión que la organización defiende, a través de su identificación con estos (Zangaro, 2011). Así, como régimen de pensamiento, el lenguaje del *neomanagement* ofrece *problematizaciones* y *teleologías* explícitas a través de nociones como *excelencia*, *responsabilidad* y *emprendimiento*. Y como régimen de práctica prescribe *técnicas* como la

⁵ Recientemente, se ha hecho público el informe de expertos *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, 2013) donde se consolida el uso del sexenio como criterio jerarquizador del PDI, no sólo a la hora de participar en determinadas comisiones de selección de PDI o establecer la carga docente sino también como criterio básico para ocupar cargos académicos de responsabilidad (Rector/a, Vicerrector/a, Decano/a o Director/a de departamento) y para poder formar parte del nuevo órgano de gobierno que se propone: el Consejo de Universidades (que requeriría la posesión de, al menos, dos sexenios).

evaluación y la rendición de cuentas. Por medio de estos procedimientos discursivos y prácticos el profesorado adquiere un *ethos*, un modo de ser. Se producen subjetividades que al responder a las modalidades de organización neoliberales deben ser competitivas, autónomas, responsables, activas, polivalentes y flexibles, empresarias de sí mismas...

El sexenio como régimen de pensamiento: investigadores excelentes y emprendedores

Los distintos documentos que inspiran el proceso de reforma o que surgen para consolidarla, coinciden en la necesidad de “acometer reformas necesarias en la universidad para promover un cambio de cultura integral” que permitan diluir la “resistencia inercial a la modificación de los modelos de trabajo” que afectan de modo destacado a “la función investigadora” (Estrategia Universidad 2015, 2010a, pp. 22, 26). Defienden de forma explícita que “la implicación eficaz de los colectivos universitarios permite la consecución de los objetivos institucionales” (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 46)⁶. Se persigue aumentar la productividad investigadora de los docentes puesto que de ella depende la visibilidad y la posición de la universidad en un escenario competitivo donde los productos con los que se compite se derivan de la propia actividad investigadora (Estrategia Universidad 2015, 2010b, p. 16).

De esta forma, con el objetivo declarado de cambio en la cultura del profesorado, la organización se transforma en una entidad que otorga significados a los que están trabajando en ella (Fernández Rodríguez, 2007). Con ayuda de los discursos manageriales se instala una matriz de racionalidad que enmarca, da sentido y conforma las prácticas por las que los individuos operan sobre otros y sobre sí mismos. (Zangaro, 2011). En este escenario, el sexenio definido como *régimen de pensamiento* se vincula a los nuevos discursos para legitimar e intensificar la actividad investigadora. Favorece la consolidación del imaginario según el cual todo docente universitario que se respete y que busque reconocimiento debe denominarse investigador/a. Es la actividad que otorga estatus académico. Un imaginario que privilegia la categoría de profesor/a investigador/a que publica y obtiene recursos para la institución, que asume su responsabilidad en consonancia con la necesidad de la universidad de competir. Por otro lado, la docencia se define como carga, actividad devaluada que hay que soportar para poder llevar a cabo las actividades de investigación que generan distinción y reconocimiento (Gómez-Campo y Celis, 2007).

Como *tecnología de gobierno* neoliberal toma como objeto la individualidad, una individualidad considerada globalmente, que incluye el conjunto de estados afectivos (deseos y aspiraciones), a diferencia de la *lógica disciplinaria* que concebía al sujeto de forma fragmentada y se centraba en la conducta. En este sentido, el aspecto que es *problematizado* en el contexto universitario —al igual que en otros ámbitos— es la *autorrealización* (Rose, 1989, 1996b). Se reconceptualiza la tarea investigadora como imperativo no sólo económico o funcional sino como imperativo psicológico, como oportunidad de desarrollo de las propias capacidades que promete reconocimiento, valoración y visibilidad. La identificación entre vida y trabajo, es decir, encontrar la satisfacción en el trabajo y paralelamente el sentido de la propia vida, significa la desaparición de la frontera que separa tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo. El trabajo ya no es un medio sino un fin en sí mismo.

⁶ La necesidad de cambiar formas de organización modificando los valores y acciones del profesorado es expuesta claramente en todos los documentos analizados. Para conseguir ese objetivo las universidades adoptan las herramientas de la planificación estratégica como forma de análisis, gestión y actuación (análisis DAFO, árbol de problemas). Se produce así una naturalización acrítica del discurso y las prácticas del *neomanagement* y no se cuestiona el orden individualizador, desarticulador y funcionalista que impone (Sisto, 2007).

En estrecha relación con la autorrealización, la *excelencia* aparece como el ideal al que hay que aspirar. La *excelencia* no es definida, resulta ser un imperativo que apela a la movilización permanente de la competencia y la potencialidad. Se trata de crear las condiciones necesarias para que se construya un sistema que “movilizaría el fondo común de conocimientos, talento y energía existente en las universidades, y merecería —y estaría en posición de generar— esa mayor inversión necesaria para poder compararse con las mejores del mundo” (Comisión Europea, 2006, p. 5). La *excelencia*, a pesar de ser un concepto tan vacío como polivalente, adquiere relevancia no por aquello que designa —no se trata de un simple adoctrinamiento ideológico— sino porque funciona como nueva *teleología* que, en relación con otras prácticas, contribuye a que los sujetos se vinculen a un proyecto de identidad que adquiere sentido en la medida en que se interprete como una elección personal. Nueva *teleología* que ilustra la transformación de los procedimientos de control que venimos describiendo: el desplazamiento del ideal de *normalidad* al que los sujetos deben adaptarse propio de los *saberes disciplinarios* por el ideal de *optimización* continua de las potencialidades de cada sujeto: “el objetivo debe ser que todas las universidades alcancen el máximo de su potencial” (Comisión Europea, 2003, p. 18). La norma con su connotación de estado permanente, de pauta claramente delineada, ya no es el criterio al que amoldarse: “la excelencia no es nunca un logro acabado, sino que ha de ponerse constantemente en cuestión [...] Cada universidad tendrá que explotar todo su potencial teniendo en cuenta sus propios puntos fuertes y sus propias debilidades” (Comisión Europea, 2005, p. 6). La *excelencia* es una *norma* desdibujada que no puede por definición tener un límite superior sino que supone una capacidad constante de avanzar más: “la elección de ámbitos e instituciones de excelencia debería examinarse periódicamente para asegurarse de que se mantiene el nivel de excelencia” (Comisión Europea, 2003, p. 20). Es importante señalar una vez más que, al igual que sucede en otros ámbitos, la lógica neoliberal no pretende anular la iniciativa del profesorado sino *modularla* continuamente para emplearla a su favor (Deleuze, 1990/1996).

En relación con este ideal de optimización continua, se busca el compromiso emocional del profesorado con su universidad y se pasa de un lenguaje burocrático a un lenguaje del *neomanagement* en el que predomina un estilo comunicativo de carácter propagandístico, con connotaciones liberadoras, entusiasta y movilizador aunque de fuerte tonalidad normativa (Fernandez Rodríguez, 2007). Este tono movilizador a la vez que prescriptivo de los discursos de la reforma se aprecia en otro aspecto del dispositivo que estamos analizando: el *emprendimiento* como modulador de la identidad universitaria, regulador del *ethos* requerido.

El discurso oficial de la reforma considera “la cultura emprendedora como un signo de identidad irrenunciable” (Estrategia Universidad 2015, 2010b, p. 26). Las capacidades emprendedoras deben formar parte de “la educación universitaria, la formación investigadora y las estrategias de aprendizaje permanente dirigidas al personal universitario” (Comisión Europea, 2006, p. 7). Nos encontramos, por tanto, con un claro ejemplo de cómo el *neomanagement* no se aplica sólo a la gestión de la institución universitaria, más bien es un dispositivo discursivo y práctico que tiende a colonizar la totalidad de la actividades, incluida la investigadora. El fomento del espíritu emprendedor no se reduce a los estudios vinculados con el mundo empresarial: “en una universidad emprendedora el personal a todos los niveles está comprometido y se anima a los estudiantes de todas las disciplinas a pensar y actuar desde una perspectiva emprendedora” (Comisión Europea, 2008, p. 36). Capacidades, perspectiva, cultura o espíritu emprendedor asociado a iniciativa, apertura, asunción de riesgos y retos, creatividad, reinención, transformación de ideas en actos, liderazgo de proyectos.... Retórica que, lejos de ser neutral, permite un uso instrumental de la innovación y el crecimiento. Su lenguaje atractivo (reducido hoy a estribillo insoportable) sólo responde a las nuevas exigencias de productividad y autofinanciación.

Autorrealización, excelencia, espíritu emprendedor actúan como discursos legitimadores o éticos en la medida en que son discursos por medio de los cuales el profesorado universitario comprende y juzga sus prácticas. Estas nociones reflejan el enfrentamiento entre distintas racionalidades políticas emergentes o neoliberales y decadentes o welfaristas. Tensión que, como señalábamos al inicio, se articula como oposición o necesidad de elegir entre un sistema universitario descalificado por estos nuevos discursos como burocrático, rígido, homogeneizador frente a una universidad supuestamente “modernizada”, flexible, innovadora y competitiva (Du Gay, 2000/2012).

En esta batalla simbólica, la redefinición y valoración del profesor/a como investigador comprometido es paralela a la desacreditación del docente tradicional por ser el reverso de aquello que se propone. Se considera que es la “mentalidad funcionarial” entendiéndolo por tal la de aquellos que sólo se preocupan por sus condiciones de trabajo, por pedir mejoras y ceñirse a su horario y funciones estipuladas, la causa de su escasa productividad y se defiende, como hemos visto, una ética emprendedora, así como la necesidad de flexibilidad y continuo crecimiento (Terrén, 1999). La defensa de las regulaciones laborales externas —las reglas que enmarcan y delimitan el trabajo docente—, es interpretada y rechazada como ‘autointerés’, egoísmo, corporativismo o defensa de privilegios; o cuando menos como una falta de implicación y compromiso (Sisto, 2007). No es difícil observar como la obsesión neoliberal por la desregulación laboral se abre camino en la universidad a través de discursos compartidos incluso por aquellos que los sufren.

Estos discursos legitimadores forman parte de la “espectacular reconversión” del sistema de convenciones, justificaciones y metáforas asociado a la transformación del modelo socioeconómico y de las formas de organización y regulación de carácter welfarista. Constituyen un conjunto de creencias que Luc Boltanski y Eve Chiapello (1999) denominan “el tercer espíritu del capitalismo”, representaciones susceptibles de guiar la acción y justificaciones compartidas que hacen del capitalismo —en su versión *neoliberal*— un orden aceptable e incluso deseable⁷. En este sentido, la redefinición del profesorado donde la vertiente investigadora cobra importancia en términos de prestigio y estatus así como la vinculación entre producción intelectual, reconocimiento y autorrealización alimentada por discursos de excelencia, favorece la implicación continua. Disponibilidad voluntaria que coloniza ámbitos y tiempos no laborales y que se traduce en un aumento de la producción investigadora.

El sexenio como régimen de práctica: evaluación, visibilidad y reconocimiento

Analizar la evaluación de la investigación como *régimen de práctica* nos obliga a centrarnos no sólo en la forma en la que se legitima y valoriza la producción investigadora autónoma y responsable, las *problematizaciones* y *teleologías* que se ponen en juego sino en las *técnicas* o procedimientos prácticos que permiten actualizar esa autonomía responsable, reconocerse y ser reconocidos, darse valor y ser valorados de acuerdo con ella. En este sentido, el sexenio se sostiene en dos de las principales tecnologías de la reforma neoliberal, la *evaluación* y la *rendición de cuentas*. Sin ellas, los discursos *manageriales* que hemos señalado en el apartado anterior carecerían de fuerza. Desplazándonos a las prácticas, entramos en el terreno que define el modo en el que la producción de conocimiento debe llevarse a cabo y las condiciones a las que debe someterse para ser válida. Es decir, no sólo se pretende

⁷ En la actualidad, asistimos a una configuración emergente del capitalismo distinta del welfarismo y el corporativismo industrial de las décadas centrales del siglo XX. Se trata del denominado capitalismo informacional, asentado en estructuras y modos de organización reticulares y no burocráticos. Esta nueva configuración se basa en una lógica de justificación por proyectos que valora la actividad, la autonomía, la flexibilidad, la apertura, la empleabilidad y la polivalencia. Una lógica que otorga un valor inherente a la actividad de mediación y que, consecuentemente, requiere y promueve un sujeto conexionista activo y autónomo, empresa de sí mismo (Boltanski y Chiapello, 1999).

incentivar la actividad investigadora del profesorado sino también encauzarla de acuerdo a determinados criterios de *calidad*.

De este modo, al igual que en otros ámbitos, se instaura un modelo gerencial que apuesta por la evaluación/rendición de cuentas continua y siempre inacabada: “reduciendo los controles ex ante en favor de un sistema que prime la responsabilidad ex post y en cuyo marco las universidades tengan que rendir cuentas por su calidad, eficacia y la consecución de los objetivos enmarcados” (Comisión Europea, 2005, p. 9). La exigencia de mostrar lo que se hace y someterlo a juicio, valorizando así su producción intelectual, estimula y concentra los esfuerzos de gran parte del profesorado. El rendimiento de cada uno/a es visibilizado y evaluado, de forma continua, como producto medible en un escenario jerarquizador y competitivo donde lo que se pone en juego es la propia imagen. Una competición generalizada dentro de los departamentos, entre departamentos, centros, institutos, universidades donde los *tramos de investigación* reconocidos son un *resultado* más que poder exhibir y con el que contar⁸. Los diversos procedimientos para visibilizar logros (rankings, estadísticas, memorias de investigación, tablas comparativas, informes...) reflejan la distancia entre lo que uno/a es y en lo que se puede convertir, situación que incentiva, más que cualquier discurso o exhortación, la competición por méritos tan rentables.

La competición dentro de cada universidad responde a la necesidad de las universidades de competir entre ellas, a escala estatal, europea y global, por fondos para investigación y para el propio desarrollo institucional, por estudiantes y por alianzas con empresas privadas. En un contexto de reducción de la financiación de la Educación Superior pública, deben iniciar una evolución hacia la “sostenibilidad” con criterios de productividad donde la investigación es clave. Se insta a las universidades a una autorresponsabilización financiera en función de lo que hacen, de los resultados: “las universidades deben financiarse más por lo que hacen que por lo que son, centrando la financiación más en los resultados pertinentes que en los insumos, y adaptándola a la diversidad de perfiles institucionales” (Comisión Europea, 2006, pp. 8-9).

Decíamos, al inicio de este apartado, que la evaluación de la investigación incentiva la productividad investigadora pero que lo hace —y esta cuestión es clave— encauzándola de acuerdo con determinadas lógicas. El juicio positivo, el reconocimiento de que la labor investigadora es de *calidad* se hace en base a criterios que si bien operan localmente obedecen a criterios globales de productividad/calidad que permiten competir en el mercado de la educación superior. Criterios que la CNEAI, al igual que otras instancias evaluadoras, adopta y prescribe. En este sentido, asume que aparecer en los índices internacionales que ordenan por grado de difusión las publicaciones de reconocido prestigio en los distintos ámbitos del saber científico, técnico y social, “es garantía para que los contenidos publicados en esa revista tengan suficiente calidad” (Resolución de 25 de octubre de 2005 de la Presidencia de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora). Se trata de un intento de objetivación formal de los indicios de calidad (a imagen y semejanza de las ciencias experimentales y de la naturaleza), donde la publicación de artículos en determinadas revistas científicas (aquellas que se incluyen en determinadas bases de datos internacionales con índices medibles de impacto)⁹ se convierte en el criterio que valida el conocimiento producido, en detrimento de otros formatos y modos de canalizar la actividad investigadora. La evaluación no se centra en procesos intrínsecos —al margen de las valoraciones que

⁸ Siguiendo el modelo de rankings internacionales, como el Ranking de Shangai o el de la revista Times Higher Education, cobra fuerza la elaboración de rankings tanto de producción como de productividad. Los indicadores sometidos a evaluación son fundamentalmente: artículos en revistas indexadas en el JCR, tramos de investigación reconocidos (sexenios), proyectos I+D, tesis doctorales, becas FPU, doctorados con mención hacia la excelencia y patentes (Buela-Casal et al, 2012).

⁹ Revistas indexadas en la web of Science (WOS) del *Journal Citation Report*.

se realizan en determinadas entidades con carácter interno—, sino extrínsecos; en la calidad de la publicación en que se difunde, avalada por el cumplimiento de determinados estándares cualitativos pero sobre todo por el número de citas que acumula.

Se valoran, por tanto, los productos susceptibles de ser cuantificados, exhibidos y comercializados. La investigación que se considera relevante es la *investigación financiada*, articulada en torno a proyectos de investigación subvencionados. Y deja de considerarse una actividad individual o aislada “ahora interesan más los equipos y redes mundiales de investigación que los investigadores individuales” (Comisión Europea, 2006, p. 4). Las distintas convocatorias competitivas que conceden financiación apoyan y avalan determinados problemas o temáticas mientras que marginan o excluyen otros¹⁰. Estas prioridades se naturalizan o se intentan explicar utilizando la retórica recurrente de la excelencia y la innovación. Así, la Comisión Europea recomienda “ofrecer incentivos y medios a aquellas universidades y a aquellos grupos que tengan la voluntad y la capacidad de innovar, de introducir reformas y de alcanzar un alto nivel de calidad”, calidad siempre definida en términos de resultados y competencia (Comisión Europea, 2005, p. 10). Sin embargo, ello no evita la controversia sobre los sentidos hacia los que se orienta el conocimiento en las universidades.

Respondiendo a la necesidad de competir, a la necesidad de *rendir cuentas* y conseguir acreditación, ya sea individual o institucional, la producción de conocimiento se somete a regulaciones, clasificaciones y jerarquías donde priman los indicadores de producción que tienen valor en circuitos legitimados: “el conocimiento es un capital pero es necesario identificar en él lo que realmente tiene de valor para el mercado” (Estrategia Universidad 2015, 2010a, p. 38)¹¹. En consonancia con estas lógicas, la producción de conocimiento adopta un enfoque eficientista, funcionalista y pragmático que además de adoptar el formato de producto medible a través de su aceptación en distintas revistas, privilegia el trabajo de investigación que responde a las demandas y los recursos de las distintas instancias que la financian. De esta forma, aprendemos a planificar nuestra actividad investigadora aplicando principios empresariales (Escobar, 2007).

¿Obediencia o iniciativa libre? Produciendo subjetividades neoliberales

Los discursos y prácticas analizados tomando como referencia el sexenio de investigación, a pesar de su reivindicación de autonomía —autorregulación, iniciativa, responsabilidad—, no suponen nuevas posibilidades reflexivas y creativas para el profesorado sino, como hemos intentado mostrar, más bien una redefinición de los mecanismos de regulación social en consonancia con las exigencias de las racionalidades políticas neoliberales en el ámbito universitario.

La secuencia que encontramos en la trayectoria de la evaluación de la investigación es ilustrativa de lo que estamos mostrando. Después de una primera fase de demanda de iniciativa personal para atender y potenciar la actividad investigadora, y de una segunda fase de cumplimiento de objetivos, de resultados

¹⁰ Sería interesante detenerse a analizar la estrecha relación entre las *áreas prioritarias* que permiten financiación de proyectos de investigación y las exigencias de las racionalidades políticas neoliberales.

¹¹ La universidad *mercadea* conocimiento (Reyes Lara, 2012) y esa no es una afirmación gratuita. La propia Comisión Europea recomienda recurrir a estrategias de marketing para visibilizarse mejor: “aunque en los medios académicos se suele pensar que la calidad es la mejor de las publicidades, lo cierto es que la capacidad de atracción es una cuestión de percepción (...) las universidades han de encontrar la mejor forma de dar a conocer a la sociedad el valor de lo que aportan y deberán invertir más en visibilidad y mercadotecnia” (Comisión Europea, 2005, p. 7). Se trata de “potenciar todo lo relacionado con la comunicación exterior”, creando “una imagen de marca” (Comisión Europea, 2005, p. 9).

cuantificables (que redefinen la producción de conocimiento), nos encontramos en una tercera fase que penaliza el no cumplimiento de esos objetivos *voluntarios* (pensemos en los efectos del citado Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril). En esta lógica, el profesorado por un lado es libre de tomar las iniciativas que considere oportunas pero por otra parte estas iniciativas deben coincidir con unas determinadas expectativas por parte de la organización. Expectativas sobre el volumen de la investigación y expectativas sobre la forma que debe tomar para ser considerada como tal. Se trata de potenciar la libre iniciativa a la vez que generar obediencia.

Sin embargo, ni los discursos que la reforma potencia (calidad, excelencia, formación continua, flexibilidad...) ni las prácticas que insta (evaluación, performatividad, rendición de cuentas) se perciben como procedimientos de control del profesorado. Más bien, resultan incuestionables, evidentes. Y a diferencia de otros ámbitos del campo educativo, donde estas nuevas formas de organización han provocado un abierto rechazo o bien una actividad pasiva en la que los fines son ajenos y se viven como obligaciones (Contreras, 2002), en el campo universitario resultan aporéticas, conectan con las creencias y los valores de una parte importante del profesorado.

La dificultad que tenemos para oponernos a las *tecnologías de gobierno neoliberales* se debe a que establecen una relación entre *subjetividad* y *poder* más insidiosa, compleja y difícil de evidenciar que la que establecían las disciplinas porque gobiernan la *subjetividad* apelando precisamente a la autonomía y libertad de los sujetos (Dean, 1999; Rose, 1999). Por ello, es difícil precisar la línea que separa la obediencia de la elección libre. Como hemos visto, la evaluación de la investigación no se despliega a través de la coerción sino a través de la persuasión inherente a sus discursos legitimadores (autorrealización, excelencia, emprendimiento), a través de la ansiedad que generan sus procedimientos de evaluación y las jerarquías que establecen y a través de la atracción ejercida por el reconocimiento que promete. Seducción frente a represión, creación de necesidades en lugar de inculcación de prescripciones. Se ejerce un control sutil en el terreno de lo considerado tradicionalmente como *privado*: las motivaciones, los deseos..., mediante tácticas que no rompen el convencimiento de actuar libremente. Como sucede en otros contextos, la regulación social pasa a ser un asunto ligado al deseo de cada individuo de dirigir su propia conducta "libremente" con el fin de lograr la maximización de una concepción de su felicidad y realización personal que asume como si fuese obra suya¹². Paradójicamente, la autonomía personal no es la antítesis del poder político sino un elemento fundamental para su ejercicio. Las actuales sociedades neoliberales convierten en evidente y aceptable el orden capitalista de nueva generación porque consiguen resolver un viejo dilema: ¿cómo gobernar a los individuos apoyándose en su *libertad*? (Dean, 1999; Rose, 1996b; 1999).

Pero también, la dificultad para percibir los efectos negativos de esta reorganización del poder, se debe a que contienen elementos de legitimación que se apoyan en las reivindicaciones de autonomía y la defensa de subjetividades flexibles y plurales (reivindicaciones típicas de la *doxa sesentayochista*) que surgieron frente a una racionalidad burocrática, rígida y normalizadora (representada estratégicamente por la universidad que hay que cambiar). Es decir, recogen las críticas a los límites y deficiencias del modelo anterior y se presentan como encarnación paradigmática de algunas de las reivindicaciones más atractivas que surgieron frente a esa lógica decadente. Se apoyan en discursos y prácticas anteriormente críticos a los que fagocitan y modifican su sentido. Las racionalidades políticas se han

¹² La transformación de los mecanismos de gestión de riesgos que habían caracterizado al régimen *welfarista* exige reemplazar al individuo dependiente y necesitado, al ciudadano social ligado a la colectividad por mecanismos estatales de solidaridad, en un individuo activo y autorresponsable, *empresario de sí mismo*. Los sujetos son permanentemente estimulados a responsabilizarse, a ser activos, ya sea para contratar un servicio de salud, acceder a una vivienda, buscarse un empleo, proveerse de seguridad física, modificar sus hábitos alimentarios o practicar y preservar un determinado estilo de vida (Rose, 1996b).

metamorfoseado, variando sus mecanismos de explotación y modificando o renovando su esfera de justificaciones en función de las críticas que apuntan a deslegitimarlas (Boltanski y Chiapello, 1999). De este modo, la última metamorfosis del capitalismo ha llevado consigo el desarme correlativo del pensamiento crítico.

Las herramientas críticas de las que disponemos apuntan a racionalidades y tecnologías de gobierno que ya no son las nuestras. Hemos aprendido a enfrentarnos a la lógica disciplinaria, que continua siendo el rentable blanco de la crítica, el referente del que hay que huir, pero no es tan fácil oponerse a formas de control que se apoyan en la iniciativa, en la responsabilidad de los sujetos. De ahí que consideremos imprescindible asumir la urgencia de actualizarlas en función de las nuevas configuraciones de *saber/poder* que adoptan, señalando los efectos que producen en el campo en el que operan. Por tanto, respondiendo a esa urgencia y retomando nuestra pregunta inicial quisiéramos mostrar los efectos de estos discursos y prácticas en la conformación de lo que somos. Intentando, al mismo tiempo, mostrar que esa configuración identitaria permite la expansión y consolidación de las lógicas neoliberales en la universidad, a la vez que es producto de ellas.

Desde el punto de vista de la redefinición subjetiva, el proceso de reforma ha sido un éxito. Nuestra interioridad está habitada por discursos legitimadores (*autorrealización, excelencia, espíritu emprendedor*) y prácticas como la evaluación, la rendición de cuentas. Tecnologías que la definen y actúan sobre ella, son ejercicios de autoformación. A través de ellas, el "sí mismo" es producido en el proceso de practicarlos, producido como una interioridad compleja (Rose, 1989, 1996b). No hay duda de que somos más *productivos* pero a cambio de soportar procesos de desregulación laboral; somos también más *competitivos* pero, sin embargo, estamos segregados, fragmentados, individualizados, despolitizados, y somos incapaces de generar acciones colectivas y nos hemos convertido en *empresarios de nosotros mismos*, hemos aprendido a relacionarnos con nosotros/as mismos incorporando formas de gestión empresarial, convirtiendo la capacidad reflexiva en planificación estratégica. Paralizando, de esta forma el pensamiento crítico, haciendo posible la mercantilización del conocimiento.

A continuación, intentaremos perfilar, con carácter exploratorio e inacabado, estas tres imágenes de lo que somos, en distintos ámbitos o planos intrínsecamente relacionados (laboral, político y ético), recuperando, de este modo, las cuestiones abiertas al inicio: ¿en qué nos estamos convirtiendo? Pero también ¿a costa de qué? ¿Cuál es el precio que estamos pagando?

¿Derechos laborales? Sujetos productivos, permanentemente en curso...

La defensa de la implicación, del compromiso, apelando a factores afectivos o emocionales o a través de las distintas prácticas evaluadoras, favorece, como hemos mostrado, que la *autorrealización* individual y el interés de la organización coincidan: nuestro propio desarrollo está relacionado con el crecimiento de nuestra institución (Ball y Youdell, 2007). Este proceso permite justificar la exigencia de sobrecargas laborales y se traduce en una extensión del trabajo y de la responsabilidad personal hacia límites poco definidos. La frontera entre el tiempo de trabajo y los otros tiempos se diluye (cuidados, crianza, relaciones no laborales, participación política...).

Frente a las regulaciones estatutarias de los derechos y deberes del profesorado-funcionario, se consolida progresivamente una cultura del trabajo que insiste en la responsabilidad del profesorado en el mantenimiento de su competencia, siempre por medio de su implicación personal y de un esfuerzo para adaptarse a los requisitos cambiantes que afectan a la evaluación de la producción investigadora. El

profesorado debe definir voluntariamente su identidad profesional y situarla en el campo laboral mediante la activación continua de su “capital humano”, tanto personal como académico. Como hemos intentado mostrar, las nociones de *excelencia* y *cultura emprendedora* y los distintos dispositivos evaluadores perfilan un horizonte inalcanzable que supone esfuerzos constantes, ninguno de ellos completamente satisfactorio ni definitivo, pero que, sin embargo, obliga a estar siempre en movimiento, permanentemente en curso y a demostrar la flexibilidad necesaria para digerir cantidades cada vez mayores de exigencias¹³. Como advierte Deleuze (1990/1996), en las *sociedades de control* nunca se termina nada y, a diferencia de las sociedades disciplinarias, ya no estamos encerrados, estamos endeudados.

Se fijan retribuciones, dedicación y prestigio en función de los resultados, lo que se traduce en un aumento de la presión y del estrés laboral, del ritmo de trabajo y una modificación de las relaciones sociales (Ball y Youdell, 2007). Todo ello implica una individualización de los comportamientos laborales que rompe con las regulaciones y garantías que hacen del orden laboral un orden negociado (Alonso, 2000). No se trata de defender el modelo anterior, la universidad que teníamos (atravesada, como ahora, por relaciones de poder asimétricas que generan redes de dependencias y sumisiones resistentes al cambio), lo que nos interesa resaltar es que la crítica a la burocracia disfuncional actúa como justificación de la desregulación. Los efectos de esta lógica individualizada y competitiva se perciben con mayor claridad cuando afectan a colectivos precarios de docentes e investigadores porque los hace responsables no sólo de su competencia profesional (de su nivel de reconocimiento) sino de mantener (o de conseguir en un horizonte incierto) el propio puesto de trabajo, responsable de su potencial *empleabilidad*. En estos colectivos la desregulación laboral se traduce en exigencias de flexibilidad y en mayor precariedad¹⁴. A la flexibilidad temporal (inestabilidad de contratos, dependencia de las subvenciones variables) hay que añadir la flexibilidad horaria (disponibilidad más allá de lo estipulado) y la flexibilidad funcional (polivalencia y tensión formativa correlativa a los posibles cambios en los requisitos de las distintas instancias evaluadoras).

Estas nuevas reglas del juego laboral tienen también como efecto perverso una despolitización del profesorado. Se asume que no responder de modo continuo a determinados estándares (que se elevan progresivamente) supone una amenaza constante de posibles pérdidas (según la posición que se ocupe), de la que además cada uno/a será responsable. Se produce una *psicologización* de la realidad que no cuestiona las exigencias laborales, pero sí a aquellos/as que no han sido capaces de alcanzarlas.

¹³ En el caso concreto de la evaluación de la actividad investigadora, es ilustrativo de este proceso de optimización continua el concepto “sexenio vivo” que articula el Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo* y que se traduce en reconocer únicamente las evaluaciones positivas consecutivas siempre que la última se haya superado “en los últimos seis años”. En la misma línea, el documento *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, 2013) insiste en que los sexenios que se deben valorar son los que corresponden “al período de tiempo necesario para obtenerlos” y establece un cociente que permita determinar la “relación aceptable entre los sexenios concedidos y los posibles” (2013, p. 23). Es decir, la producción investigadora debe ser constante y uniforme en el tiempo. No se toleran “períodos en blanco” y, paralelamente, convocatoria tras convocatoria se elevan los criterios específicos que establece la CNEAI para obtener una evaluación positiva en las distintas áreas de conocimiento y campos de evaluación.

¹⁴ En el Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la Estrategia Universidad 2015 (2011), *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana* de y en el Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013), *Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español*, con el objetivo de reducir la endogamia, se multiplican para el profesorado joven las exigencias, condiciones y riesgos necesarios para obtener un posible contrato permanente. Es llamativo que la receta frente a la arbitrariedad de ciertos poderes locales (omnipresentes en departamentos, centros, áreas de conocimiento...) consista en acabar con el concepto de carrera docente, incitando a la competición continua en un mercado laboral desregulado, lo que genera precariedad (incertidumbre, sufrimiento) en los ¿futuros? docentes e investigadores.

El conflicto se diluye y se interioriza. La política, como hemos visto, se proyecta en psicología, en prescripción individualista de cambio subjetivo (Gómez, Jódar y Martínez, 2006). Y cuando hay oposición, las reivindicaciones centradas en los derechos laborales (trabajo estable, carreras docentes reguladas, delimitaciones de jornada laboral) se deslegitiman como demandas de seguridad, asociadas a inacción, a falta de iniciativa y compromiso.

¿Acciones colectivas? Sujetos competitivos, individualizados...

La competitividad se constituye como lógica organizadora de la producción de conocimiento dando lugar a un conjunto de mecanismos orientados a jerarquizar al profesorado (y a departamentos, institutos, facultades, universidades). Como hemos intentado mostrar, la idea de norma coercitiva, medible y visible se desdibuja en el horizonte heterogéneo y flexible de la optimización continua. Sin embargo, sigue vigente un patrón de juicio normativo en el que los criterios de adaptación abarcan más aspectos de la subjetividad (deseos, aspiraciones, emociones) y son más exigentes. La promesa de reconocimiento, de valoración es siempre conducida por medio de operaciones que distinguen al mismo tiempo que identifican. Sin embargo, no todo el profesorado tiene las mismas posibilidades de alcanzar los resultados que se presentan como potencialmente alcanzables por todas/os sino que depende de su posición diferencial en el contexto académico-laboral: la posición de género y las redes sociales en las que cada uno/a está inserto continúan distribuyendo desigualmente al colectivo. De modo que los nuevos excluidos serán aquellos/as que se apartan de estos objetivos, aquellos/as que, o bien no poseen los medios para responder a las exigencias que marcan los modos de ser aceptables o bien —y eso es importante tenerlo en cuenta, nombrarlo— rechazan someterse y someter su trabajo investigador a criterios que cuestionan.

Al igual que sucedía en las *tecnologías de gobierno disciplinarias*, encontramos también un circuito de *saber-poder* donde la evaluación positiva de la actividad investigadora permite valorar diferencialmente al profesorado. Pero un circuito que esta vez no afecta a los casos anómalos en una comunidad dada como en las sociedades *disciplinarias*, sino a los modos que esta comunidad se da para producir y legitimar a los elementos que la componen en tanto que tales. Los diferentes dispositivos de evaluación se basan no sobre procesos rígidos de inclusión/exclusión, sino sobre *procesos de inclusión diferencial* (Colectivo Edufactory, 2010), que nos fragmentan y segregan, imposibilitando la acción colectiva. La regulación actual del sexenio a partir del Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*, ilustra este proceso. Así, al establecer un procedimiento que premia la posesión de determinados tramos de investigación con una reducción de la carga docente y penaliza la no posesión con un aumento significativo de la docencia, no sólo jerarquiza al profesorado en función del número de sexenios acumulados sino que, individualizando las condiciones laborales y fragilizando los vínculos (Escobar, 2007), ha desactivado la oposición (colectiva) a una medida arbitraria, impuesta de forma unilateral por el gobierno conservador sin diálogo ni negociación con las universidades y cuestionable, en tanto que legitima una valoración desigual de la actividad docente y la actividad investigadora.

¿Pensamiento crítico? Sujetos empresarios de sí mismos...

La redefinición de los modos de entender y valorar la producción de conocimiento como aumento de la productividad y la competitividad, transforma la forma en que el profesorado entiende la tarea investigadora. Los (relativamente) nuevos criterios de valoración que estamos describiendo, provocan que buena parte del profesorado reaccione dando importancia a aquello que se considera clave en la

evaluación, seleccionando únicamente lo que permite superar evaluaciones, tener visibilidad y reconocimiento institucional. La elección de temas se somete a la lógica de la oportunidad, respondiendo a lo que demanda la investigación financiada y el conocimiento elaborado se transforma en producto que pueda ser aceptado por aquellas revistas que certifiquen que tiene *calidad*. Se abandona progresivamente o se descuida todo aquello que no resulte rentable desde ese punto de vista (monografías o libros pero también determinados estilos de pensamiento y escritura, relaciones no útiles o potencialmente instrumentables...).

De este modo, la forma reflexiva, la forma que tenemos de relacionarnos con nosotros mismos, toma la forma de un conjunto de elecciones racionales basadas en el cálculo económico coste-beneficio y que requieren de autocontrol y autoevaluación continua y voluntaria (Reyes Lara, 2012). Es decir, al igual que sucede en otros ámbitos, también en la universidad las nuevas obligaciones éticas ligadas a la producción de conocimiento, adoptan formas de gestión empresarial, incorporamos una *ética de la competencia* (Ball y Youdell, 2007), nos convertimos en *empresarios de nosotros mismos* (Rose, 1996b, 1999).

Este proceso nos permite entender la singularidad de la regulación neoliberal que se apoya en las prácticas voluntarias que llevan a cabo los propios individuos para formarse a sí mismos como sujetos de conducta moral, prácticas que les permiten construirse y modificarse. En estas racionalidades, que se sostienen en la exigencia de *autorresponsabilidad*, las tecnologías del sí mismo refuerzan las estrategias más generales de gobierno neoliberal. De forma que las prácticas que aplicamos voluntariamente sobre nosotros/as, a pesar de que las experimentamos como códigos elegidos son códigos *vinculantes* dirigidos a producir comportamientos funcionales a un determinado orden social y político. El solapamiento de la ética con la política alcanza su expresión extrema (Vázquez, 2005).

Consideramos, por tanto, que la incorporación de la gestión empresarial, de la planificación estratégica como forma reflexiva es funcional al proceso de mercantilización neoliberal del conocimiento (responde a este proceso pero, a su vez, lo hace posible). No obstante, la coordinación entre las *tecnologías del sí mismo* y las estrategias más generales de *gobierno* no puede reducirse a una simple determinación. Las *tecnologías del sí mismo* tienen un carácter ambivalente y por ello, pueden funcionar también como lugar de resistencia. Por eso, es importante reconocer la existencia de otros discursos y prácticas antagonistas a esa forma de entender la producción de conocimiento. Interpretaciones alternativas del valor del conocimiento presentes dentro y fuera del ámbito universitario y que se preguntan: ¿el conocimiento es un bien común que debe circular para producir efectos? ¿o es una mercancía? Y dan forma a los conflictos que se encarnan en las prácticas de la universidad y en su estructura (Read, 2010).

Posiciones, movimientos, colectivos que asumen que el estudio y el conocimiento no es algo con lo que comerciar sino que forma parte de la construcción de una agencia individual y colectiva, de sujetos políticos (Galcerán, 2010). Y ponen en marcha espacios de autoformación al margen de estas regulaciones, espacios críticos con el saber académico y fuera de los lugares destinados a producir conocimiento. Experiencias como universidades experimentales, grupos y colectivos de formación en centros sociales, librerías y cooperativas (Galcerán, 2010) donde el espacio global se ha afirmado definitivamente como el lugar de investigación y acción política (Colectivo Edu-factory, 2010). Nuevos espacios de aprendizaje que se interrogan por el sentido, valor y uso de nuestros conocimientos, intentando que el pensamiento pueda intervenir en lo social pero también en nuestras propias vidas, *afectándonos* (Garcés, 2010). Y de este modo, introducen en el terreno de la experiencia ética prácticas que cuestionan códigos neoliberales y no sólo aquellas que los consolidan. Articulan formas reflexivas que, en lugar de responder a las exigencias de productividad, competitividad y calidad, se atreven a

interrogar los significados que asumimos y nos determinan, su legitimidad, a examinar las prácticas que nos van conformando y que impiden la propia pregunta. Es decir, cuestionan (y desbordan) los discursos y prácticas que han dado lugar a esa particular configuración ética, a esa singular relación empresarial con uno/a mismo/a. Dan forma al pensamiento crítico porque encarnan el desafío consistente en preguntarse “cómo no ser gobernado *de esa forma*, en nombre de estos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos” (Foucault, 1990/1995, p. 7).

Referencias

- Alonso, Luis Enrique (2000). *Trabajo y posmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Ball, Stephen y Youdell, Doudell (2007, julio). *Privatización encubierta de la educación pública*. Informe preliminar presentado en Internacional de la Educación. V Congreso Mundial, Berlín, Alemania. Extraído el 17 de septiembre de 2012, de <http://www.ei-ie.org/spa/news/homepage/home>
- Barry, Andrew; Osborne, Thomas & Rose, Nikolas (Eds.) (1996). *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. London: UCL Press.
- Boltanski, Luc & Chiapello, Eve (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bourdieu, Pierre (1997/1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Buela-Casal, Gualberto; Bermúdez, M^a Paz; Sierra, Juan Carlos; Quevedo-Blasco, Raúl; Castro, Ángel y Gullén-Riquelme, Alejandro (2012). Ranking de 2011 en producción y productividad en investigación de las universidades públicas españolas. *Psicothema*, 24(4), 505-515.
- Burchell, Graham (1996). Liberal Government and the Techniques of the Self. En Andrew Barry; Thomas Osborne y Nikolas Rose (Eds.), *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government* (pp. 19-36). London: UCL Press.
- Burchell, Graham; Gordon, Colin & Miller, Peter (Eds.) (1991). *The Foucault Effect. Studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Colectivo Edu-Factory (2010). Nosotros no pagaremos vuestra crisis. ¡Todo el poder a la autoformación! En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 41-49). Madrid: Traficantes de sueños.
- Comisión Europea (2003). *Comunicación de la comisión. El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. COM 58 de 05.02.2003. Extraído el 23 de enero de 2012 de <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/universidades-europaconocimiento.pdf?documentId=0901e72b8004aa8d>
- Comisión Europea (2005). *Comunicación de la Comisión. Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las Universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. COM 152 de 20.04.2005. Extraído el 8 de febrero de 2012 de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/7._El_papel_de_las_universidades.pdf
- Comisión Europea (2006). *Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*. COM 208 de 10.05.2006. Extraído el 23 de enero de 2012 de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:es:PDF>
- Comisión Europea (2008). *La iniciativa emprendedora en la enseñanza superior, especialmente en estudios no empresariales. Resumen del Informa final del grupo de expertos*. Extraído el 23 de enero de 2012 de http://www.cdiex.org/aprendizaje/documento_8.pdf

- Contreras, José (2002). Política del curriculum y deliberación pedagógica: la redefinición de la escuela democrática. En Ian Westbury (Ed.), *¿Hacia dónde va el curriculum?* (pp.75-109). Girona: Pomares.
- De Marinis, Pablo (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los angolfoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En Ramón Ramos y García-Selgas, Fernando (Eds.), *Globalización, Riesgo y Reflexividad* (pp. 73-103). CIS: Madrid.
- Dean, Mitchell (1999). *Governmentality. Power and rule in Modern Society*. London: Sage.
- Deleuze, Gilles (1990/1996). Post-scriptum sobre las sociedades de control. En *Conversaciones* (pp.277-286). Valencia: Pre-Textos.
- Du Gay, Paul (2000/2012). *En elogio de la burocracia. Weber. Organización. Ética*. Madrid: Siglo XXI.
- Escobar, Manuel Roberto (2007). Universidad, conocimiento y subjetividad. Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea. *Nómadas*, 48, 48-61.
- Estrategia Universidad 2015 (2010a). *Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Ministerio de Ciencia e Innovación-Gobierno de España, 2008. Extraído el 19 de octubre de 2011 de http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publi...ources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf
- Estrategia Universidad 2015 (2010b). *El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2010. Extraído el 22 de septiembre de 2012 de <http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html>
- Fernández Rodríguez, Carlos Jesús (2007). *El discurso del Management: tiempo y narración*. Madrid: CIS.
- Foucault, Michel. (1978a) La philosophie analytique de la politique. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (III, 534-551) Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1978b) La gouvernementalité. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (III, 635-656) Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1981) "Omnes et singulatim": vers une critique de la raison politique. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 134-161) Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1984a) Foucault. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 631-636) Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1984b) Une esthétique de l'existence. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 730-735). Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel. (1988) Les techniques de soi. En Foucault (1994), *Dits et écrits* (IV, 783-813) Paris: Gallimard.
- Foucault, Michel (1990/1995). ¿Qué es la crítica? *Daimon, Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Galcerán, Monserrat (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 13-39). Madrid: Traficantes de sueños.
- Garcés, Marina (2010). Dar que pensar. Sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje. En Espai en Blanc (Eds.), *El combate del pensamiento* (pp. 67-79). Barcelona: Bellaterra.
- Gómez-Campo, Víctor Manuel y Celis Giraldo, Jorge Enrique (2007). Docencia, estatus, distinción y remuneración *Nómadas*, 27, 98-109.
- Gómez, Lucía; Jódar, Francisco y Martínez, Luz M. (2006). Psicología, identidad y política en las tecnologías de gobierno neoliberales. *Psicología & Sociedade*, 18, 1, 7-14.
- Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la Estrategia Universidad 2015 (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana*. 21 de septiembre de 2011. Extraído el 2 de abril de 2012 de <http://www.usc.es/export/sites/default/gl/web/descargar/informe-finaleu2015.pdf>

- Informe de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español (2013). *Propuestas para la Reforma y Mejora de la Calidad y Eficiencia del Sistema Universitario Español*. 12 de febrero de 2013. Extraído el 15 de febrero de 2013 de http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/ministerio-mecd/servicios-al-ciudadano/participacion_publica/sistemauniversitario/propuestas-reforma.pdf
- Read, Joan (2010). La experiencia de la universidad: el neoliberalismo contra los *commons*. En Edu-Factory y Universidad Nómada (Comps.), *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado del saber* (pp. 99-102). Madrid: Traficantes de sueños.
- Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, *sobre retribuciones del profesorado*. (BOE 09/09/1989).
- Real Decreto-Ley 14/2012, de 20 de abril, *de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo*. (BOE 21/04/2012).
- Resolución de 25 de octubre de 2005, *de la Presidencia de la Comisión Nacional de la Actividad Investigadora, por la que se establecen los criterios específicos en cada uno de los campos de evaluación*. (BOE 07/11/2005).
- Reyes, Lara (2012). *Mentalidades de gobierno, subjetividad y conocimiento académico: nuevas formas de gobierno de la producción de conocimiento académico en la universidad pública española*. Tesis Doctoral sin publicar, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rose, Nikolas (1989). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Routledge.
- Rose, Nikolas (1996a). Power and subjectivity: Critical history and psychology. En Carl F. Graumann y Kenneth J. Gergen (Eds.), *Historical dimensions of psychological discourse* (pp. 103-124). New York: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1996b) *Inventing our selves. Psychology, power and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, Nikolas & Miller, Peter (1992). Political Power beyond the State: problematics of government. *British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Sisto, Vicente (2007). Managerialismo y trivialización de la Universidad. *Nómadas*, 27, 8-21.
- Terrén, Eduardo (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Anthropos.
- Vázquez, Francisco (2005). *Tras la autoestima. Variaciones sobre el yo expresivo en la modernidad tardía*. San Sebastián: Garkoa.
- Zangaro, Marcela (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno, *Trabajo y Sociedad*, 16, 163-177.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](#).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)