

NEOLIBERALISMO, CAMBIO INSTITUCIONAL Y NUEVA CULTURA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Fernando López Castellano

Universidad de Granada

Introducción

“Es mísero, sórdido y aún diría tétrico,
someterlo todo al sistema métrico”
(Javier Krahe, “Un burdo rumor”)

El neoliberalismo se ha impuesto en casi todo el mundo, con negativas consecuencias: inestabilidad financiera, aumento generalizado de la desigualdad social, e intenso proceso de “destrucción creativa” de los marcos institucionales y las relaciones sociales. La ciencia y la investigación universitaria no han escapado a los efectos de la concepción neoliberal del conocimiento universitario como mercancía (Bauman, 2022) y de la Educación Superior como factor de crecimiento económico (Tomicic, 2019). El asalto del neoliberalismo a las universidades (Chomsky, 2014) ha producido una auténtica revolución copernicana del marco normativo y de la cultura del profesorado (Ordine, 2014), privatizando el conocimiento público (Saura y Bolívar, 2019: 17) y constituyendo una suerte de Capitalismo Académico (Slaughter & Leslie, 2001). La institucionalización del modelo neoliberal en la educación superior se ha traducido en la implantación de la “New Public Management” y sus criterios de rendimiento científico (Brunner et al., 2021; D’Alimonte, 2020), la generalización de la competencia (Slaughter & Rhoades, 2004; Hirt, 2003) y la aplicación de una nueva gobernanza (Cowen, 1996; Harris, 2005; Bolívar y Mula-Falcón, 2022), dando lugar a la proliferación de indicadores de productividad de la labor investigadora y rankings de universidades.

Los profundos cambios institucionales provocados por las políticas neoliberales durante las últimas dos décadas en las universidades de Europa, América del Norte y del Sur y Australasia, han despertado gran interés entre los investigadores (Torres y Schugurensky, 2002; Brenneis et al., 2005; Ong, 2007; De Angelis & Harvie, 2009; Shore & Wright, 2015). También han merecido la atención de los estudiosos las

estrategias de gubernamentalidad neoliberal que han producido nuevas subjetivaciones del homo economicus (Read, 2009; Han, 2014; Jankowski & Provezis, 2014; Bourdieu, 2008).

La relativamente abundante literatura generada permite ofrecer un balance provisional de los efectos del profundo cambio institucional producido en el ámbito universitario a instancias de las organizaciones internacionales, las directivas europeas y nacionales. La hipótesis principal de esta ponencia es que las reformas educativas impulsadas por el neoliberalismo están convirtiendo la universidad en una “fábrica de conocimiento” (Aronowitz, 2000), y forjando una nueva subjetividad mediante la interiorización por parte del profesorado de la lógica neoliberal. La hipótesis se fundamenta teóricamente en el enfoque de la Economía Política institucional (EPI), que enfatiza en el papel “constitutivo” de las instituciones (Chang y Evans, 2005; Chang, 2007, 2002); y en la idea de neoliberalismo como forma de gubernamentalidad (Foucault, 2007). Esto es, una tecnología política que, mediante el uso de un conjunto de dispositivos de aprendizaje, sumisión y disciplina, tanto económicos, como culturales y sociales, orienta a los individuos a “autogobernarse” siguiendo los principios del cálculo, el egoísmo y la maximización del interés individual en un marco de competencia (Saura y Bolívar, 2019; Díez-Gutiérrez, 2015).

La Nueva Economía Institucional (NEI) concibe las instituciones como "reglas del juego", como restricciones que los hombres imponen a la interacción humana (North, 1990, 2005), y plantea que el cambio institucional tiene su origen en las variaciones de los precios relativos, que cambian la estructura de incentivos. Esta corriente reduce las instituciones a una elección más de las realizadas por los individuos en el marco de maximización de la utilidad basada en la elección racional. Se establece una causación unidireccional, una "causalidad ascendente", desde los individuos hasta las instituciones. Las instituciones sancionan o premian los comportamientos individuales, pero no cambian la motivación en sí misma (Hodgson, 2006).

Por el contrario, el enfoque de la Economía Política Institucional (EPI) postula una causación bidireccional entre la motivación individual y las instituciones sociales, lo que significa aceptar que el marco institucional en que se desenvuelven los individuos forma sus motivaciones y los cambia, porque éstos interiorizan los valores (cosmovisión, códigos morales, normas sociales) que encarnan las instituciones (López

& García, 2012). En este sentido, las instituciones más que restricciones, son “constitutivas”, porque inculcan unos valores y una visión del mundo a las personas que se rigen por ellas. Por tanto, desde este enfoque, el cambio institucional implica transformación de las visiones del mundo que hay tras las estructuras institucionales. En definitiva, los cambios normativos no afectan solo a las ideas, valores o creencias, sino que modifican los deseos y las motivaciones (Chang, 2007, 2002; Chang & Evans, 2005).

Esta concepción de las instituciones y del cambio institucional es especialmente pertinente para la idea de neoliberalismo que se propone en esta ponencia. El neoliberalismo no se entiende solo como política económica, o ideología que generaliza la competencia como norma de conducta, favorece el darwinismo social y valoriza el beneficio (Giroux 2011), sino como un conjunto de intervenciones públicas de carácter biopolítico que afectan a la economía, a la política, a la organización social, y transforman los sistemas de creencias y los modos de vida de la ciudadanía (Brown 2015; Rodgers, 2018; Tight, 2018; López Castellano et al., 2022). La racionalidad gubernamental neoliberal extiende la lógica, los valores y las métricas del mercado a otras esferas sociales y opera mediante dispositivos y técnicas que modelan las condiciones de los sujetos para convertirlos en empresas individuales (Laval, 2020; Han, 2015; Laval y Dardot, 2013; Gaulejac, 2012).

Para transformar las subjetividades, esto es, para aprehender las dimensiones subjetivas y psíquicas mediante la lógica productivista se requiere la implicación integral de los sujetos (Périlleux, 2003), y cambios organizativos y legislativos con gran poder subjetivador. La nueva gobernanza de la educación superior se centra en los sujetos y amplía el impacto de los aspectos legislativos, y se sustenta en un tipo de tecnología política, la performatividad, que usa incentivos y sanciones como método de control y evaluación. La performatividad es un elemento clave de la gubernamentalidad neoliberal en educación, porque permite forjar un sujeto motivado por la búsqueda del rendimiento susceptible de ser medido y que responde a objetivos, indicadores y evaluaciones (Lyotard, 1984; Ball, 2014, 2012, 2003; Luengo y Saura, 2013). En este sentido, las encuestas de satisfacción y las mediciones de calidad basadas en el rendimiento constituyen nuevas “tecnologías” políticas generadoras de nuevas subjetividades que llevan al académico a explotarse a sí mismo voluntariamente persiguiendo la excelencia (Normand, 2016; Beverungen et al., 2008).

Este “nuevo modo de regulación estatal” (Ball, 2003: 218-9) ha sido denominado “soft-governance” (gobernanza suave) o “incentive based governance” (gobernanza basada en incentivos), para diferenciarla del ordenamiento legal (gobernanza hard) que exige un centro legal de autoridad (Brøgger 2019a). Esto significa que al institucionalizarse en el ámbito académico la tecnología política de la performatividad, el sujeto ha interiorizado el neoliberalismo como algo cotidiano (Mirowski, 2013:108), y la psicopolítica neoliberal ha sustituido a la biopolítica foucaultiana haciendo innecesario el control externo.

Recientemente, y una vez consolidada la competencia universitaria mediante rankings, y la subjetivación de los académicos a través de las evaluaciones (Cannizzo, 2015; De Angelis & Harvie, 2009), están apareciendo nuevas formas de gobernanza, sustentadas en tecnologías políticas como la bibliometría y las digitalizaciones que están constituyendo nuevas subjetividades neoliberales (Lupton et al, 2018; Williamson, 2017). La nueva gobernanza digital de la educación amplía los procesos de control y las lógicas de la gubernamentalidad neoliberal foucaultiana y de la performatividad lyotardiana. El actual sujeto académico digitalizado se auto-monitorea y auto-controla desde la supuesta libertad de la auto-sedución.

La construcción de la nueva subjetividad neoliberal: dispositivos discursivos y estrategias

Durante la década de los 60 y los 70 del pasado siglo comienza a extenderse la visión de la educación como inversión en capital humano y, por tanto, como factor de producción. En las modernas teorías del crecimiento económico se enfatiza en la inversión en capital humano como elemento clave del crecimiento a largo plazo. Schultz (1960) y, posteriormente, Becker (1964) fueron pioneros en tratar la educación y la formación como inversiones realizadas por individuos racionales, con el fin de incrementar su eficiencia productiva y sus ingresos. Sin embargo, como matizó Amartya Sen (1998), la educación contribuye a formar capital humano y mejorar la eficiencia productiva, pero, también tiene positivos efectos sobre la calidad del debate político; y Martha Nussbaum (2010) advirtió de los peligros para la democracia de un sistema educativo dirigido a obtener un resultado “comercializable” y susceptible de ser cuantificado.

Con el impulso de las organizaciones supranacionales, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) o el Banco Mundial (BM), en los años

80, las reformas inspiradas en los principios de la Nueva Gestión Pública, “el brazo organizacional del neoliberalismo” (Lynch, 2014: 1), comienzan a implementarse en los sistemas educativos en los países occidentales, transformando la organización y la cultura universitarias (Djerasimovic & Villani, 2019; Darder, 2019; Brunner et al., 2019; Feldman & Sandoval, 2018; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013; Vaccarezza, 2009). En sucesivos informes, el BM, imbuido de la Teoría del Capital Humano, ha propuesto a los Países En Desarrollo (PED) dedicar las ayudas a cambiar el marco normativo de la enseñanza superior para adaptarlo a la evolución de la economía y a la capacidad del país para competir en la economía mundial (BM, 1995, 1998, 2003).

En Europa, la Declaración de Bolonia de 1998 redefine el papel de la universidad en función de las necesidades económicas y sociales de la sociedad del conocimiento, y apuesta por una nueva institución más competitiva, con altos niveles de movilidad y de empleabilidad, de cara al mercado de trabajo y al desarrollo de la economía de la Unión (Broguer, 2019b). En el discurso político se instala la idea de convertir a la Unión Europea en “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo [...] capaz de generar un crecimiento económico duradero” (Parlamento Europeo, 2000; Comisión Europea, 2003), y enfrentarse a los sistemas universitarios de países como EE. UU. o China. La idea cristalizó en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el actual modelo universitario con la aprobación del Plan Bolonia por decreto de octubre de 2007, que introdujo importantes cambios estructurales en materia de armonización educativa, movilidad y libre circulación de estudiantes, flexibilidad y empleabilidad, y nuevas formas de gobernanza que han transformado la cultura del profesorado (Katsarova, 2015; Mula-Falcón, Caballero y Domingo, 2021). Casi dos décadas más tarde de la implantación del plan, la Comisión Europea (2022) sigue apostando por adaptar las universidades a las condiciones cambiantes de la escena mundial, haciéndolas más abiertas y competitivas.

La constitución de una subjetividad productivista en el ámbito académico se articula en torno a un dispositivo discursivo sustentado en las nociones de “excelencia” y “emprendimiento”, y unas estrategias y prácticas de rendición de cuentas basadas en procesos de evaluación (Martínez Posada, 2015). Discursos como excelencia o emprendimiento tienen como objetivo naturalizar la competencia y gozan de gran poder performativo. La excelencia, porque induce a intensificar continuamente el rendimiento y neutraliza el pensamiento crítico. El emprendimiento, porque introduce la ideología

neoliberal en el sistema educativo mediante su retórica de la iniciativa, la creatividad y el liderazgo (Bolívar, 2014; Díez, 2019; Bercovitz & Feldman, 2008). Su defensa del egoísmo como impulso vital y su apuesta por el triunfo individual, se inspira en la idea de que el interés privado redundaría en bienestar público de los moralistas escoceses del protocapitalismo (Ginesta, 2013). También se apropia de la pretensión mistificadora del concepto de capital humano de representar un mundo económico de propietarios de activos y a la economía como un simple intercambio entre dichos propietarios (Bowles & Gintis, 2002). A la postre, la ideología del emprendimiento se traduce en prácticas de explotación sin límites ni fronteras, como muestran los estudios sobre plataformas como Uber, Cabify o Deliveroo (Nurvala, 2015; Valenduc, 2019).

La temática relativa al emprendimiento ha generado en las últimas décadas un gran interés por parte de las Instituciones de Educación Superior a nivel mundial, especialmente en las facultades de Administración de Empresas (Ararat, 2010). Según estadísticas de la American Assembly of Collegiate Schools for Business (AACSB), entre 1971 y 1997 se pasó de 16 instituciones universitarias que enseñaban emprendimiento a 800 (Castillo, 1999). Ya, en el Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior de 1995 de la UNESCO (2019), se señalaba que “Aprender a emprender y fomentar el espíritu de iniciativa” debían ser los ejes de una educación superior pensada para unos diplomados cada vez más obligados a crear puestos de trabajo que a buscarlos. El documento instaba a las autoridades políticas a crear instancias nacionales independientes, y a definir normas comparativas de calidad, reconocidas internacionalmente (García y Ruiz, 2008).

La Comisión Europea introdujo el emprendimiento como competencia clave, competencia que asumió la Ley española de apoyo al emprendedor y de estímulo al crecimiento y la creación de empleo de julio de 2013. El observatorio de Emprendimiento de España (RED GEM España) informa periódicamente sobre el “ecosistema emprendedor”, y la nueva ley educativa española (LOMCE) incluye entre sus objetivos “afianzar el espíritu emprendedor”, tanto de forma transversal cuanto en asignaturas concretas. Así en el borrador de la asignatura Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial se declara que competencias como asunción de riesgos o poseer espíritu innovador deben activarse para “contribuir a formar ciudadanos dotados de capacidad para el emprendimiento” (Díez Gutiérrez, 2014). En el presente curso 2022-23, la UGR emprendedora oferta una actividad formativa destinada al personal

docente e investigador de la Universidad de Granada titulada “Generando cultura emprendedora en la actividad docente”.

Según datos de un macroestudio sobre una muestra de más de 12.000 jóvenes españoles, la “metafísica emprendedora” es compartida por la mayoría de los encuestados (Llaneras & Pérez, 2017). Un estudio cualitativo basado en entrevistas sobre la construcción de la identidad académica de un conjunto de investigadores noveles que desarrollan su actividad en el ámbito de la educación en el EEES concluye que los valores académicos tradicionales de crear y compartir conocimientos validados por una comunidad epistémica coexisten con un creciente espíritu proactivo y emprendedor, y una falta de apego institucional (Djerasimovic & Villani, 2019). Ese creciente espíritu emprendedor también se observa en el otro lado del mundo. La gobernanza de la educación superior en Australia es posible, según Cannizzo (2015), gracias a las prácticas que generan una identidad académica emprendedora.

Por lo que se refiere a las estrategias, los procesos de gubernamentalidad neoliberal en la Educación Superior se han manifestado en todo el mundo mediante políticas de rendición de cuentas basadas en el desarrollo de procesos de evaluación vinculados a incentivos. Entre ellos, se pueden citar el Excellence in Research for Australia (Australia); Research Assessment Exercise (Hong kong); Research Excellence Framework (Reino Unido), Initiatives d’Excellence (Francia), STAR METRICS (EE.UU.), y el Excellenzinitiative (Alemania) (Jankowski & Provezis, 2014; Ringelhan, et altri, 2015; Hüther & Krücken, 2015; Dougherty & Natow, 2019; San Fabián, 2020). El uso y abuso en la revisión del rendimiento de la investigación (Academia Europaea, 2014; Steen et altri, 2013; Gutwirth, & Christiaens, 2015) ha recibido numerosas críticas. También se han dedicado numerosos estudios a la evaluación científica (Gevers, 2014; Gingras, 2016; Zaccai, 2016), cuestionando los indicadores (Servais, 2011), y se han planteado propuestas alternativas, tanto en España (Delgado et al., 2021, 2022) como en el resto de países (Declaración de San Francisco de evaluación de la investigación, DORA, 2013; Manifiesto de Leiden, 2015) (Bolívar, 2017, 2020).

En España, a medida que se implementa el proceso de Bolonia, se establece un nuevo marco institucional con el objetivo, teórico, de mejorar la calidad del sistema de Educación Superior mediante la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado y organizaciones. Las nuevas reglas del juego privilegian la investigación,

que se transforma en una inversión en el propio currículum que procura grandes beneficios subjetivos y materiales, en detrimento de la docencia, que se percibe como carga (Brugué, 2022; Delgado et al., 2022: 3; Fernández-Savater, 2016; Caballero y Bolívar, 2015). Como reza en el Real Decreto-Ley 14/2012, de “Medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo”, la actividad docente ha de graduarse atendiendo a la “intensidad y excelencia” de la actividad investigadora reconocida (Fernández-Cano, 2021). Como puede observarse, la interiorización de los criterios operativos de la evaluación por parte del “académico evaluado” (Harland, 2021) se traduce en la devaluación de la práctica docente.

En la docencia, el procedimiento más común empleado en las universidades para evaluar la calidad y competencia del profesorado en la enseñanza es el de recabar la opinión de los estudiantes, por su facilidad para llevarlo a cabo y el poco tiempo que requiere su aplicación (Hornstein, 2017). El SET se ha convertido en el indicador hegemónico de la competencia docente (Galbraith et al., 2012; Sporeen et al., 2013), pero, como señala Sproule (2000) incita al estudiantado a contemplarse como clientela de la educación. La medida, se aduce, puede no ser adecuada para determinar las decisiones de promoción y remuneración del profesorado, debido al sesgo que introducen factores distintos de la capacidad docente, como las características de los estudiantes y el entorno geográfico (Shevlin et al., 2000). En sentido contrario, a partir de una síntesis cualitativa de 59 estudios sobre el desarrollo de una identidad docente, se concluye que para potenciar a los profesores universitarios, es importante recompensar la excelencia docente y fortalecer los lazos comunitarios (Lankveld et al., 2017).

En España, para evaluar la “intensidad y excelencia” de la investigación, los tres organismos de evaluación de la calidad, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP) y la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), se basan en la cantidad de artículos publicados en revistas indexadas en el Journal of Citation Reports, JCR, y en el Scimago Journal Rank, SJR) y con factor de impacto (IF) (Hartmann, 2019; Herrán & Villena, 2016). La adaptación a los criterios definidos por las agencias de evaluación ha cambiado radicalmente la forma de investigar y difundir los resultados de la investigación. La influencia de las agencias en el cambio es tal que ha llevado a algunos autores a denominarla “efecto Aneca” (Soriano, 2008; Masip, 2011).

La “tiranía” de la métrica y sus efectos institucionales

La nueva evaluación es la piedra angular del dispositivo de gobierno del proyecto neoliberal de reforma de la universidad y elemento clave del cambio de cultura institucional (Saunders y Ramírez, 2017; Martínez, 2013). Se trata de un dispositivo neoliberal que “hace hacer” (Boltanski, 2009), sin recurrir a la obediencia y a la coerción explícitas, sino creando las condiciones materiales y discursivas para que los sujetos se comprometan “libremente” con la realización de determinadas actividades y normalicen la lógica neoliberal (Amigot y Martínez, 2015). La evaluación es una técnica de disciplina cuasi indefinida y de (auto) subjetivación, porque no se atiene a la lógica de la obligación sino a la del contrato, ya que debe ser solicitada por el propio profesorado. Ahora bien, como subraya Brøgger (2019a: 181), qué medir y de qué forma es fundamental de cara a una determinada reforma. Por tanto, un indicador no es solo un instrumento de medición, sino que prescribe el comportamiento de los agentes que debe evaluar, y la adaptación a sus normas produce, a su vez, una profunda transformación (Cadelli, 2018). Pese a su carácter técnico, los procedimientos evaluativos tienen poderosos efectos transformadores del contexto institucional y de la subjetividad, porque aseguran la obediencia de la norma y disciplinan al profesorado (Irigoyen, 2015; Ball, 2003: 225).

El neoliberalismo condiciona la existencia a la capacidad de ser medible (Beer, 2016, 56) y ha transformado la educación pública en una empresa gobernada por la métrica (Ball, 2003: 215). Refiriéndose al Reino Unido, donde la "marea métrica" ha inundado la Educación Superior (Wilsdon et al. 2015), Harvie & De Angelis (2009) señalan, de forma gráfica, que la guerra por la medida continua un siglo después de que Frederick Taylor y los pioneros de la gestión científica irrumpieran en las fábricas estadounidenses armados con cronómetros. Con esta expresión denuncian que la concepción de la universidad como industria y la dependencia de los números ha derivado en una cultura que somete todo a una conmensurabilidad totalitaria y coercitiva (Brenneis, et al, 2005; Thornton, 2013, 131).

La aplicación del modelo de productividad empresarial mediante una norma cuantificadora a la producción académica tiene importantes efectos sobre la configuración de nuevas subjetividades académicas y los procesos de somatización del neoliberalismo: dificulta la reflexión, la organización y la acción colectiva; introduce

profundos cambios en la agenda de investigación, otorgando un gran protagonismo cultural y lingüístico de la cultura anglosajona; y aumenta la presión sobre el profesorado, con negativos efectos sobre la salud.

La evaluación del profesorado precariza las condiciones laborales, fragmenta el colectivo docente e investigador, erosiona los vínculos sociales limitando la capacidad de articular la acción colectiva, y reduce el análisis crítico (Gaulejac, 2012; Giroux, 2010). La nueva gobernanza universitaria fomenta la creación de un tejido social donde el rendimiento y la autogestión impregnan a los futuros profesionales, que se convierten en reproductores pasivos de modelos basados en indicadores de gestión, fortaleciendo modelos individualistas de sociedad (Jiménez, 2019).

Otro impacto institucional de la evaluación es la alteración de la agenda investigadora (McCune, 2019; López-Piñero & Hicks, 2015; Angervall & Gustafsson, 2014). Someter el conocimiento a la métrica, mediante criterios de valoración “internacionales” y aparentemente “neutrales”, degrada la labor investigadora, fomentando determinadas metodologías y contenidos. Las universidades se convierten en fábricas de producción de saberes concretos (Laval, 2004: 69), porque la evaluación favorece los paradigmas y metodologías dominantes, en detrimento de temáticas de mayor impacto social (De-Rijcke et al., 2016).

El nuevo orden mundial impone una homogeneidad cultural globalizada (Asprella y Schulz, 2020). La colonialidad del saber, como dimensión epistémica de la colonialidad del poder, debe entenderse como la colonización de las perspectivas cognitivas mediante la imposición del eurocentrismo, como perspectiva de conocimiento hegemónica (Quijano, 2000; Lander, 2000; Walsh 2005; Mignolo, 2007). Si se analiza desde la geopolítica del conocimiento, esto es, desde la producción y circulación del conocimiento (de Sousa, 2009: 340), se observa que la formación, la investigación, los textos que circulan, las revistas, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, de la universidad, responden a una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas del Norte. dispositivo privilegiado de la colonialidad del saber (Restrepo, 2018), Como subraya Castro-Gómez (2007), la universidad reproduce un modelo epistémico moderno/colonial que llama la “hybris del punto cero”.

Otro aspecto importante a destacar es que la exigencia de un conocimiento actualizado reduce el marco de referencia a la literatura especializada más reciente, marginando los fundamentos teóricos y devaluando el pensamiento crítico. El académico no persigue la calidad de las publicaciones y los hallazgos científicos, sino la cuantificación de la productividad, lo que redundará en sobreproducción de escritura y escasez de lectura (Altbach & de Wit, 2019). La sacralización del artículo (paper), bajo el supuesto de que las publicaciones constituyen una buena aproximación a la calidad de la labor del profesorado (De-Rijke et al., 2016; Delgado y Fenstra, 2021), y en particular de los investigadores jóvenes (Rodríguez-Bravo, Nicholas, 2019), se traduce en el suicidio programado del ensayo de gran envergadura (Argullol, 2014) y en el fomento de la cultura del “publica o perece” (Harzing, 2010). A todo esto hay que añadir que gran parte del tiempo y de la concentración del profesorado se dedica a responder a las tareas de evaluación de la investigación, más que a la investigación propiamente dicha (Langfeldt y Kyvik, 2011).

La industria de las publicaciones, la competencia entre universidades y la estrecha relación entre el número de publicaciones y la mejora de las condiciones laborales de los académicos ha derivado en una suerte de gobernanza que incentiva la producción desmedida y acrítica. Así lo reflejan el estudio de Harland et al., (2010) sobre los efectos de la evaluación basada en el rendimiento en Nueva Zelanda, y el de Holmes y Lindsay (2018) sobre los impactos de las tecnologías de la Web 2.0 en la naturaleza y la calidad de la educación superior de enfermería en Australia. En España, Saura y Bolívar (2019) han analizado cómo el profesorado universitario se constituye a sí mismo en un “sujeto académico neoliberal”, a partir de 24 entrevistas semiestructuradas a 24 académicos/as de universidades españolas, atendiendo a la experiencia profesional y al número de publicaciones. Entre los discursos acerca de la necesidad de producir desmesurada y acríticamente para progresar en la carrera universitaria, merece destacarse la opinión de un Profesor Ayudante Doctor: “Nosotros trabajamos cuatro. Cada uno hace un artículo y ponemos el nombre de los cuatro en cada paper”. Por su parte, un estudiante de doctorado de segundo año afirma que ya leerá cuando se acredite, mientras, en el ínterin, su objetivo es producir y producir. Otro doctorando confiesa que sólo lee papers y a veces sólo los abstracts, porque lo importante es producir, y otro llega a reconocer no tener escrúpulos para participar en artículos de los que desconoce la problemática (Saura y Bolívar, 2019).

El afán por publicar es tal que fomenta los comportamientos poco éticos relacionados con malas praxis (Harvey, 2020; Pallarés-Domínguez, 2021) y las conductas fraudulentas (Fernández-Cano, 2021), con grave deterioro de la calidad y la integridad de la investigación académica (Beall, 2018). En el informe titulado “Investigación en Ética y Filosofía en España. Hábitos, prácticas y percepciones sobre comunicación, evaluación y ética de la publicación científica”, realizado a partir de una encuesta a 201 investigadores, un foro de debate con 26 participantes y 14 entrevistas en profundidad, se han producido resultados reveladores. Un 91,5% de los investigadores encuestados consideran que las malas prácticas están extendiéndose (publicación duplicada, 66,5%; autoplagio, 59%; uso de influencias personales, 57,5%; manipulación de citas, 44%; fabricación o falsificación de datos, 10,0%). En la encuesta, un 90,5% de los participantes asocian las malas prácticas con el sistema de evaluación basado en el número de publicaciones y su impacto como principal criterio de valoración del rendimiento científico, y se quejan de la enorme presión que soportan (Delgado y Feenstra, 2021).

El uso de las revistas de impacto y la hiperespecialización como indicadores de la calidad científica están redundando en la formación de una “Oligarquía académica”, un grupo de editoriales que deciden lo que se publica dentro del mundo del conocimiento científico (Hernández, 2015). Sin embargo, según las estimaciones más optimistas, el promedio de un paper muy leído es de diecisiete personas; y el 50% de los trabajos sólo serán leídos por los coautores, los revisores y los editores de la revista (De Ambrosio, 2018). Pese a todo ello, tanto el número de artículos cuanto de revistas no deja de crecer. A nivel mundial se estima una publicación anual de 1.8 millones de artículos escritos por académicos, los cuales son difundidos en alrededor de 28.000 revistas indexadas (Carrión, 2014). El aumento atañe también a las revistas “depredadoras”, con una presencia cada vez más notable en los rankings (Beall, 2017).

Para Bermejo (2014), la paradoja macabra es que los académicos investigan con fondos públicos y redactan textos científicos, que publican en revistas de forma gratuita e incluso pagando por ello; y por las que las universidades pagan para acceder a sus contenidos. Álvarez-Muñoz et al (2017) analizan el impacto que el mercado editorial tiene en la producción científica de las instituciones durante el período 2010-2014 a través de los datos proporcionados por el estudio realizado por The London School of Economics and Politics Science acerca del pago de suscripciones que las universidades

del Reino Unido realizan a las editoriales. Se pone de manifiesto que Elsevier es la editorial dominante en este mercado y que SAGE es la que más ha crecido comparativamente en ingresos. También se ha alterado el mercado internacional de las revistas científicas, en favor de las revistas indexadas en el primer y segundo cuartiles (Q1 y Q2) (De-Moya-Anegón, 2020), y han aumentado los gastos de tramitación de los artículos (Hicks et al., 2015; Wilsdon et al., 2017; Zhang & Sivertsen, 2020).

En cuanto a la vida psíquica del neoliberalismo, esto es los procesos de somatización derivados de las dinámicas cuantificadoras de la sobreproducción académica (Scharff, 2017), se puede afirmar rotundamente que el deterioro de la salud mental es un efecto directo de las lógicas de la universidad neoliberal. La visión finalista de la cuantificación y la obsesión por aumentar el CV, llevan al sujeto académico a somatizar el neoliberalismo con negativos efectos, tales como estrés, insomnio o ansiedad, como han demostrado recientemente Guthrie et al (2018) para el Reino Unido, donde el 40% de los encuestados presentaron síntomas de depresión, problemas emocionales y altos niveles de estrés. Estas prácticas neoliberales configuran un académico errático y ambivalente que se mueve entre sus pretensiones y la reproducción indeseada de las exigencias del sistema (Loveday, 2018).

Las tecnologías de control y evaluación exigen rendimiento y flexibilidad, siguiendo una lógica meritocrática y competitiva que hiper-responsabiliza a los sujetos y se traduce en ansiedad, depresión y culpa (Laval y Dardot, 2013; Pézet, 2007; Dujarier, 2010). La hiperactividad provocada por la exigencia de los dispositivos evaluadores, a la postre, paraliza el pensamiento y la reflexión, convirtiendo a los académicos en individuos improductivos que rinden poco (Amigot y Martínez, 2013, 2015; Angervall & Gustafsson, 2014).

El lado oscuro del emprendimiento es la depresión, que se ha multiplicado por siete en las últimas décadas. La ansiedad de los académicos aumenta con la mercantilización, como demuestra una investigación empírica realizada con personal universitario que trabaja con contratos de duración determinada en el Reino Unido (Loveday, 2018). Isin (2004) llega a proponer que la ansiedad sea conceptualizada como un dispositivo estratégico más de lo que denomina gobernanza "neoliberal".

Los doctorandos, en particular, están sometidos a una competencia despiadada para acceder a un puesto académico, como han puesto de manifiesto Levecque et al (2017)

tri., para el caso de Bélgica, o Shaw and Ward (2014) para el Reino Unido. Diversas investigaciones advierten de la correlación positiva existente entre cursar estudios de doctorado y sufrir problemas de salud mental (Hernández-Torrano et al. 2020). Canosa-Betés y Díaz de Liaño (2020) presentan los resultados de dos cuestionarios sobre la salud mental de estudiantes y doctorandos en Arqueología y los relacionan con el contexto de la carrera investigadora y las prácticas de profesionalización en la universidad española. A partir de una muestra de 243 individuos de diferentes disciplinas, Sorrel et al. (2020) evalúan la prevalencia de problemas de salud mental entre doctorandos españoles mostrando unos niveles similares a los de otros países: altos niveles de agotamiento emocional (80,3%) e insatisfacción personal (58,9%), con una elevada cantidad de encuestados que experimentan síntomas de despersonalización (58%), de ansiedad o depresión (35,80%). Entre las causas de estos niveles identifican la carga de trabajo, las condiciones laborales, o la relación con los directores de tesis.

Los niveles de ansiedad, estrés, depresión y "perfeccionismo" son crecientes y, en parte, se deben al aumento de la carga de trabajo. En una investigación realizada por Gail Kinman, profesora de psicología de la salud laboral en la Universidad de Bedfordshire, se evaluaron las opiniones de unos 20.000 académicos, y se mostraron las dificultades para conciliar la vida laboral y la personal derivadas del aumento de la carga de trabajo exigida para responder al ritmo y a las consultas de los estudiantes, como elemento clave del deterioro de la salud psíquica (Brown and Brymer, 2020).

Explayados los efectos más visibles de la aplicación de normas cuantificadoras, para comprender acabadamente el proceso de nueva subjetivación es preciso relacionar las descripciones performativas de la "productividad" académica con la socialización de los académicos y el desarrollo de prácticas de gestión del tiempo. En este sentido, se puede afirmar que el profesorado, en general, no percibe el carácter coercitivo de las normas que regulan la conducta, porque se identifica con ellas y ha interiorizado las métricas de las publicaciones como una medida de su éxito profesional (Davies et al, 2006). El neoliberalismo encontró un terreno idóneo en los académicos, muy predispuestos a "trabajar duro" y "hacerlo bien" (Gill, 2016: 52), dado su alto nivel de motivación, sustentado en "la coartada del entusiasmo", como ha escrito Remedios Zafra. Una investigación sobre la enseñanza superior en el Reino Unido sugiere que el modelo de gestión favorece la asunción de las ideologías y los valores del "nuevo gerencialismo" y, en última instancia, su adopción (Deem & Brehony, 2005). Fardella (2022) analiza el

caso chileno a partir de 40 entrevistas a académicos, centradas en los aspectos subjetivos del giro neoliberal de la universidad, y observa que gran parte de los entrevistados orientan su tarea por el placer; y que la retórica del esfuerzo y la disciplina pone en el núcleo del relato la hiperagencia, naturalizando el discurso de la meritocracia. La inmensa mayoría de los encuestados se maximiza mediante la autodisciplina y la autoexigencia, y comparte la idea del reconocimiento mediante los papers publicados y el factor de impacto de las revistas.

El profesorado de la Educación Superior acepta y se somete a las nuevas demandas neoliberales (Smith, 2017; Mula-Falcón et al., 2021) por conveniencia (Huang & Guo, 2019); necesidad (Jiménez, 2019); o por inconsciencia (Saura y Bolívar. 2019: 19). No es extraño que autores como Cannizzo (2018) hayan puesto en duda que las intervenciones neoliberales con sus efectos sobre la estructura política y organizativa de la vida académica influyan sistémicamente sobre la experiencia temporal del trabajo académico, y apuesten por estudiar la socialización de los académicos con respecto a las prácticas de gestión del tiempo, para conocer su complicidad. Tal análisis exige, a su juicio, superar la dicotomía entre la temporalidad rápida, asociada al capitalismo y a la aceleración de la modernidad (Rosa, 2013), y la lenta, que compete a la ciencia y al trabajo intelectual (Berg & Seeber, 2016). En ese sentido, se aduce, que tanto el descubrimiento científico como el trabajo educativo son temporalmente complejos (Vostal et al., 2018; Bennett & Burke, 2017).

Las respuestas de los académicos para hacer frente a las expectativas depositadas en ellos pueden responder más a la autogestión que a la competencia entre distintas concepciones del tiempo. De otro lado, muchas tareas académicas no sufren los efectos del productivismo empresarial. Manzano-Arrondo (2015) explica la obediencia académica al cambio y la naturalización de la opresión hasta hacerla invisible mediante lo que denomina “Cuadrado opresivo” (yoísmo, burocratización de la desconfianza, auto-salvación y compartimentación). Cuando el objetivo es la realización de un proyecto personal reñido con la empatía y los proyectos colectivos, el individuo yoísta tiene que competir mediante una estrategia de auto-salvación en un marco de desconfianza hacia el Otro, y de especialización científica, que impide todo análisis universalista pero facilita la medición.

En todo caso, la intensificación de la labor de los académicos como trabajadores intelectuales provocada por la Nueva Gestión Pública en Inglaterra también ha generado una serie de respuestas contrarias que incluyen la connivencia, el resentimiento y la resistencia (Chandler et al, 2002). Así lo reflejan los trabajos de Feldman & Sandoval (2018) centrados en explorar la relación entre el neoliberalismo, la métrica y el conocimiento, y enfocados en las respuestas que resisten, desafían o agravan los problemas identificados. Estos autores plantean que la solidaridad puede actuar como instrumento de oposición a la individualización del yo académico neoliberal en el Reino Unido.

Reflexiones sobre la “impactolatría” y otras perversiones: el sujeto académico autoseducido

La institucionalización del modelo neoliberal en la educación superior se ha traducido en la implantación de la nueva gestión pública, la generalización de la competencia y la aplicación de una nueva gobernanza, dando lugar a la proliferación de indicadores de productividad de la labor investigadora y de rankings de universidades.

Las reformas educativas impulsadas por el neoliberalismo están forjando una nueva subjetividad neoliberal mediante la interiorización por parte del profesorado de la lógica del sistema. La nueva gobernanza enfatiza en los sujetos mediante un modelo de tecnología política, la performatividad, que usa incentivos y sanciones como método de control y evaluación. Cuando la tecnología política de la performatividad se institucionaliza en el ámbito académico, el sujeto ha interiorizado el neoliberalismo como algo cotidiano, la psicopolítica neoliberal ha sustituido a la biopolítica foucaultiana haciendo innecesario el control externo.

Una vez consolidada la competencia universitaria mediante rankings, y la subjetivación de los académicos a través de las evaluaciones, están apareciendo nuevas formas de gobernanza, sustentadas en tecnologías políticas como la bibliometría y las digitalizaciones que están constituyendo nuevas subjetividades neoliberales. El sujeto académico digitalizado actual se auto-monitorea y auto-controla desde la supuesta libertad de la auto-sedución.

La literatura más actual se ha hecho eco de la aparición de estas nuevas subjetividades en la academia neoliberal derivadas del uso cotidiano de los índices de impactos bibliométricos y de las plataformas digitales que miden la calidad de los académicos

mediante cuantificaciones digitalizadas (Feldman & Sandoval, 2018; Lupton et al., 2018). La tiranía del Journal Impact Factor (JIF) ha convertido a la bibliometría en el dispositivo esencial del nuevo modelo de gobernanza de las instituciones académicas (Engwall et al., 2014). La tiranía alcanza a las propias instituciones universitarias, jerarquizadas mediante diversos rankings (ARWU –Shangai-, QS, THE, Leiden Ranking), asociados al número de artículos en revistas de alto impacto (Fernández-Cano, 2021). Tal es la adoración desenfrenada al Factor de Impacto (FI) que ha sido denominada "impactolatría" (Sahuquillo, 1998).

Recientemente, para medir la valía del investigador y la calidad de la investigación se ha creado el índice h. El sujeto académico cuida su Google Scholar, Researchgate o Academia.edu, y elige las publicaciones más representativas para transmitir su mejor imagen al exterior y configurar su "marca personal" (Hall, 2016). Los académicos no actúan por imposición institucional, sino mediante estrategias de control regidas por la auto-seducción generada por el propio sujeto, que sobrepublica papers hasta convertirse en prisionero de los datos (Coin, 2019), verdadera "jaula de oro" en la que se sustenta la universidad neoliberal (Fardella, 2022).

En un análisis de 100 blogs académicos, Mewburn & Thomson (2013: 114-116) descubrieron que había una especie de "sala de profesores virtual", cuyos participantes no esperan recompensa. El nuevo sujeto académico tiene como meta convertirse en un sujeto mensurable, medible y cuantificable a través de la digitalización. Los individuos auto-cuantifican sus conductas mediante procesos de datificación y digitalización en el mundo digital, de ahí que se hable de sujetos académicos cuantificados, datificados, digitalizados y metrificados (Lupton et al., 2018; Moore & Robinson, 2016; Beer, 2016). En definitiva, como señala Lim (2019: 2), el "sujeto bibliometrificado" es disciplinado desde la auto-seducción y no desde el exterior.

Desde posiciones neoliberales se sostiene que los días del profesor universitario analógico, que vive al margen de los cambios de su entorno, anclado en su lección magistral, están contados. La tecnología digital ha acabado con el profesor sabio, conocedor de contenidos obsoletos y poco adaptado a la sociedad actual. El futuro, se aduce, pasa por adaptarse a los cambios para motivar al alumnado e incentivarlo hacia la mutación digital. En definitiva, el docente debe aclimatarse a los cambios

tecnológicos y transformarse en un ser social-digital, y cultivar y proteger su marca personal (Cabrera et altri, 2020).

Con el modelo neoliberal de educación, la universidad pública está perdiendo su función social, consistente en transmitir el conocimiento generado a la sociedad y garantizar la igualdad de oportunidades de la ciudadanía mediante el acceso universal a la formación. Frente a un buen número de autores que defienden la idea de que la función de la universidad hoy día es producir conocimientos “útiles” a la biopolítica global en la sociedad del conocimiento, en esta ponencia se apuesta por volver a la universidad sin condición de la que hablaba Derrida (2002), entendida como un lugar donde nada está a salvo de ser cuestionado, y existe el derecho a decirlo todo, a exponerlo públicamente y a publicarlo. Esto significaría “decolonizar la universidad”, favoreciendo la transdisciplinariedad y la transculturalidad, rescatando la agenda de investigación del mercado y devolviéndosela a los investigadores.

También se apuesta por el “decrecimiento” de la producción de papers, lo que significa, otra cultura, otra forma de generar conocimiento y divulgarlo, acabar con la tiranía de la métrica y transitar de un modelo educativo al servicio del crecimiento a otro basado en el desarrollo, como reclamaba Martha Nussbaum.

Por último, se apela, con Hecló (2008), a reivindicar valores éticos más elevados, tales como la justicia y el espíritu público, y a formar individuos que piensen “institucionalmente”, esto es, que tengan conciencia del deber propio más allá de la lealtad personal u organizativa, y que al integrarse en la vida pública, terminen interiorizando valores “públicamente orientados”. Si, como advierte la Economía Política Institucional, tanto el comportamiento como las motivaciones de los individuos pueden modificarse mediante la exhortación ideológica, enfatizando en la ética del servicio público o cambiando las instituciones, se puede invocar a su carácter constitutivo para exhortar a los ciudadanos a abrazar el bien común y superar la idea del mercado como instrumento normalizador de la acción educativa.

Referencias

Altbach, P. G. and de Wit, H. (2019). Too much academic research is being published. *International Higher Education*, 96, 2-3.

Álvarez-Muñoz, Patricio, Carmen Hernández-Domínguez y Fernando Pacheco-Olea (2017), El mercado de la información científica. El caso de las universidades británicas (2010-2014), *Información, cultura y sociedad*, 37, 113-126

Amigot, Patricia, & Martínez, Laureano (2015), “Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación universitaria”, *RASE*. Vol. 8. N°2: 138-155

Amigot, Patricia y Laureano Martínez (2013), «Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización», *Athenea Digital* 13:1, 99-120.

Angervall, Petra & Gustafsson, Jan (2014). Becoming an academic researcher. *Policy Futures in Education*, 12(2), 191-199.

Ararat Herrera, J. A. (2010). La ideología del emprendimiento. Una mirada desde el análisis crítico del discurso. *AD-MINISTER*, 17, 5-33.

Argullol, Rafael (2014), “La cultura enclaustrada”, *ELPAÍS*, 5 ABR

Aronowitz, Stanley (2000). *The Knowledge Factory, Dismantling the corporate University and creating true higher learning*. Boston: Beacon Press.

Asprella, E. and Schulz, J. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del sur y pensamiento decolonial. Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy (57), 177-196

Ball, S. J. (2003). The Teacher’s Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Ball, S. J. (2012). Performativity, commodification and commitment: An I-spy guide to the neoliberal university. *British Journal of Educational Studies* 60(1), 17-28.

Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-17.

Banco Mundial (1996). *Prioridades y estrategias para la educación*. Examen del Banco Mundial. Washington D. C.

Banco Mundial (1998), *The Financing and Management of Higher Education: A status report on worldwide reforms*, New York, Banco Mundial.

Banco Mundial (2003). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Washington D. C.

Bauman, Zygmunt (2022), Hoy el conocimiento es una mercancía, *Bloghemia* junio 14

Beall, Jeffrey. (2017). What I learned from predatory publishers. *Biochemia Medica*, 27(2), 273-278.

Beall, J. (2018). Scientific soundness and the problem of predatory journals. En A. Kaufman y J. Kaufman (Eds.), *Pseudoscience: The conspiracy against science* (pp. 283-299). Cambridge, MA: The MIT Press.

Becker, G. S. (1964), *Human Capital. A Theoretical and empirical Analysis with Special Reference to Education*, N. York.

Beer, D. (2016). *Metric power*. Londres: Palgrave Macmillan.

Bennett, Anna., & Burke, Penny. J. (2017) "Reconceptualising time and temporality: an exploration of time in higher education", *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 39(2):1-13

Bercovitz, Janet y Maryann Feldman (2008), «Academic entrepreneurs: Organizational change at the individual level», *Organization Science* 19:1, 69-89.

Berg, M., & Seeber, B. K. (2017). *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto, ON: University of Toronto Press.

Bermejo, J. C. (2014), *La nueva servidumbre: microeconomía de las publicaciones científicas*, Fírgoa. 27 de mayo

Beverungen, Armin, Stephen Dunne, y Bent Sorensen (2008), "University, failed", *Ephemera. Theory & Politics in Organization* vol 8 (3) 232-237.

Bolívar, B. (2014). *El emprendimiento como ideología*. Blog Canal de Educación

Bolívar, A. (2017). Docencia e investigación en la universidad: de una relación problemática a una productiva. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior (REGIES)*, 2, 13-39.

Bolívar, A. (2020). La enseñanza universitaria y nuevas identidades académicas. En F. Trillo (Ed.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate*. En homenaje al profesor M.A. Zabalza (pp. 87-107). Narcea.

Bolívar, Antonio y Javier Mula-Falcón (2022), "La otra cara de la evaluación del profesorado universitario: investigación vs. Docencia", *Revista E-Psi*, 11 (1), 112-129

Boltanski, Luc (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.

Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Bowles, Samuel & Herbert Gintis (2002): "Schooling in Capitalist America Revisited", *Sociology of Education*, vol 75, 1, pp. 1-18.

Brenneis, Don, Shore, Cris y Wright, Susan (2005). Getting the measure of academia: universities and the politics of accountability. *Anthropology in Action*, 12(1), 1-10.

Brøgger, K. (2019a). *Governing through standards: The faceless masters of higher education*. Cham: Springer.

Brøgger, K. (2019b). How education standards gain hegemonic power and become international: The case of higher education and the Bologna process. *European Educational Research Journal*, 18(2), 158-180.

Brown, Wendy (2015), "Neoliberalism and the End of Liberal Democracy." In *Edgework: Critical Essays on Knowledge and Politics*. Princeton, NJ: Princeton University.

Brown, Carol and Katharine Brymer (2020), Addressing the Anxious Reality of First Year Experience (FYE) In Higher Education: A Comparative Study of Research-Informed Student Support Models in Two UK Business Schools, *European Journal of Teaching and Education*, 2 (2):45-59.

Brugué, Quim (2022), "La docencia universitaria, entre el desinterés y el desconcierto", *Política&prosa*, 29 ABRIL 2022

Brunner, J. J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. (2019). Idea moderna de universidad. De la torre de marfil al capitalismo académico. *Educación XX1*, 22(2), 119-140.

Brunner, J.J., Labraña, J., Rodríguez-Ponce, E., & Ganga, F. (2021). Variedades de capitalismo académico: Un marco conceptual de análisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(35).

Byung-Chul Han (2015), *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*, Barcelona, Herder.

Caballero, K. y Bolívar, A. (2015). El profesorado universitario como docente: hacia una identidad profesional que integre docencia e investigación. *Revista de docencia Universitaria (REDU)*, 13(1), 57-77.

Cabrera, Marga; Jose-Luis Poza-Lujan, Nuria Lloret Romero (2019), "Docentes universitarios en la era digital: adaptarse o morir", *Revista Telos*, nº 112, 18 de diciembre.

Cadelli, Manuela (2018), *Radicaliser la justice. Projet pour la démocratie*, Bruxelles, Samsa.

Cannizzo, Fabian (2018), «The Shifting Rhythms of Academic Work», *On Education. Journal for Research and Debate* 1:3.

Cannizzo, Fabián (2015). Academic subjectivities: Governmentality and self-development in higher education. *Foucault Studies*, 20 (20), 199-217.

Canosa-Betés, J.; Díaz de Liaño, G. (2020). La carrera investigadora en arqueología y su impacto en la salud mental de los investigadores predoctorales. *Complutum*, 31 (2): 379-401.

Carrión Mena, Fernando (2014), "¿Cuál es el impacto de las revistas?". FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Ecuador.

Castillo, A. (1999) *Estado del arte en la enseñanza del emprendimiento. Programa emprendedores como creadores de riqueza y desarrollo regional INTEC*. Chile.

Castro-Gómez, Santiago (2007) “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, pp. 79-91.

Chandler, John, Jim Barry, y Heather Clark (2002), «Stressing academe: The wear and tear of the new public management», *Human Relations* 55:9, 1051-1069.

Chang, H.-J. (2007): “Understanding the Relationship between Institutions and Economic Development – Some Key Theoretical Issues”, in H.-J. Chang (ed.), *Institutional Change and Economic Development*, Tokyo: United Nations University Press, and London: Anthem Press, 17–33.

Chang, Ha-Joon (2002): “Breaking the Mould – An Institutionalist Political Economy Alternative to the Neo-Liberal Theory of the Market and the State”, *Cambridge Journal of Economics*, 26(5): 539–559.

Chang, Ha-Joon y Peter Evans (2005): “The Role of Institutions in Economic Change”, in G. Dymski y S. Da Paula (eds.), *Reimagining Growth*, London: Zed Press, 99-129

Chomsky, Noam (2014), “El neoliberalismo tomó por asalto a las universidades”, *El espectador*, 13 Mar

Coin, Francesca (2019). *La ineptitud del digital academic: precariedad y salud en el mundo Universitario*. RECERCA, 24(1), 114-133.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *El papel de las Universidades en la Sociedad del Conocimiento*. Bruselas. [05.02.2003, COM (2003) 58 final]

Cowen, Robert (1996). *Performativity, Post-modernity and the university*. *Comparative Education*, 32(2), 245-258.

Davies, Bronwyn; Gottsche, Michael & Peter Bansel (2006), “The Rise and Fall of the Neo-liberal University”, *European Journal of Education* 41(2):305 - 319

D’Alimonte, Bruno (2020), “Voyage en absurdie: les rankings des universités”, *Le Soir*, 29 /08.

Darder, A. (2019). *Educational Reform and Exclusion in the Age of Neoliberalism*. En Chitpin, S. & Portelli, J.P. (Eds.). *Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: International Perspectives* (pp. 61-74). New York: Routledge.

De Ambrosio, Martín (2018), "El drama de escribir papers para casi nadie", *Clarín*, 19/07.

De Angelis, M. y Harvie, D. (2009). *Cognitive capitalism and the rat-race: How capital measures immaterial labour in British universities*. *Historical Materialism*, 17(3), 3-30.

Deem, R., & Brehony, K.J. (2005). *Management as ideology: The case of new managerialism in Higher Education*, *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.

De la Herrán Gascón, A., & Villena Higuera, J. L. (2016). *¿Es útil para el área de Didáctica y Organización Escolar el sistema de evaluación de la productividad científica*

centrado en el factor de impacto?. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 215–227.

Delgado, Emilio y Ramón A. Feenstra (2021), “La cultura del ‘publica o perece’ y sus efectos sobre la investigación”, *The Conversation*, 26 de febrero

Delgado-López-Cózar, Emilio; Ràfols, Ismael; Abadal, Ernest (2021). “Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain”. *Profesional de la información*, v. 30, n. 3, e300309.

Delgado, E., Ràfols, I. & Abadal, E. (2022). Medidas insuficientes para un cambio en la evaluación de la investigación en España: Glosando las nuevas directrices de la ANECA. *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 27(2), 1-10.

De-Moya-Anegón, Félix (2020). Frecuencia de publicación e impacto de la producción científica mundial. *Scimago Lab*.

De-Rijcke, Sarah; Wouters, Paul F.; Rushforth, Alex D.; Franssen, Thomas P.; Hammarfelt, Björn (2016). “Evaluation practices and effects of indicator use: a literature review”. *Research evaluation*, v. 25, n. 2, pp. 161-169.

Derrida, Jacques (2002), *La universidad sin condición*, Trotta, Madrid.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México; Buenos Aires: Siglo XXI-Clacso.

Díez Gutiérrez, E.J. (2014). La cultura del emprendimiento: educar en el capitalismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 445, 50-53.

Díez-Gutiérrez, Enrique Javier (2015), “La educación de la nueva subjetividad neoliberal”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, núm. 2, pp. 157-172

Díez, E, J. (2019). “Naturalizar” la ideología neoliberal: educar en el habitus capitalista. *Estudios de Derecho*, 76 (168), pp-pp 221-239

Dujarier, M. A. (2010): *L’automatisation du jugement sur le travail. Mesurer n’est pas évaluer*. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, n°s 128-129, 135-159

Djerasimovic, S., & Villani, M. (2019). Constructing academic identity in the European higher education space: experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal*, 19(3), 1-22.

Dougherty, K., & Natow, R. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: the case of performancebased funding for higher education.

Engwall, Lars; Blockmans, Wim and Denis Weaire (2014), “Bibliometrics: issues and context”, in Wim Blockmans, Lars Engwall, and Denis Weaire (eds), *Bibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance*, London: Portland Press Limited, 1-7

EUROPEAN COMMISSION (2022), *Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions on a European strategy for universities*, Strasbourg

Fardella, Carla (2022), “Abrir la jaula de oro. La universidad managerial y sus sujetos”, Izquierdas vol.50, Epub 06-Abril.

Farrelly, Elizabeth (2020), “The decline of universities, where students are costumers and academics itinerant workers”, Sunday Morning Herald, May 30.

Feenstra, Ramón A.; Delgado-López-Cózar, Emilio (2021). The footprint of a metrics-based research evaluation system on Spanish philosophical scholarship: an analysis of researchers perceptions.

Feenstra, Ramón A., Delgado-López-Cózar, Emilio, Pallarés-Domínguez, Daniel (2021). “Research misconduct in the fields of ethics and philosophy: researchers’ perceptions in Spain”. Science and engineering ethics, v. 27, n. 1, pp. 1-21.

Feldman, Zeena and Sandoval, Marisol (2018). Metric power and the academic self: Neoliberalism, knowledge and resistance in the British university. TripleC, 16(1), 214-233.

Fernandez-Cano, A. (2021), Letter to the Editor: publish, publish ... cursed!. Scientometrics 126, 3673–3682

Fernández-Savater Amador (2016), Entrevista al colectivo Indocentia, "Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa", Diario.es, 19 de febrero

Foucault, M. (2007), Nacimiento de la biopolítica (1978-1979), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Galbraith, Craig S., Merrill, Gregory B. & Doug M. Kline (2012), “Are Student Evaluations of Teaching Effectiveness Valid for Measuring Student Learning Outcomes in Business Related Classes? A Neural Network and Bayesian Analyses, Research in Higher Education volume 53, pages353–374

García Aretio, Lorenzo y Marta Ruiz Corbella (2008), “Las instituciones de educación superior europeas: la presión por su modernización”, Innovación Educativa, n.º 18, 9-22

Gaulejac, V. d. (2012), La recherche malade du management, Versailles: Quae.

Gevers, Michel (2014), Scientific performance indicators: a critical appraisal and a country by country analysis, in Bibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance, Blockmans, Wim, Engwall, Lars and Weaire, Denis (eds.), Portland Press, London.

Gill, Rosalind (2016), “Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia”, Feministische Studien, Vol. 34, N.º. 1, 39-55

Ginesta, Víctor (2013). Apología del emprendedor: análisis crítico del discurso sobre el interés propio. Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política, (3), 56-74.

Gingras, Yves (2016), Bibliometrics and research evaluation: Uses and abuses, Cambridge: MIT Press.

Giroux, Henry. A. (2011). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. The educational forum 74(3), 184-196.

Gómez, L., & Jodar, F. (2013), *Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad*. Athenea Digital, 13 (1), 81-98

Gómez, Lucía, Francisco Jódar y María Jesús Bravo (2015), «Gubernamentalidad neoliberal y producción de conocimiento en la universidad: genealogía de una configuración subjetividad», *Universitas Psychologica* 14:5, 1735-1750.

Guthrie, S., Lichten, C., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A. y Hofman, J. (2017). *Understanding mental health in the research environment. A rapid evidence assessment*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation.

Guzmán-Valenzuela, C., y Martínez, M. (2016). Tensiones en la construcción de identidades académicas en una universidad chilena. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 191-206.

Gutwirth, S. & J. Christiaens (2015), *Les sciences et leurs problèmes: la fraude scientifique, un moyen de diversion?*, *Droit en contexte. Revue Interdisciplinaire d'Études Juridiques*, 74, 21-49.

Hall, G. (2016). *The uberfication of the university*. Minneapolis, MI: University of Minnesota Press.

Han, Byung Yun (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.

Harland, Tony (2021), "La evaluación de la efectividad de los profesores universitarios a través de los estudiantes en Nueva Zelanda: Una reflexión crítica", *Revista de Docencia Universitaria*, Vol. 19(2), 17-32

Harland, Tony, Tidswell, Toni, Everett, D., Hale, L. y Pickering, N. (2010). Neoliberalism and the academic as critic and conscience of society. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 85-96.

Harris, Suzy. (2005). Rethinking academic identities in neo-liberal times. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 421-433.

Hartmann, Eva (2019). The future of universities in a global risk society. *Globalizations*, 16(5), 717-736.

Harvey, L. (2020). Research fraud: a long-term problem exacerbated by the clamour for research grants, *Quality in Higher Education*, 26(3), 243-261

Harvie, David & Massimo De Angelis (2009), 'Cognitive Capitalism' and the Rat-Race: How Capital Measures Immaterial Labour in British Universities", *Historical Materialism*, 01

Harzing, A. W. (2010). *The publish or perish book*. Melbourne: Tarma Software Research.

Hecló, Hugh (2008): *On Thinking Institutionally*, Boulder, CO: Paradigm Publishers.

Hernández, Esteban (2015), "La "cuantofrenia": una definición de la estupidez que impera en la universidad", *El Confidencial*, 9 de abril

Hernández, F. (2017). La innovación educativa y la formación del sujeto neoliberal. *El Diario de la Educación.es*.

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., Sparks, J., Lim, N., Clementi, A., Almukhambetova, A. and Muratkyzy, A. (2020): Mental Health and Well-Being of University Students: A Bibliometric Mapping of the Literature. *Frontiers in Psychology* 11

Hicks, Diana; Wouters, Paul; Waltman, Ludo; De-Rijcke, Sarah; Ràfols, Ismael (2015). "Bibliometrics: the Leiden Manifesto for research metrics". *Nature*, v. 520, n. 7548, pp. 429-431.

Hirt, Nico, 2003, "Au Nord comme au Sud, l'offensive des marchés sur l'université". *Alternatives Sud*, Vol. X, N.3, pp. 9-31.

Hodgson, Geoffrey (2006): "What are Institutions?", *Journal of Economic Issues*, 40(1): 1-25.

Holmes, Colin y Lindsay, David (2018). "Do You Want Fries With That?": The McDonaldization of University Education—Some Critical Reflections on Nursing Higher Education. *SAGE Open* 8(3)

Hornstein, H.A. (2017). Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance. *Cogent Education*, 4(1), 1-8.

Huang, Y., & Guo, M. (2019). Facing disadvantages: The changing professional identities of college English teachers in a managerial context. *System*, 82(1), 1-12.

Hüther Otto and Georg Krücken (2015), "Incentives and Power: An Organizational Perspective", in Welpé, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (eds.). *Incentives and performance. Governance of Research Organizations*. Heidelberg: Springer, pp.69-86

Isin (2004). El ciudadano neurótico. *Estudios de ciudadanía*, 8 (3), 217-235

Irigoyen, Juan (2015), "Presentación", en Juan Irigoyen (coord.), *Evaluación y Gubernamentalidad*, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, nº 2, 133-137

Jankowski, Natasha and Provezis, Staci (2014). Neoliberal ideologies, governmentality and the academy: An examination of accountability through assessment and transparency. *Educational Philosophy and Theory*, 46(5), 475-487.

Jiménez, Maite. (2019). Identidad académica: una franquicia en construcción. *Educación*, 55(2), 543-560.

Jiménez Villar, Beltrán (2022), "La necesidad de otra temporalidad en la Academia", *Presentación a Berg, Maggie, Seeber, Barbara K. The Solw profesor. Desafiando la cultura de la rapidez en la Academia*, Editorial Ugr, Granada, 9-18.

Katsarova, Ivana (2015), *Higher education in the EU. Approaches, issues and trend*, European Parliamentary Research Service, European Union.

Lander, Edgardo (2000). “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”, en Santiago Castro-Gómez (ed.). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana.

Langfeldt, L., & Kyvik, S. (2011): *Researchers as evaluators: tasks, tensions and politics*, *Higher Education*, 62 (2) 199-212.

Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). *Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature*. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342.

Larivière, V.; Haustein, S. y Mongeon, P. (2015): *The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era*”. *PLOS ONE* 10 (6): e0127502.

Laval, CH. (2020) *Foucault, Bourdieu y la cuestión neoliberal*, Gedisa, Barcelona.

Laval, C., & Dardot, P. (2013), *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.

Levecque, K., Anseel, F., Gisle, L., Van der Heyden, J. & A. De Beuckelaer (2017), *The mental health of PhD students in Flanders*, *Research Policy*, vol. 46, issue 4, 868-879

Lim, M. A. (2019). *Governing higher education: The PURE data system and the management of the bibliometric self*. *Higher Education Policy*, 1-16.

Llaneras, K. & Pérez Colomé, J. (2017). “Yo de mayor quiero parecerme a Amancio Ortega”. *El País*. 29 de julio.

López Castellano, Fernando y Fernando García Quero (2012), “Institutional Approaches to Economic Development: The Current Status of the Debate”, *Journal of Economic Issues*, 46(4):921-940

López-Castellano, Fernando; Manzanera-Ruiz, Roser; Lizárraga, Carmen (2022), “Neoliberalism or Neoliberalisms? Ideology, Governmentality and Real World "Experiments", in Fernando López Castellano, Carmen Lizárraga and Roser Manzanera Ruíz (eds), *Neoliberalism and Unequal Development. Alternatives and Transitions in Europe, Latin America and Sub-Saharan Africa*, London: Routledge

López-Piñero, Carla and Hicks, Diana (2015). “Reception of Spanish sociology by domestic and foreign audiences differs and has consequences for evaluation”. *Research evaluation*, v. 24, n. 1, pp. 78-89.

Loveday, V. (2018). *The neurotic academic: Anxiety, casualisation, and governance in the neoliberalising university*. *Journal of Cultural Economy*, 11(2), 154-166.

Luengo, J. y Saura, G. (2013). *La performatividad en la educación: La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación*, 11(3), 139-153.

Lupton, Deborah, Mewburn, Inger and Thomson, Pat (2018). *The digital academic: Critical perspectives on digital technologies in higher education*. Milton Keynes: Routledge.

Lynch, K. (2014). *New Managerialism: The Impact on Education*. *Concept*, 5(3), 1-11.

Lyotard, J. F. (1979). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Manzano-Arrondo, Vicente (2015), "Academia, Evaluación y Poder", *RASE*. Vol. 8. Nº2: Págs. 198-223

Martinez, Laureano (2013), "Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización", *Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social* 13(1):99-120

Martínez Posada, Jorge Eliécer (2015), "La interacción entre biopolítica educación y subjetividad: La Universidad como Productora de productores desde una lectura foucaultiana", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 8, nº 2, 173-188

Masip, Pere (2011), "Efecto Aneca: producción española en comunicación en el Social science citation index". *Anuario ThinkEPI*, v. 5, pp. 206-210.

McCune, V. (2019). *Academic identities in contemporary Higher Education: sustaining identities that value teaching*. *Teaching in Higher Education*, 26(1), 1-16.

Mewburn, Inger & Thomson, Pat (2013), "Why do academics blog? An analysis of audiences, purposes and challenges", *Studies in Higher Education* 38(8)

Mignolo, W. (2007). "El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto", en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 25-46. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Mirowski, P. (2013). *Never let a serious crisis go to waste: How neoliberalism survived the financial meltdown*. Londres: Verso.

Moore, P. y Robinson, A. (2016). *The quantified self: What counts in the neoliberal workplace*. *New Media & Society*, 18(11), 1-19.

Moruno, J. (2015). *La fábrica del emprendedor. Trabajo y política en la empresa-mundo*. Madrid: Akal.

Mula-Falcón, J., Caballero, K., & Domingo, J. (2021). *Exploring academics' identities in today's universities: a systematic review*. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 118-134.

Mula-Falcón, J., Lucena, C., Domingo Segovia, J., & Cruz-González, C. (2021). *Early career researchers' identity: a qualitative review*. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-14.

Normand, R. (2016) *The changing epistemic governance of European education: The fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Springer.

North, Douglass (1990), *Institutions, Institutional change and Economic Performance*, New York: Cambridge University Press.

North, Douglass (2005), *Understanding the Process of Economic Change*, Princeton: Princeton University Press.

Nurvala, J. P. (2015). 'Uberisation' is the future of the digitalised labour market. *European View*, 14 (2), 231-239.

Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Buenos Aires: Katz

Ong, A. (2007). Neoliberalism as a mobile technology. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 32(1), 3-8.

Ordine, Nuccio (2014), *La utilidad de lo inútil*, Madrid: Acantilado

Pallarés-Domínguez, Daniel (2021), "La reflexión crítica sobre los neuromitos en la educación, *Teoría de la Educación : Revista Interuniversitaria* : 33, 2, 87-106

Parlamento Europeo. (2000). Consejo Europeo de Lisboa del 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia.

Pérez, J. L. (2008). La ideología de la "calidad" en las propuestas educativas neoliberales. En J.I. Aróstegui Plaza y J.B. Martínez Rodríguez. (Coords.). *Globalización, posmodernidad y educación: la calidad como coartada neoliberal* (pp, 47-90). Madrid: Akal.

Périlleux, T. (2003), *La subjectivation du travail. Déviance et société*, 27 (3), 243-255.

Pézet, É. (2007), *Management et conduite de soi. Enquête sur les ascèses de la performance*. Paris: Vuibert.

Quijano, Anibal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina" en E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 201-246.

Read, Jason (2009), *A Genealogy of Homo-Economicus: Neoliberalism and the Production of Subjectivity*. *Foucault Studies* (6), 25-36.

Restrepo, Eduardo (2018). *Decolonizar la universidad*. En Barbosa, Jorge Luis y Pereira, Lewis *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos*. Sincelejo (Colombia): Cekar, 9-23.

Ringelhan, Stefanie; Jutta Wollersheim, and Isabell M. Welpé (2015), "Performance Management and Incentive Systems in Research Organizations: Effects, Limits and Opportunities", in Welpé, Isabell M.; Wollersheim, Jutta; Ringelhan, Stefanie; Osterloh, Margit (eds.). *Incentives and performance*. Heidelberg: Springer, pp. 87-105.

Rodgers, D. (2018). The uses and abuses of 'neoliberalism'. *Dissent*, 65(1), 78-87.

Rodríguez, J. (2007), *Vida académica y solidaridad. Valores y compromisos del profesor universitario*, *Dikaion*, 21 (16) 273-294.

Rodríguez-Bravo, Blanca and Nicholas, David (2019). "Reputación y comunicación científica: investigadores españoles en el inicio de su carrera". *Profesional de la información*, v. 28, n. 2, e280203.

Rosa, H. (2013). *Social Acceleration: A New Theory of Modernity*. Trejo-Mathys, J. (trans.) New York: Colombia University Press.

Sahuquillo, J. (2006), Sobre la impactolatría y otras perversiones científicas. *Neurocirugía*, nº. 17: 102-104.

San Fabián, J. (2020). El reconocimiento de la actividad investigadora universitaria como mecanismo de regulación del mercado académico. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 23-44.

Saunders, D.B. and Blanco Ramírez, G. (2017). Against 'teaching excellence': Ideology, commodification, and enabling the neoliberalization of postsecondary education. *Teaching in Higher Education*, 22(4), 396-407.

Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: Cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26.

Scharff, C. (2017). The psychic life of neoliberalism: Mapping the contours of entrepreneurial subjectivity. *Theory, Culture & Society*, 33(6), 107-122.

Schultz, Th. (1960) Capital formation by education. *Journal of Political Economy*, Vol.68, 571-583.

Sefa, G.J. (2019). Neoliberalism as a new form of colonialism in education. En Chitpin, S. y Portelli, J.P. (Eds.), *Confronting Educational Policy in Neoliberal Times: International Perspectives* (pp. 40-58). New York: Routledge.

Sen, A. (1998), "Capital humano y capacidad humana", *Cuadernos de Economía*, Vol. XVII, nº. 29, 67-72

Servais, Paul (coord.) (2011), *L'évaluation de la recherche en sciences humaines et sociales. Regards de chercheurs*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia.

Shaw, C., & Ward, L. (2014), Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia, *The Guardian*. Higher Education Network, 6 de marzo.

Shevlin, Mark, Banyard, Philip, Davies, Mark y Griffiths, Mark (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: love me, love my lectures? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.

Shore, C. y Davidson, M. (2014). Beyond collusion and resistance: Academic-management relations within the neoliberal university. *Learning and Teaching*, 7(1), 12-28.

Shore, C. y Wright, S. (2015). Audit culture revisited. Rankings, rantings, and the reassembling of society. *Current Anthropology*, 56(3), 421-444.

Slaughter, Sheila and Gary Rhoades (2004). *Academic capitalism and the New economy: markets, state, and higher education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S. and Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.

Slaughter, S., & Cantwell, B. (2012). Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *Higher Education*, 63(5), 583-606.

Smith, J. (2017). Target-setting, early-career academic identities and the measurement culture of UK higher education. *Higher Education Research & Development*, 36(3), 597-611.

Soriano, Jaume (2008). "El efecto Aneca". *Investigar la comunicación*. Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Santiago de Compostela, 30 de enero a 1 de febrero, 2008

Sorrel, M. A.; Martínez-Huertas, J. A. and Arconada, M. (2020), It must have been burnout: Prevalence and related factors among spanish phd students. *The Spanish Journal of Psychology* 23 (e29).

Sproule, Robert (2000), "Student Evaluation of Teaching: Methodological Critique", *Education Policy Analysis Archives*, 8, 50. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n50.2000>

Spooren, P., Brockx, B., & Mortelmans, D. (2013). On the Validity of Student Evaluation of Teaching The State of the Art. *Review of Educational Research*, 83(4), 598-642.

Steen, R.G., A. Casadevall & F.C. Fang (2013). Why has the number of scientific retractions increased ?, *PloS one*, 8 (7), e68397.

Thornton, Margaret (2013), " The Mirage of Merit", *Australian Feminist Studies* 28 (76): 127-143.

Tight, M. (2019). The neoliberal turn in higher education. *Higher Education Quarterly*, 73(3), 273-284.

Tomicic, A. (2019). American dream, Humboldtian nightmare: reflections on the remodelled values of a neoliberalized academia. *Policy Futures in Education*, 17(8), 1057-1077.

Torres, C. y Schugurensky, D. (2002). The political economy of higher education in the era of neoliberal globalization: Latin America in comparative perspective. *Higher Education*, 43, 429-455.

Unesco. (2019). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* (1995). *Revista educación superior y sociedad*, 9(2), 97-113.

Vaccarezza, Leonardo (2009), «La vinculación universidad-empresa desde la perspectiva del investigador académico», *Revista Mexicana de Sociología* 71, 133-166.

Valenduc, G. (2019). New forms of work and employment in the digital economy. En Serrano-Pascual, A. y Jepsen, M. (Eds.), *The Deconstruction of Employment as a Political Question* (pp. 63-80). Palgrave Macmillan: Cham.

Vostal, F., Benda, L., & Vortová, T. (2018). *Against Reductionism: On the Complexity of Scientific Temporality*. *Time and Society*, online first.

Walsh, C. (2005). "Interculturalidad, colonialidad y educación", Ponencia en el Primer Seminario Internacional "(Etno) educación, multiculturalismo e interculturalidad". Universidad del Cauca, 1 al 4 de noviembre.

Wallace, S.L., Lewis, A.K. and Allen, M.D. (2019). The state of the literature on student evaluations of teaching and an exploratory analysis of written comments: Who benefits most? *College Teaching*, 67(1), 1-14.

Williamson, B. (2017). *Big data in education: The digital future of learning, policy and practice*. Londres: SAGE

Wilsdon, James; Bar-Ilan, Judit; Frodeman, Robert; Lex, Elisabeth; Peters, Isabella; Wouters, Paul (2017). *Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science*. Report of the European Commission Expert Group on Altmetrics. Brussels: European Commission.

Zaccai, Edwin (coord.) (2016), *L'évaluation de la science en question(s)*, Académie Royale de Belgique.

Zhang, Lin and Sivertsen, Gunnar (2020). "The new research assessment reform in China and its implementation". *Scholarly assessment reports*, v. 2, n. 1.