

ESTUDIOS Y ENSAYOS

Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España

Risks, enthusiasms and uncertainties surrounding university careers: The Gordian knot of research in Spain

Gustavo González-Calvo¹

Recibido: 29 de septiembre de 2019 **Aceptado:** 09 de noviembre de 2019 **Publicado:** 31 de enero de 2020

To cite this article: Calvo, G. (2020). Riesgos, entusiasmos e incertidumbres en torno a la carrera profesional universitaria: el nudo gordiano de la investigación en España. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 69-82

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.6797>



¹Gustavo González-Calvo 0000-0002-4637-0168

Universidad de Valladolid

gustavogonzalezcalvo@gmail.com

RESUMEN

La tendencia que venimos observando en los últimos años dentro de las políticas educativas españolas se sustenta en unos criterios y prácticas cuantitativos y de marcado corte neoliberal, siendo el referente prácticamente exclusivo a la hora de evaluar y determinar la idoneidad y competencias que se habrán de desarrollar en el trabajo universitario. El presente ensayo adopta un enfoque crítico que permita cierta reflexión con la intención de abrir perspectivas e ir más allá de este capitalismo académico, cada vez más monopolizado en la formación de posgrado y doctorado y fuertemente arraigado en el desarrollo profesional de jóvenes docentes e investigadores. El texto procura conectar lo social con lo individual, invitando al diálogo y a desvelar el riesgo que supone orientar la investigación y la carrera profesional universitaria principalmente hacia la formación de profesionales técnicos, dejando en un plano marginal y secundario el desarrollo de sus cualidades críticas y reflexivas.

Palabras clave: educación Superior; acreditación universitaria; aislamiento; capitalismo académico; neoliberalismo

ABSTRACT

The trend that we have been observing in recent years within Spanish educational policies is based on quantitative criteria and practices of a markedly neoliberal nature, being the practically exclusive reference when it comes to evaluating and determining the suitability and competencies that will have to be developed in university work. The present essay adopts a critical approach that allows certain reflection with the intention of opening perspectives and going beyond this trend, which is increasingly monopolized in postgraduate and doctoral training and in the professional development of young teachers and researchers. The text seeks to connect the social with the individual, inviting dialogue and revealing the risk involved in orienting research and professional careers within the university mainly towards the training of technical and competent professionals, leaving the development of their critical and reflective qualities on a marginal and secondary level..

Keywords: higher Education; university assessment and accreditation; isolation; academic capitalism; neoliberalism

1. INTRODUCCIÓN

Gordias, un campesino que sólo poseía un carro y un buey, llegó a convertirse en el rey de Frigia. En agradecimiento, dedicó la carreta de bueyes al dios frigio Sabazios, atándola a un poste con un intrincado nudo que, en realidad, comprendía varios nudos tan estrechamente enredados que era imposible ver cómo estaban sujetos. De esta historia surge la metáfora conocida como “nudo gordiano”, utilizada a menudo para referirse a un problema intratable.

Al igual que el nudo gordiano, la carrera profesional dentro de la universidad se está convirtiendo en un verdadero obstáculo difícil de superar. El mundo académico actual, impregnado de evidentes tintes neoliberales (Giroux, 2014; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018), genera circunstancias desafiantes que configuran las subjetividades personales y profesionales de los docentes universitarios y sus prácticas pedagógicas. Para participar con éxito en la carrera universitaria, los profesores se ven obligados a adaptar sus perfiles profesionales a los requisitos del sistema y, a menudo, a modificar sus objetivos personales y/o profesionales.

El riesgo y la incertidumbre son características de las sociedades occidentales (Rose, 1999), hasta tal punto que el riesgo se ha convertido en un concepto predominante en nuestras vidas. El término “riesgo” difiere del de “peligro”, ya que el peligro puede localizarse y prevenirse con mayor precisión (Bauman, 2013). Los riesgos, por otra parte, son características omnipresentes de nuestras propias acciones; están presentes en todas las situaciones y pueden reducirse, pero nunca extinguirse por completo (Bauman, 2013). Beck (1992) describió por primera vez la “sociedad del riesgo” como una condición estructural ineludible de la industrialización avanzada que implica una política, una ética y una moral ocultas. Las sociedades contemporáneas se caracterizan por una creciente incertidumbre sobre el futuro (Piotrowski & Ruitenberg, 2016). Sin embargo, las incertidumbres actuales son “fabricadas”, esto es, son creadas por la progresión del desarrollo humano, particularmente por el avance de la ciencia y la tecnología (Giddens, 1999). Según este autor,

El riesgo manufacturado se está expandiendo en la mayoría de las dimensiones de la vida humana...[la] incertidumbre manufacturada se inmiscuye directamente en la vida personal y social... la gente tiene que tomar una orientación más activa e infundida de riesgo en sus relaciones y compromisos. (p. 4)

De esta manera, la incertidumbre es considerada como una forma de vida y, tal vez, la única disponible hoy en día; no es algo para “reparar”, sino algo que “creamos” (Bauman, 2013). La inseguridad genera más inseguridad; la inseguridad se auto-perpetúa. Tiende a torcerse en un nudo gordiano que no se puede desatar. De esta manera, el constante estado de inseguridad puede llevar, a no pocos profesionales universitarios, a vivir en una situación de permanente precariado.

Standing (2011) define al precariado como una nueva clase de trabajadores cuyo trabajo está dictado por una mayor flexibilidad e inseguridad en el mercado laboral

y que conduce a “una existencia precaria, de vivir en el presente, sin una identidad segura o un sentido de desarrollo logrado a través del trabajo o del estilo de vida” (p. 16). Como explica Zafra (2017), el contexto de los profesionales precarios está definido por trabajos y prácticas temporales; sujetos envueltos en inestabilidad y travestidos de un entusiasmo fingido que se emplea para aumentar su productividad. El concepto de precariado comparte algunas similitudes con el conocido marco de opresión desarrollado por Freire (1996). La precariedad, al igual que el entusiasmo, se ha convertido en un arma para explotar a los trabajadores temporales y sofocar la disidencia, manteniéndolos preocupados por el temor de perder sus empleos (Giroux, 2014). Esta precariedad es política, social y económicamente amenazante, ya que genera desencanto, ansiedad y alienación (Standing, 2011).

A todo ello se le suma que el sistema neoliberal fomenta una creencia desenfrenada en los valores del mercado, el individualismo radical y la competencia desenfrenada, por lo que desalienta las nociones de público, solidaridad y cuidado de los demás (Giroux, 2014). En el mundo neoliberal, el yo ágil y mercantil es valorado y atesorado, ya que puede encarnar los deseos corporativos y ser capturado por el discurso neoliberal (Gillies, 2011). La condición necesaria de la “agilidad”, como precursora del éxito en el mundo neoliberal, se hace eco de lo que Bauman (2000) denominó “liquidez”, como una forma de caracterizar la relación que los individuos tienen con la sociedad actual. Nuestras subjetividades están en continuo cambio y, como fluidos, no somos capaces de mantenernos en ninguna forma por mucho tiempo y necesitamos estar constantemente preparados (y dispuestos) al cambio (Bauman, 2000). De no ser así, dichas subjetividades serán fuente de frustración.

2. LA CARRERA INVESTIGADORA COMO MODELO REPRODUCTOR DEL CAPITALISMO ACADÉMICO

La innegable presión que lleva a modelar un sistema universitario asentado sobre los intereses del mercado (Ponce, 2003) conduce, irremediabilmente, a que los modelos de referencia para la evaluación del sistema de educación superior sean los mismos que predominan en el ámbito empresarial¹. Fruto del acercamiento de la universidad a la lógica de las multinacionales están de plena actualidad términos como excelencia, productividad y superación de exámenes por parte del profesorado.

La razón que subyace a estos discursos no es tanto mejorar el sistema educativo universitario como un anhelo por restringir la oferta de estas posiciones y su monopolio por parte de los propietarios de las credenciales educativas (Weber, 1993). Además, con la llegada de la evaluación -en términos de calidad- al mundo de la enseñanza universitaria, se empezaron a aplicar técnicas ligadas a la producción de bienes públicos y técnicas de gestión tradicionalmente vinculadas al sector privado

1. Conviene señalar que, al referirnos a la comparación entre la educación superior y el sistema empresarial, lo hacemos desde la lógica de las multinacionales que cotizan en los mercados de valores, ya que poco tiene que ver el acercamiento de la universidad a las lógicas de las pequeñas empresas o de las empresas familiares.

y empresarial (Díez Gutiérrez, 2018a, 2018b; Post et al., 2012). Esto es, aun gozando de cierta autonomía, el funcionamiento de las universidades refleja, cada día con más énfasis, el modelo productivo y mercantil de la nuestra sociedad. Todo ello bajo la convicción de que dichas técnicas son imprescindibles si lo que se pretende es alcanzar el desarrollo económico y tecnológico y el control social que toda economía moderna necesita (Deem, Hillyard, & Reed, 2007). Tanto es así que la labor universitaria se está convirtiendo en “un instrumento de legitimación de las prácticas establecidas que son funcionales para el sistema político y social neoliberal actual” (Rivas Flores, 2008, p. 54). De este modo, es fácil comprender cómo el sistema universitario está en manos de un modelo hegemónico que condiciona muchas de sus prácticas educativas y, en consecuencia, las universidades incorporan, en sus políticas, fórmulas para recompensar y estimular la productividad científica entre el profesorado.

Así las cosas, a nadie se le escapa que en la actualidad han proliferado los cursos sobre cómo mejorar las revistas científicas con la intención de mejorar su posición dentro de las clasificaciones pertinentes, sugerencias sobre cómo lograr acreditaciones y/o sexenios de investigación que faciliten promocionar dentro del mundo universitario -que pueden dar lugar a malas praxis investigadoras- y otros similares. También se han multiplicado exponencialmente las revistas que, previo pago de una cantidad (normalmente elevada) de dinero, publican artículos de forma rápida y sencilla. La investigación y la universidad, entendidas así como productos de marketing, dejan de lado propósitos tan nobles como aumentar el nivel de conocimientos, poderlo transferir a toda la sociedad y, con ello, procurar que dicho conocimiento revierta en una mejora del bienestar de la ciudadanía.

En la universidad actual coexisten dos frentes claramente opuestos en la profesionalización docente: uno que defiende la idea de que reforzar la profesión implica tecnificación, burocracia, elitismo y control social; y otro que, por el contrario, defiende un concepto de profesión educadora contextualizado, crítico y democrático que propone avanzar en el desarrollo de una nueva cultura profesional para una educación de calidad (García García, 2010). Habrá que ver, en cada caso, de qué lado decide ponerse el profesional que trata de hacer carrera profesional en la universidad -quien, posiblemente, tenga menos opciones de elección que quien ya posea una carrera profesional consolidada-.

3. INICIANDO EL CAMINO DE LA ACREDITACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

A día de hoy no basta con que las personas que pretendan desarrollar carrera profesional dentro de la universidad posean una titulación de posgrado. Si bien este es un requisito imprescindible, no es suficiente. Los futuros profesores universitarios habrán, por el contrario, de superar un exigente -y notablemente burocrático- proceso de evaluación de sus méritos, teniendo en cuenta que para las figuras iniciales de ayudante doctor y contratado doctor se valoran, principalmente, la investigación y la docencia (y, en menor medida, las labores referidas a la gestión universitaria).

En este sentido, los sistemas de acreditación y evaluación del sistema universitario han llevado a una auge de publicaciones científicas sin precedentes, al ser uno de los formatos de mayor difusión y valoración científica (Castillo-Esparcia, Rubio-Moraga, & Almansa-Martínez, 2012; Torres-Albero, Fernández-Esquinas, Rey-Rocha, & Martín-Sempere, 2011). La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, (2012) valora preferentemente, entre los criterios de acreditación del profesorado universitario, la publicación de artículos en revistas de reconocido prestigio, especialmente aquellas que ocupen posiciones destacadas en el *Journal Citation Report* (JCR); no obstante, es importante señalar que el número de revistas que utilizan el español en JCR es minoritario (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018). Puesto que las revistas internacionales publican la mayor parte de sus artículos en inglés, esto puede suponer una desventaja para la investigación de carácter local (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018) e, incluso, llevar parejo un progresivo abandono del español como idioma de intercambio científico (Delgado-López, 2010).

El énfasis en la publicación de artículos favorece enormemente la visibilidad de la producción científica e investigadora por medio de la difusión de los resultados. Pero, por otra parte, la visibilidad de dicha producción por medio de un sistema de clasificación de las revistas que han recibido mayor número de citas y las que mayor factor de impacto tienen dentro de su categoría puede llevar a convertir el trabajo académico en una mercancía al racionalizar y cuantificar, a escala global, las energías del sistema universitario y de su profesorado (Chiapello, 2017; De Lissovoy, 2013; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Lorenz, 2012). Así, se puede llegar a valorar el artículo más que por la claridad y los aportes de su contenido, por el puesto en el ranking de la revista. En este marco competitivo, donde la presión por publicar es cada vez mayor, dando lugar a lo que se ha dado en llamar “fiebre del ISI” (Larrán-Jorge, Escobar-Pérez, & García-Meca, 2013, p. 7), las Ciencias Sociales han de continuar con los esfuerzos que vienen realizando en los últimos años a favor de una producción científica de calidad y vinculada a los mejores medios de difusión científica.

Por otra parte, el sistema no está exento de cierta injusticia, al no considerar las particularidades de los diferentes tipos de ciencia e investigación que se llevan a cabo en las universidades. Sobre este asunto, es bien conocido el sesgo que existe entre la inclinación por las Ciencias Físicas-Experimentales y Ciencias de la Salud en detrimento de las Ciencias Sociales y de la Educación (Chiapello, 2017; De Lissovoy, 2013; FECYT, 2012; González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Larrán-Jorge et al., 2013; Lorenz, 2012; Moreno-Pulido, López-González, Rubio-Garay, Saúl, & Sánchez-Elvira, 2013; Post et al., 2012). Sirva, a modo de ejemplo, la siguiente tabla² (consultar tabla 1) para comprender cómo las determinadas peculiaridades de las Ciencias Sociales (culturales, de hábitos de publicación, canales disponibles, menor

2. Datos obtenidos de InCites Journal Citation Reports. [<https://jcr.clarivate.com>] [acceso el 24.10.2019]

tradición, menor globalización etc.), explican este desequilibrio (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018), tanto a nivel nacional como internacional:

Revistas indexadas en la base de datos JCR a nivel internacional en el año 2018			
Science Citation Index	Social Science Citation Index	Educational Research	Total
9.172 (73,03%)	3.386 (26,96%)	243 (1,93%)	12.558
Revistas indexadas en la base de datos JCR editadas en España en el año 2018			
Science Citation Index	Social Science Citation Index	Educational Research	Total
75 (58,13%)	54 (41,86%)	7 (5,42%)	129

Tabla 1. Porcentaje de revistas indexadas en la base de datos JCR (elaboración propia)

A la vista del evidente desequilibrio entre el ámbito de la investigación positivista y la investigación cualitativa, no es de extrañar que la política de publicación sustentada en indicadores internacionales contribuya al nuevo rumbo que los profesores universitarios están dando a sus investigaciones. De este modo, es importante tener presente de qué modo las universidades pretenden dar respuesta a las exigencias actuales en la formación de posgrado y doctorado, comprendiendo las causas que subyacen al giro que están dando las publicaciones más prestigiosas en educación y los contenidos que ahora constituyen los focos más importantes.

Los nuevos ejes de discusión en los foros de investigación gravitan por los sistemas de acreditación del profesorado (no en los modelos y estrategias de formación), los estándares y las competencias educativas (no sobre las estrategias de trabajo en el aula) y el liderazgo educativo de los administradores y gestores de la educación (no sobre los procesos de cambio y de transformación de las instituciones escolares). Es posible que parte del problema radique en que, en el ámbito universitario, sea frecuente la investigación educativa, pero no tanto la investigación sobre la educación (Elliott, 2010). La primera conceptúa la enseñanza desde la perspectiva de la acción de estudiantes y profesores, emplea datos cualitativos y tiene en cuenta el contexto en que se enseña; la segunda, mucho más habitual y bien considerada, utiliza conceptos definidores, datos cuantitativos y una teoría general y formal acerca de la enseñanza. De esta manera, al estar las investigaciones sobre la educación impregnadas de cierta “lejanía” de la realidad escolar, se comprende cómo el sistema olvida que la racionalidad instrumental va precedida por una, si se quiere llamar así, “racionalidad pedagógica”. Algo que se ve favorecido por la fuerte presión neoliberal a la que antes se hacía referencia, pues metodologías de investigación sobre la educación como por ejemplo la investigación-acción participativa, las investigaciones biográfico-narrativas y/o las investigaciones realizadas por el profesorado sobre su propia práctica, a duras penas pueden competir con otras de corte más positivista (Rivas Flores, 2008). Siendo así, el profesor universitario que apuesta por un

paradigma cualitativo socio-constructivista corre el riesgo de quedar condenado al ostracismo y al olvido universitario (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018); por su parte, la labor investigadora y reflexiva se alejará de los contextos sociales, de la institución universitaria, del profesorado y de los estudiantes a quienes tendría que prestar servicio.

4. EL MODELO UNIVERSITARIO ACTUAL: UN SISTEMA DE MEDICIONES, DESAMPARO Y SOLEDAD

El actual sistema de acreditación del profesorado universitario, regulado por el RD 415/2015, ha endurecido de manera notable los requisitos para poder entrar y desarrollarse dentro de la universidad. Si bien se pueden entender estos requisitos como un fomento de la actividad investigadora y como un intento por evitar, en cierto modo, la “herencia endogámica” (Buela-Casal, 2007, p. 477) y la contratación y promoción del personal que pertenece a la propia institución, lo cierto es que también puede entenderse como una cesión de supervivencia que se hace al neoliberalismo, muy consolidado en la actual educación superior (Barba & González Calvo, 2014; Barba, González Calvo, & Barba Martín, 2014). Por el contrario, emplear un modelo fundamentado en el principio de la autonomía universitaria, en el reconocimiento formal del esfuerzo de los agentes involucrados en la calidad de la institución, en la oportuna y necesaria asignación de recursos, en el rendimiento de cuentas de acuerdo a un equilibrio entre el papel investigador y docente y basado en los conceptos de democracia, crítica y socialización (García García, 2010; Rivas Flores, 2008; Rué Domingo, 2004) puede erigirse como un escenario óptimo para lograr la calidad de todo el sistema universitario.

Sea como fuere, las personas que trabajamos en la universidad deberíamos pararnos a pensar si el sistema universitario al que nos debemos no es el mismo que promueve una pedagogía del desamparo, fatiga y soledad. El mismo mecanismo que se encuadra dentro del precepto de “no pienses demasiado en nada; piensa solamente en ti mismo”. Aunque seamos optimistas e, incluso, personas generosas y entusiastas, habría que ver si el engranaje de la carrera profesional universitaria no termina por obligar a cambiarse a uno mismo, aceptando de forma acrítica y sometiendo a las condiciones de explotación y alienación del entorno socioeconómico y cultural. Todos los que queremos hacer carrera en la universidad aceptamos ese modelo, no hay alternativa posible: o te sometes, o te quedas fuera. Nos absorbe, y nosotros le pertenecemos. Y, en no pocas ocasiones, asfixia hasta que derrota.

Ya se empieza a vislumbrar con claridad cómo el sistema neoliberal aplicado a la educación superior entroniza el interés propio, la competitividad, el triunfo y el juego sucio; que las relaciones humanas son una lucha constante en las que, al igual que en una feroz pelea, solo uno puede quedar en pie. Así, se vive la profesión como una competición constante de la que es difícil salirse y que se experimenta bajo una falsa apariencia de entusiasmo: la investigadora embarazada compite contra sus compañeros varones que no verán interrumpida su carrera profesional; el becario

sin poder adquisitivo, contra aquél que tiene mayores posibilidades económicas; el investigador solitario, contra quien ha logrado hacerse un hueco dentro de un grupo; el doctorando del Profesor X, contra la doctoranda del Profesor Y; el profesor contratado por horas, contra el sistema de acreditaciones; y, en última instancia, todos contra nosotros mismos.

El discurso de la pedagogía del desamparo y el aislamiento es la condición normal y natural de la universidad. Es con lo que tenemos que batallar quienes trabajamos aquí; es un intento de autorrealización, de ser lo más eficaz posible procurando, eso sí, que surja de un propio deseo interior (Han, 2015). Dentro de este modelo cada profesional posee un capital individual (Bourdieu, 1986) que tiene que revalorizar continuamente. Surge el perfil de profesor luchador, que trata de alcanzar su objetivo sin importar el sacrificio: la meta es lo primero. La ideología del éxito lleva a medir a las personas -a nuestros propios compañeros de trabajo- en términos numéricos: ¿Cuántos artículos has publicado? ¿Cuál es tu índice h? ¿En qué cuartil se sitúa tu última publicación? La persona que, en estos términos, no alcanza el mínimo exigido, es considerada improductiva, perezosa, una carga inútil para el sistema. Lo vemos en el trabajo, lo escuchamos en los pasillos, lo percibimos en el recelo que muestran otros colegas/competidores que se gruñen y se enseñan los dientes, cada uno defendiendo lo que cree que le pertenece. En lugar de alentar una comunidad universitaria fundamentada en las conversaciones, las colaboraciones entre colegas y abierta a las perspectivas de otros investigadores, la profesión se ha convertido en una especie de campo de batalla.

Por lo general, nadie alerta de que la vida académica es dura, llena de contratiempos, ni que son comunes los sentimientos de incertidumbre y aislamiento. Vista desde fuera, puede parecer algo completamente diferente, algo idílico. Tampoco se avisa de que elegir un área científica cuya función principal es la aplicación social -la investigación cualitativa dentro del ámbito de la educación- tiene un papel relativamente secundario en las opciones de promoción y evaluación dentro de la universidad. Ni, tampoco, que forjar un currículum vitae investigador de éxito pueda ser cuestión de dinero -la asistencia a congresos, las traducciones de trabajos a la lengua inglesa si se pretende que puedan ser publicados, el pago por publicar, entre otros, no están al alcance de todo el mundo-. En suma: el único criterio para poder formar parte del juego no es, desde luego, el de la valía profesional en su doble vertiente docente e investigadora. Si no, ¿cómo se explica que tantos profesionales con tanta valía se queden fuera del camino? O, si se prefiere, ¿cómo es posible que haya tanta gente débil moralmente capaz de abrirse camino a base de saltarse las normas? Está claro que no siempre (aunque, por supuesto, sí en ocasiones) triunfa el que lo merece, el que trabaja, el que se esfuerza. El sistema expulsa a aquellos que, teniendo talento, no pueden financiarse una carrera (Liu, 2011; Manzano-Arrondo, 2017). El discurso de la meritocracia es una engañifa; estamos rodeados de gente que se salta las reglas y salen recompensados. Posiblemente todos hemos tenido la tentación, alguna vez, de saltarnos las normas para beneficiarnos del sistema; pero, si no se siguen las reglas del juego, la vida deja de tener sentido. Aunque, por otro

lado, si no se tienen los suficientes recursos económicos ni, tampoco, las ganas ni el talento para mentir y engañar, ¿qué podremos hacer dentro de este ámbito en el que el talento profesional no es determinante?

5. A MODO DE REFLEXIONES FINALES: TENSIONES ENTRE EL ENTUSIASMO Y LA PRECARIEDAD

El sistema universitario se vale hoy día de multitud de personas muy capacitadas y formadas académicamente pero, paradójicamente, desarticuladas políticamente y sin posibilidad de elección. Es sencillo comprobar cómo la incertidumbre, el riesgo y el entusiasmo artificial son cuestiones cotidianas en la profesión. Quien aspira a desarrollar una carrera profesional dentro de la universidad lo tiene complicado para no sentirse abrumado y atrapado por la vorágine mercantilista y por el capitalismo académico que caracterizan la educación superior. Es posible, como se comentaba anteriormente, que muchas de estas incertidumbres no sean más que una invención del sistema, una ficción creada por la progresión del desarrollo humano, el avance de la ciencia y la tecnología. Todo ello lleva a que la incertidumbre se convierta en nuestro modo de vida o, peor aún, en la única forma de vida disponible hoy día.

Vivimos, así, con una permanente sensación de carencia y culpa, de indecisión y desasosiego, de ilusiones efímeras y de entusiasmos artificiales. El sistema exige y, cuando nos acercamos a la meta, se aleja; nos aboca a súper-producir, teniendo claro que no investigamos/publicamos porque valemos, sino que valemos porque investigamos/publicamos. En el momento que no sea así, seremos desperdicios del sistema: puedes haber aportado mucho a la universidad, pero la universidad tiene una corta memoria y ninguna lealtad (Bochner, 2014). Como en último término competimos contra nosotros mismos, tratamos de superarnos hasta caer derrumbados (Han, 2015). Siempre nos exigimos más, siempre se puede más. El lamento “nada puedo hacer yo” no tiene cabida en la actualidad; no poder-poder más conduce a un destructivo reproche de sí mismo y a la autoagresión. La vida, convertida en algo tan fugaz como el agua que se escapa entre los dedos, es simple trabajo y producción.

El principal problema para todos aquellos que pretenden hacer carrera profesional en la universidad a día de hoy es que no tienen la suerte de poder elegir de qué modo vivir: el imperativo de rendimiento fuerza a aportar cada vez más rendimientos. Nunca se alcanza un reposo gratificante, siendo este el *modus vivendi* y *modus operandi* de los profesionales de la educación superior en las sociedades occidentales (González-Calvo & Arias-Carballal, 2018; Lorenz, 2012). El apetito que personifica la investigación educativa actual es insaciable; el mecanismo es un enorme monstruo que todo lo devora y que nunca está satisfecho. Su lema parece ser “prohibido perder el tiempo, prohibido no cumplir con los requisitos del sistema, prohibido disfrutar con lo que haces”; lema que, por otro lado, impide perder de vista la perspectiva de que todo lo que se hace es trabajo, y el trabajo es lo que es rentable (Han, 2015). Obediencia, mansedumbre, sumisión, dependencia es el molde que el sistema académico impone. Se publican en serie trabajos abúlicos que dejan

indiferente; el sistema es único e implacable minando el coraje, la creatividad y lo esencial. El único dios es el sistema, un sistema que no se permite pagar por el entusiasmo³, a menos que sirva como argumento bajo el que legitimar la explotación del investigador precario (Zafra, 2017).

Sobran ejemplos que corroboran que la universidad ofrece, a día de hoy, peores condiciones laborales (en términos de remuneración económica y estrés laboral) que otras muchas profesiones. Uno de los atractivos que podría tener la carrera profesional universitaria es que permite gozar de, relativamente, mayor libertad. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Trabajar en la universidad implica rendir cuentas continuamente (Christensen, 2011) por medio de procedimientos de medición cuantitativa de las publicaciones científicas, el afianzamiento de la meritocracia como inspiración para la distribución de recursos (Liu, 2011; Manzano-Arrondo, 2017) y el desgaste y desencanto de los profesores con la profesión (Visotskaya, Cherkashina, Katcin, & Lisina, 2015). No es de extrañar, a la vista de todo ello, que hayan aumentado los casos de alcoholismo, depresión y suicidio entre el profesorado universitario a nivel internacional (Manzano-Arrondo, 2017; Shaw & Ward, 2014). Dado que nadie está preparado para el fracaso y la universidad no entiende de fracasados, está por ver si esos datos no se podrán extrapolar, en un futuro cercano, a nuestro ámbito nacional. Lo que está claro es que la explotación de uno hacia sí mismo como forma de evitar el dolor y la frustración lleva a la extenuación, generando docentes deprimidos y cansados (Han, 2015).

Por otro lado, puede que lo que a muchos nos atraiga de la universidad es el aura de intelectualidad que siempre la ha rodeado. Pero en esto, quizá, también estemos equivocados. El círculo en el que muchos de los profesionales nos movemos es pequeño, con escasas oportunidades -a menudo, otra vez, por la omnipresente falta de recursos económicos- de conocer a diferentes investigadores, de abrir perspectivas en otros lugares o participar en nuevos proyectos de investigación. En este círculo -y me temo que, aunque ampliáramos el diámetro, no cambiarían demasiado las cosas- no todo se vive en un clima de intelectualidad: no somos un grupo de académicos vestidos de traje que, mientras escuchamos música jazz y tomamos té, aprovechamos para debatir sobre Faulkner. Más bien, muchas de las cuestiones y gran parte del tiempo que rodean nuestro trabajo tienen que ver con asuntos burocráticos que poco tiempo y ganas dejan para lo importante: mejorar nuestra labor docente e investigadora. Pero es difícil abrirse paso cuando todos estamos preocupados por rendir cuentas, ya sea por conseguir una acreditación, ya sea por alcanzar un sexenio de investigación, ya sea por obtener una beca de investigación. Somos, lo queramos o no, cómplices de la situación; una situación que nos encierra dentro de un modelo técnico, racional y positivista que deja de lado otras perspectivas investigadoras como son las metodologías socioconstructivistas, interpretativas y cualitativas. Se da la paradoja de que son estas últimas líneas de investigación las más relacionadas con aspectos como la justicia so-

3. Etimológicamente, la palabra entusiasmo proviene del griego "En-Theos", "tener un dios dentro de uno mismo".

cial, la equidad, la pedagogía crítica y las posibilidades de transformación de contextos en situación de desigualdad y desamparo (ver, por ejemplo, Adams, Holman Jones, & Ellis, 2015; Bochner & Ellis, 2016; Denzin, 2014).

Con todo ello la vida profesional y académica terminan por convertirse en algo impersonal, en una fuente de ansiedad y desolación. La estabilidad, el orden, el control, el saberte dueño de tu propia vida, no son más que quimeras. Este es el caso de la universidad española y de otras tantas universidades occidentales que se ajustan al modelo neoliberal. Como señala Díez Gutiérrez (2018a), contra el sistema español se han manifestado colectivos de profesores universitarios, sindicatos, organismos e instituciones por las abusivas condiciones de acreditación y evaluación de la actividad investigadora impuesta por el Real Decreto 415/2015 (B.O.E., 2015). Esta regulación legal ha endurecido, de manera irracional, los criterios de entrada y desarrollo de la carrera profesional universitaria. Uno ha de vivir por y para entrar en el sistema: estancias de larga duración en otros países, dirección de proyectos de investigación, obtención de financiación externa para poder cubrir los gastos de investigación, etc. Todo ello sin ningún agradecimiento ni reconocimiento al profesorado que, en situación precaria y en medio de una brutal política neoliberal de recortes y precarización, realizamos una labor encomiable. Y todo ello a sabiendas de que solamente en un contexto en el que los miembros de una sociedad se sientan protegidos y libres de reflexionar, debatir y criticar, podrán cumplir con los objetivos que tienen encomendados (Manzano-Arrondo, 2017).

Es, este, un círculo vicioso y peligroso: para hacer carrera profesional necesitas tener un buen currículum –o, cuando menos, uno que *pese* lo suficiente, en sentido literal y metafórico- y cierta experiencia, lo que depende, en buena parte, de contar con unos óptimos recursos -económicos, materiales y humanos-. También, para promocionar y ascender dentro de la carrera, resulta imprescindible dirigir tesis doctorales, proyectos de investigación, participar en programas de doctorado... Y, con todo lo que conocemos hasta el momento, ¿quién, en su sano juicio, querría dedicarse a hacer carrera dentro del ámbito interpretativo y cualitativo?; ¿cómo no sucumbir al lado cuantitativo, mucho más práctico, rápido y sencillo de publicar en revistas de impacto?; ¿cómo no elegir el camino de la objetividad, si la subjetividad implica, indefectiblemente, vulnerabilidad? Todo este panorama dibuja una situación poco halagüeña que puede llevar a no pocos docentes universitarios e investigadores a sentirse presionados por elegir el “camino fácil” para adaptarse a los requisitos de la profesión/institución para, de ese modo, no quedar excluidos de ella.

Estas cuestiones ponen en primer plano la situación convulsa y enrarecida en que nos encontramos, caracterizada por el riesgo, la inmoralidad y el recelo. Por eso es sumamente importante que, como investigadores, tengamos claro: (1) para qué sirve la ciencia que hacemos; (2) de qué intereses se ocupa; (3) qué sirve para qué y quién decide qué es aquello que sirve; (4) si es útil lo que hacemos para explicar lo que sucede en nuestra sociedad para, así, poder intervenir sobre ello; (5) si sirven nuestros actos como investigadores para hacer de la vida algo mejor; y (6) qué

debemos y qué podemos aportar a nuestros estudiantes en un momento en el que las instituciones de educación superior no hacen más que espolear la competitividad, la jerarquía y el aislamiento. Si no tenemos claros estos aspectos, posiblemente habremos pasado a formar parte del problema y no de la solución; o, tal vez, puede que sea de ese modo como el sistema quiere que pensemos, culpabilizándonos y declinando toda responsabilidad en nosotros mismos.

A pesar del tono desesperanzado que se ha empleado por momentos, no es la intención de este trabajo desencantar a nadie ni, tampoco, hacer que perdamos la confianza en nuestras posibilidades. Más bien al contrario, pretende ayudar a abrir los ojos y reflexionar sobre todos estos temas para no pecar de un “fundamentalismo del éxito” (Balastera, 2001) que nos lleve, entonces sí y de manera irreversible, a un completo aislamiento y a un desencanto total hacia la profesión. Llegado ese caso, será la hora de desenvainar la espada y cortar, definitiva e indefinidamente, el nudo gordiano que tanto aprieta.

REFERENCIAS

- Adams, T. E., Holman Jones, S., & Ellis, C. (2015). *Autoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- ANECA. (2012). *Principios y orientaciones 2.0: programa ACADEMIA*. [http://www.aneca.es/content/download/12213/141983/file/ppiosyorientaciones2.0_120222.pdf] [acceso el 1.4.2019].
- Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios, (2015).
- Balastera, E. (2001). Ética del saber y de las instituciones. In N. Kisnerman (Ed.), *Ética, ¿un discurso o una práctica social?* (pp. 45-62). Buenos Aires: Paidós.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2014). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(23.3), 137-144.
- Barba, J. J., González Calvo, G., & Barba Martín, R. (2014). Que la fuerza esté contigo: develar el lado oscuro de la investigación en Educación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 125-140.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Malden, MA: Polity Press.
- Bauman, Z. (2013). *In search of politics*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Bochner, A. P. (2014). *Coming to Narrative. A Personal History of Paradigm Change in the Human Sciences*. New York: Routledge.
- Bochner, A. P., & Ellis, C. (2016). *Evocative autoethnography: Writing lives and telling stories*. New York: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482.
- Castillo-Esparcia, A., Rubio-Moraga, A., & Almansa-Martínez, A. (2012). La investigación en comunicación. Análisis bibliométrico de las revistas de mayor impacto del ISI. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67, 248-270.

- Chiapello, E. (2017). Critical accounting research and neoliberalism. *Critical Perspectives on Accounting*, 43, 47-64. doi:10.1016/j.cpa.2016.09.002
- Christensen, T. (2011). University governance reforms: potential problems of more autonomy? *Higher Education*, 62(4), 503-517. doi:10.1007/s10734-010-9401-z
- De Lissovoy, N. (2013). Pedagogy of the Impossible: Neoliberalism and the Ideology of Accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4), 423-435. doi:10.2304/pfie.2013.11.4.423
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, Higher Education and the New Managerialism. The Changing Management of UK Universities*. New York: Oxford University Press.
- Delgado-López, E. (2010). Claroscuros en la evaluación científica en España. *Boletín Medes: Medicina en Español*, 10(4), 25-29.
- Denzin, N. K. (2014). *Interpretive Autoethnography*. Los Angeles, CA: Sage.
- Díez Gutiérrez, E. (2018a). La ANECA privatiza la investigación impulsando nuevas formas de Capitalismo Académico. *mundoobrero.es*. [<https://www.mundoobrero.es/pl.php?id=8242>] [acceso el 12.11.2019].
- Díez Gutiérrez, E. (2018b). *Neoliberalismo educativo: educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro.
- Elliott, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FECYT. (2012). *Análisis de la presencia de las revistas científicas Españolas en el JCR de 2011*. Federación Española para la Ciencia y la Tecnología. [https://www.accesowok.fecyt.es/wp-content/uploads/2012/07/2012_07_10RevEspanolasJCR2011_Vdef.pdf] [acceso el 1.4.2019].
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin Books.
- García García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 29-41.
- Giddens, A. (1999). Risk and Responsibility. *The Modern Law Review*, 62(1), 1-10.
- Gillies, D. (2011). Agile bodies: a new perspective on neoliberal governance. *Journal of Education Policy*, 26(2), 207-223.
- Giroux, H. A. (2014). Public intellectuals against the neoliberal university. In N. K. Denzin & M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry outside the academy* (pp. 35-60). Walnut Creek, CA: Left Coast.
- González-Calvo, G., & Arias-Carballal, M. (2018). Effects from audit culture and neoliberalism on university teaching: an autoethnographic perspective. *Ethnography and Education*, 13(4), 413-427. doi:10.1080/17457823.2017.1347885
- Han, B.-C. (2015). *The Burnout Society*. Stanford: Stanford Briefs.
- Larrán-Jorge, M., Escobar-Pérez, B., & García-Meca, E. (2013). El sistema de acreditación nacional: la opinión de los profesores universitarios de Contabilidad. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-13.
- Liu, A. (2011). Unraveling the myth of meritocracy within the context of US higher education. *Higher Education*, 62(4), 383-397. doi:10.1007/s10734-010-9394-7
- Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599-629. doi:10.1086/664553
- Manzano-Arrondo, V. (2017). Hacia un cambio paradigmático para la evaluación de la actividad científica en la Educación Superior. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 1-35.
- Moreno-Pulido, A., López-González, M. A., Rubio-Garay, F., Saúl, L. A., & Sánchez-Elvira, A. (2013). Evolución de las revistas españolas de Ciencias Sociales en el Journal Citation

- Reports (2006-2010) y su valoración como indicio de calidad en la normativa evaluadora española. *Revista Española de Documentación Científica*, 36(3), 1-15.
- Piotrowski, M., & Ruitenberg, C. (2016). Liquid subjects: News media and public political pedagogy. *Critical Studies in Education*, 57(3), 342-357.
- Ponce, J. M. (2003). Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige. In J. M. Saz & J. M. Gómez (Eds.), *Universidad... ¿para qué?* (pp. 157-171). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Post, D., Stambach, A., Ginsburg, M., Hannum, E., Beanavot, A., & Bjork, C. (2012). Rank scholarship. *Comparative Education Review*, 56(1), 1-17.
- Rivas Flores, J. I. (2008). Investigar en educación en tiempos de globalización: ¿el canto del ciste? *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 41-58.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul. The shaping of the private self*. London: Free Association Books.
- Rué Domingo, J. (2004). La convergencia europea: entre decir e intentar hacer. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 39-59.
- Shaw, C., & Ward, L. (2014). Dark thoughts: Why mental illness is on the rise in academia. *The Guardian Higher Education Network*, 1.
- Standing, G. (2011). *The precariat: The new dangerous class*. London: Bloomsbury Academic.
- Torres-Albero, C., Fernández-Esquinas, M., Rey-Rocha, J., & Martín-Sempere, M. J. (2011). Dissemination practices in the Spanish research system: scientist trapped in a gilded cage. *Public Understanding of Science*, 20(1), 12-25.
- Visotskaya, N., Cherkashina, E., Katcin, O., & Lisina, L. (2015). Studies on University Professors' Emotional Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 769-778. doi:10.1016/j.sbspro.2015.11.716
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zafra, R. (2017). *El entusiasmo. Precariedad y trabajo creativo en la era digital*. Barcelona: Anagrama.