

## ¡Es taylorismo, estúpido! Sobre la nueva organización científica de la investigación y la docencia en la Universidad Española

Henry Noll<sup>1</sup>

Recibido: 12/09/2019 / Aceptado: 23/11/2019

**Resumen.** En este texto evaluamos, desde el punto de vista de la Sociología del Trabajo, los efectos de la nueva organización científica del trabajo universitario en España, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia. Tras analizar en qué consisten estos nuevos métodos de evaluación de la producción investigadora y el trabajo docente, llegamos a la conclusión de que son métodos claramente tayloristas de organización del trabajo, cuyos efectos no sólo tienen que ver con una degradación y empobrecimiento de la investigación y la enseñanza universitaria sino que se trata de un dispositivo de gestión que desmoviliza al profesorado e impide articular acciones colectivas frente a la intensificación y la precarización de su trabajo.

**Palabras Clave:** Organización del Trabajo; Universidad; Intensificación; Precarización

### [en] It's Taylorism, stupid! On the new scientific organization of research and teaching in the Spanish University

**Abstract.** In this text we evaluate, from the point of view of the Sociology of Work, the effects of the new scientific organization of university work in Spain, both in the field of research and in teaching. After analyzing and describing these new methods of evaluating, we conclude that they are clearly Taylorist methods of work organization, whose effects not only have to do with a degradation and impoverishment of research and education but it is a management device that demobilizes teachers and prevents articulate collective actions against the intensification and precariousness of their work.

**Keywords:** Work organization; University; Intensification; Precarization.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. La batalla moral: la *tendencia natural a la vagancia* del trabajador universitario. 2. Lo llaman calidad cuando quieren decir intensidad. 3. Los efectos del dispositivo en cuanto que trabajadores. 3.1. Intensificación del trabajo en tareas docentes. 3.2. Racionalizar la producción científica: disciplinar el efecto Eureka. 3.3. El índice de impacto. 4. Los efectos para la ciudadanía. 4.1. Degradación de la investigación y la ciencia. 4.2. Empobrecimiento de las tareas docentes. 5. La *Universidad sin Futuro* ante la débil respuesta del profesorado y la ciudadanía. Bibliografía

**Cómo citar:** Noll, H. (2018). ¡Es taylorismo, estúpido! Sobre la nueva organización científica de la investigación y la docencia en la Universidad Española. *Sociología del Trabajo*, n°95 (2019), 1-18.

## 1. Introducción

*“El cronómetro ha entrado en el taller: indudablemente está en marcha la mayor revolución de la historia humana”*

Coriat, *El taller y el cronómetro*

Decía Benjamin Coriat respecto de la introducción de la Organización científica del Trabajo en los talleres americanos de principios del siglo XX que para que “el se-

<sup>1</sup> stsigloxxi@gmail.com

gundo, o la fracción de él”, regulara en adelante “el orden de las sucesiones” debían homogeneizarse y estandarizarse los modos operatorios, “al sustituir los secretos profesionales por un trabajo reducido de repetición de gestos parcelarios –en pocas palabras, asegurar la expropiación del saber obrero y su confiscación por la dirección de la empresa” (p. II).

En este texto evaluamos, desde el punto de vista de la Sociología del Trabajo, los efectos de la nueva organización científica del trabajo universitario en el área de las ciencias sociales, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia.

La entrada del índice de impacto en la Universidad, principal indicador utilizado por los nuevos sistemas de “evaluación de la calidad” del trabajo académico para mejorar su productividad, es al trabajo de investigación lo que el sistema de métodos y tiempos diseñado por Taylor fue para el trabajo de oficio (Paniagua López, 1999). Del mismo modo, los diferentes sistemas de acreditación y evaluación de la calidad de la actividad docente se asemejan al sistema de métodos y tiempos diseñado por Taylor para racionalizar el trabajo en los talleres.

Pero el cronómetro –o el índice de impacto– es, ante todo también, “un instrumento político de dominación sobre el trabajo”. El éxito del método taylorista radicó precisamente en lograr conjugar una forma de abaratar e intensificar el trabajo en los talleres con un modo de imponerla. El taylorismo no sólo transformó las condiciones objetivas de trabajo sino también la subjetividad del operador susceptible de hacerle frente. Todos los modelos organizativos de éxito, de hecho, han logrado hacerse hegemónicos en cada momento y contexto histórico porque lograron articular nuevas formas *eficiencia* organizativa con dispositivos de *eficacia* disciplinaria. En nuestro caso, de la relativa falta de respuesta del colectivo de trabajadores universitarios ante los nuevos sistemas de racionalización del trabajo se explica, también en parte, por el efecto despolitizador del propio sistema de racionalización [Amigot y Martínez, 2015 y 2013; Rodríguez, 2017]. Por esa razón, para iniciar esta reflexión crítica hemos de operar, en primer lugar, un rearme moral.

## **2. La batalla moral: la *tendencia natural a la vagancia* del trabajador universitario**

Todo empleado universitario que se oponga a la búsqueda de un método de gestión y evaluación del rendimiento para aplicar un sistema de retribución justo de su trabajo, como es nuestro caso al escribir este artículo, queda incapacitado moralmente en el mismo acto de la crítica. Pues lógicamente oponerse a un sistema denominado así mismo “de evaluación y prospectiva de la calidad” es ya una manifestación de la lógica “tendencia natural a la vagancia” del afectado, como le gustaba denunciar a Taylor a la mínima ocasión:

Es decir, los argumentos que se pueden dar contra este tipo de propuestas sólo pueden ir ya en la dirección de una crítica a la eficacia de un método en particular de medición de la calidad y productividad del trabajo científico-académico frente a otro mejor y no contra la aplicación de algún tipo de estándar de calidad:

En el caso de la Universidad, la Sanidad, etc., en la medida en que además son servicios públicos, la incapacitación moral del profesorado para hacer frente a estos dispositivos de gestión se refuerza en la medida en que el producto fabricado o el servicio prestado no se plantea sólo y prioritariamente como un objetivo empresarial privado, – y por tanto, como un asunto meramente laboral–, sino que la mayor par-

te de las veces se trata más bien como una cuestión de interés público: en muchas ocasiones la pertinencia de estos métodos se discute en los términos de lo que la universidad pública debería hacer para maximizar los recursos de la sociedad en su conjunto y optimizar sus resultados. La ciudadanía, como empresa pública, exige eficiencia en la gestión de su capital humano, pero, en tanto que “cliente”, exige también productividad en la producción de capital humano en general.

Pocas veces la decisión sobre la legitimidad de estos métodos se plantea como lo que la universidad, en tanto que empresa (pública o privada), está legitimada para exigir a sus trabajadores, y lo que éstos pueden, también legítimamente, reivindicar frente a su empresa, en aras de mejorar colectivamente sus condiciones de trabajo. Y todavía es más difícil que los trabajadores universitarios, cual ciudadanos, aparezcan legitimados para plantear su oposición a estos sistemas mostrando su ineficacia, o incluso la dificultad que suponen para que la universidad pública pueda seguir cumpliendo su “papel central en el desarrollo cultural, económico y social” del País [Ley Orgánica 6/2001]

Los profesores, en este juego de posiciones, somos obreros y ciudadanos, pero en muy pocas oportunidades manejamos la hermenéutica situacional. Cuando criticamos estos “métodos de calidad”, negando que sean realmente buenos para la sociedad, aparecemos como esos empleados egoístas y perezosos que no queremos trabajar. Cuando nos ponemos la gorra de obreros y reivindicamos nuestras condiciones de trabajo como cualquier trabajador, se nos exige, al contrario, que seamos ciudadanos comprometidos con la ciencia y la educación públicas. Pero cuando, por último, la universidad, cual empresa, aplica esos métodos para abaratar e intensificar el trabajo de sus empleados, ésta aparece, sin embargo, como adalid de la calidad, y garante de la función social y la prestación de servicio público que tiene encomendados.

Por otra parte, las fuentes de legitimidad de los programas de incentivación y evaluación de la calidad manan de análisis miopes, pero muy populares, acerca de la ineficiencia y el nepotismo del trabajo universitario vinculados a la estabilidad y las protecciones de la función pública.

Análisis sesgados porque, en primer lugar, sólo toman en cuenta a la hora de evaluar el trabajo del profesorado el que desarrollan durante su etapa laboral. No obstante, en puestos que requieren una alta cualificación como parece ser el caso, la mayor parte del tiempo de trabajo se efectúa antes del momento productivo. Es decir, es tiempo de trabajo acumulado. El tiempo de formación, como tiempo de trabajo necesario para realizar una tarea, forma parte del valor del producto final, del tiempo de trabajo que ha sido necesario para fabricarlo, pero es tiempo de trabajo pretérito. De allí que en este tipo de modelos la mayor parte de las condiciones de trabajo futuras del empleado se determinan por su cualificación acumulada pasada (evaluada en procesos selectivos tipo oposición, por ejemplo), y ello es fruto de un pacto, individual o colectivo, entre los profesores cual trabajadores y el Estado cual empresa.

Además de ello, en la medida que la mayor parte del valor transferido por el operador al producto mientras trabaja es tiempo de trabajo pretérito (ya sea el adquirido en los centros de formación o mediante la experiencia en el propio trabajo), ello significa que la magnitud de valor transferido es inversamente proporcional al esfuerzo que cuesta realizar dicha transferencia (ya sea en forma de trabajo docente, conferencias o publicaciones) y que una eliminación de esas protecciones mediante el incremento de la precariedad y el salario variable no lleva tanto a crear más valor (trabajando más horas o

haciéndolo más rápido) sino que más bien desincentiva a los aspirantes a acumular valor durante su trabajo de formación. O bien, como está ocurriendo hoy, los expulsa a otros lugares donde pueden “poner en valor” su formación.

### 3. Lo llaman calidad cuando quieren decir intensidad

Dicho esto, otra de las primeras batallas políticas ganadas y cerradas definitivamente por el taylorismo, gracias a esta nueva forma de ejercer la violencia legítima en las relaciones sociales que Weber identificó precisamente con el proceso de racionalización, fue la lucha por el significado del precio del trabajo. Terminando de imponer definitivamente la idea de los economistas clásicos de que el salario es el equivalente monetario del trabajo entregado por el trabajador en su puesto, y no el valor de su fuerza de trabajo (el equivalente monetario de lo que cuestan sus medios de vida y del tiempo de trabajo y los recursos que empleó en su formación). Lo cual está vinculado, dicho de paso, a la idea de que el beneficio empresarial es la retribución del trabajo de dirección (el riesgo de la inversión, la posposición del gasto, el control sobre el trabajador, etc.), y no la diferencia entre el valor de la fuerza de trabajo y el trabajo que ésta entrega en su puesto.

Hasta finales del siglo XIX, por decirlo simplificado, la vanguardia del movimiento obrero seguía sosteniendo la tesis de que el beneficio empresarial se basaba en la relación de explotación capital-trabajo, y mantenía como objetivo estratégico la abolición de la venta de la fuerza de trabajo como una mercancía. Desde principios del siglo XX, con la conformación del nuevo Estado Social de Derecho en Occidente, las organizaciones obreras mayoritarias son formalmente reconocidas como instrumentos para asegurar el *precio justo* del trabajo a través de la negociación colectiva, asumiendo con ello estas organizaciones el citado postulado clásico.

Fue un momento también de “colonización del sindicalismo por el taylorismo”. Pues, una vez asumido el supuesto de que el salario es la retribución del trabajo entregado, queda desactivada toda oposición a cualquier método organizativo que se proponga como objetivo mejorar la rentabilidad de la actividad. Dado que dicho presupuesto implica necesariamente asumir que todo aumento de la rentabilidad de la actividad se deriva de un aumento de la productividad del trabajo. Y circunscribe la negociación colectiva a la discusión de los términos en los que se reparte el beneficio derivado de dicho incremento de la productividad. Al aumentar el valor producido por la acción conjunta dirección-operario se incrementa la riqueza a repartir; la dirección merece la parte de la que es responsable; y el empleado no podrá oponerse siempre que también obtenga la suya (por ejemplo, en nuestro caso, el índice de impacto alcanzado por cada profesor se vinculará a la obtención de primas salariales y reconocimientos de distinto tipo).

De hecho, el denominado “armonicismo social” se apoyó en estos principios para señalar que las viejas retóricas de confrontación mencionadas eran producto de una deficiente comprensión del interés mutuo que empresarios y trabajadores podían encontrar en los nuevos métodos de producción: la mejora de la productividad mediante métodos científicos se reflejaba en un incremento de la rentabilidad para el patrón y una mejora de la retribución para el trabajador que trabajaba más, además de producir un incremento de la *propiedad social* que era bueno para la comunidad en su conjunto.

Así, con contadas excepciones, en la universidad las prácticamente únicas reivindicaciones del profesorado, tanto colectivas como individuales, tras la implementación de los nuevos sistemas de evaluación del rendimiento académico, se articulan

en torno a la discusión sobre mayor o menor objetividad y justicia retributiva de los instrumentos de medición utilizados. Por ejemplo, sabemos, uno de los ejes centrales que articulan la negociación colectiva en la universidad es la tabla de equivalencias en créditos docentes de las diferentes actividades académicas (en el argot administrativo esta tabla se denomina PDA, Plan de Dedicación Académica).

Sin embargo, a pesar de que el que hemos denominado postulado clásico, lleva a identificar directamente productividad con rentabilidad, en realidad no todo aumento de la rentabilidad de una actividad empresarial cualquiera se debe a un incremento de la productividad del trabajo (esto es, el incremento de la calidad o de la cantidad de producción con la misma carga de trabajo). La rentabilidad se puede obtener también si se abaratan los salarios a la misma cantidad de producción, o si se incrementa la carga de trabajo –índices de impacto– o de servicios –horas docentes– por el mismo salario. Es decir, reduciéndose la productividad. Y si la rentabilidad se obtiene, bien intensificando el trabajo –por ejemplo generando desempleo mediante la desinversión y disminuyendo la tasa de reposición de las plantillas–, o bien abaratándolo –simplificando y estandarizando las tareas; precarizando y fragmentando el empleo–, ello implica, obviamente, un encarecimiento relativo de cada producto o servicio prestado,– o una pérdida de calidad–.

En definitiva, la mencionada confusión lleva a considerar un incremento de la rentabilidad conseguido por esta vía con un incremento en la productividad: si mejora la rentabilidad es porque hay una mejora de la calidad.

De hecho, el esquivo concepto de *estándar de Calidad*, de cuño taylorista, ha sido el dispositivo utilizado en muchas ocasiones para lograr incrementos de la rentabilidad por la vía de la intensificación del trabajo, pero presentándolos como resultado de una mayor productividad.

La calidad, de hecho, es también un concepto de alto poder fetichizante. Se define como el “Conjunto de propiedades y características de un producto o servicio, que confiere su aptitud para *satisfacer* las necesidades dadas” [Instituto Alemán para la Normalización, DIN 55 350-11, 1979. La calidad, de este modo, en el ámbito del consumo y de la producción es un indicador muy relativo: calidad –valor de uso– y cantidad –valor de cambio– remiten uno a otro en la medida en que la calidad se relaciona, en última instancia, con una función de demanda que integra esas dos formas del valor en la llamada *satisfacción* del cliente. La mayor o menor calidad de un producto se mide en relación a su precio, y a la inversa, un producto es caro o barato en función de sus “propiedades y características”. De este modo la calidad participa del cinismo estructural mencionado acerca de la relación causal entre rentabilidad y productividad que utiliza, en ocasiones, el discurso managerial. En esos casos, más bien, la calidad se configura «gerencialmente como un nuevo dispositivo disciplinario y de intensificación del trabajo» (Lahera, 2004).

## 4. Los efectos del dispositivo en cuanto que trabajadores

### 4.1. Intensificación del trabajo en tareas docentes

#### Encuestas de satisfacción:

La calidad se transforma en intensidad cuando, en algunas ocasiones, especialmente en tareas de venta o servicio directos al consumidor, ésta se liga directamente y

en tiempo real al grado de satisfacción del cliente con el servicio que le presta el empleado. El usuario se convierte en algo así como un evaluador subsidiario de la empresa. Y de éste modo, la, en principio, naturaleza determinada de la cantidad y calidad del trabajo negociada por el trabajador y el empleador (que por otra parte sigue controlando los medios técnicos, las condiciones de trabajo y la cualificación del operador), se vuelve algo indeterminado. Es decir, cuando la remuneración del trabajador se liga al grado de satisfacción del usuario en esas condiciones, este grado se hace cada vez más exigente a medida que los estándares medios de satisfacción del cliente crecen por la propia normalización de la satisfacción y que un mayor número de empleados alcanzan dichos niveles de entrega en el servicio. El empleado sólo puede compensar esta devaluación continua de su producción con más carga de trabajo.

Es el caso del programa “Docentia”, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que se presenta como un instrumento para “para la valoración del desempeño, la formación y el estímulo del profesorado, garantizando su cualificación y competencia docente”. Pero no obstante, lo único que no establece dicho programa, son instrumentos para medir objetivamente el desempeño, la formación y el estímulo del profesorado y determinar unos mínimos aceptables en cada uno de esos apartados. En primer lugar la valoración de esos aspectos se realiza a través de encuestas a los usuarios. Es decir, la realizan los estudiantes según criterios variables y subjetivos. En segundo lugar, los mínimos aceptables o las cantidades de desempeño, formación y estímulo que corresponden a cada nivel de reconocimiento son relativos, pues dependen de los ratios alcanzados por el conjunto. Las descargas docentes, los complementos retributivos, los recursos destinados a los departamentos a los que pertenecen los profesores, se otorgan a los percentiles mejor evaluados, siendo cada vez más cara su adquisición a medida que mejores evaluaciones obtiene el profesorado en su conjunto.

### **Racionalización del trabajo docente**

Los llamados estudios de tiempos y movimientos, –conocidos en la actualidad como estándares de producción–, tienen como objetivo formal normalizar los métodos más eficientes de realización de cada tarea en cada puesto. Pero aquí, de nuevo, el concepto de eficiencia no remite tanto a la maximización de la relación entre carga de trabajo desplegada y valor producido, sino a la maximización de la relación entre el valor de la carga de trabajo y dicho valor. Es obvio que los trabajadores muy productivos, en este caso profesores, son muy caros porque son escasos y porque tienen un alto control sobre el contenido de su trabajo, –o lo que es lo mismo, una alta capacidad de negociación–. Por lo que el abaratamiento del trabajo vía la descualificación de los puestos se opera mediante procesos de racionalización organizativa.

La estandarización de las tareas reduce su grado de “artesanidad”, maximiza el número de trabajadores que pueden realizar esa actividad –reduciendo su coste– pero a costa de simplificar la tarea en cuestión, y aumenta el grado de control sobre el trabajo. A menudo precisamente, aquéllas *ideologías de la sospecha* mencionadas han utilizado el problema del difícil control gerencial sobre el trabajo artesano como coartada para extraer el saber hacer al trabajador mediante el establecimiento de rutinas y protocolos. En definitiva, la estandarización, por una parte, abarata el coste de la fuerza de trabajo y, por otra, permite conocer (es decir, imponer) cuánto se tarda

en realizar cada operación, pudiendo así ligar formalmente el salario individual de cada operario a su producción.

La estandarización de los contenidos de cada tarea posibilita conocer cuánto se tarda por término medio en llevarla a cabo –Asignaturas anuales, semestrales, cuatrimestrales...; Módulos temáticos; Unidades didácticas, horas de prácticas u horas de clases teóricas, tutorías de diferente tipo (de trabajos de fin de grado, de fin de máster, de Tesis doctorales, de prácticas...)–. Este método permite saturar el tiempo de trabajo de todo el profesorado en función de su categoría, igualando al alza dichas cargas. El establecimiento de tiempos óptimos para cada tarea llena la jornada laboral de tiempo de trabajo productivo con el objeto de eliminar los famosos tiempos muertos o “poros” en la producción.

En el caso de la universidad, es la citada Agencia Nacional la que se encargará también de evaluar y estandarizar los programas y contenidos de las asignaturas. Ello se justifica en la idea de promover un mercado europeo de títulos homologables en términos de certificación de competencias adquiridas por quien los supera. La ampliación al espacio europeo de la validez y el reconocimiento de cada titulación permite establecer una suerte de índices de empleabilidad de cada una, que se obtiene del número de los trabajadores que han sido contratados que la poseen.

En la medida en que el título otorga una “formación profesional” específica, intercambiable por un puesto de trabajo mejor o peor remunerado, las matrículas de los cursos no sólo se elevan por efecto de la creciente escasez relativa de ofertas de trabajo en relación al número siempre creciente de titulados que lo cursan, sino que es lícito hacer crecer la parte del precio de la matrícula que paga el alumno de forma individual. Toda vez que va a ver beneficiado individualmente del mayor valor del título que atesora.

Sabemos así que el precio medio del crédito matriculado para el estudiante ha aumentado considerablemente en los últimos años. En los másteres, por ejemplo, está situado actualmente en 39 euros/crédito, cuando en el año 2011 era de 28 euros. O sea, que la matrícula, para el estudiante, ha subido de 2.500 euros a 3.500 euros para un máster de 90 créditos. Ello no significa tanto que se haya encarecido el coste real de la hora docente sino que se ha individualizado su pago.

El estudiante es cada vez más un consumidor de titulaciones cuyas competencias están ya prefijadas y que puede reclamar. Como en la moderna fabricación de automóviles el cliente diseña un perfil profesional a base de distintos *módulos* prefabricados que el profesor se debe limitar a proveer. El estudiante convertido en cliente, de alguna manera, ya sabe lo que debe aprender.

### **Estandarización de tareas y perfiles cualificacionales: la acreditación**

Obviamente este sistema compromete de forma radical el conocido principio de libertad de Cátedra, consustancial al estatuto de profesor universitario: la alta cualificación y especificidad de la docencia universitaria supone la necesaria adaptación del puesto a los conocimientos y la especialización particular del profesor. Pero este “enfoque antropocéntrico” del trabajo se ve limitado por la necesidad de homogeneizar, por medio de sistemas de acreditación, las Fichas Docentes de las asignaturas. Ello, por ejemplo, puede que esté vinculado con la pérdida de importancia en la selección del profesorado del llamado *proyecto docente*, mediante el cual se accedía

a las plazas de profesor titular de universidad. La progresiva sustitución, en términos cuantitativos de esta figura por nuevas fórmulas contractuales ha restado importancia a la capacidad del profesorado para plantear un proyecto docente personal, que incluía también el diseño de una línea de investigación particular y especializada.

Ello, en última instancia, hace más sustituible y móvil al profesor universitario, en la medida en que una parte importante de los contenidos y el programa de las asignaturas están prescritos en fichas y planes docentes, y son compartidos entre diferentes cursos y universidades. Por ejemplo permite la posibilidad de que las figuras más precarias, como los profesores asociados, en la práctica, puedan tener que cambiar de asignatura y especialidad año a año en función de las necesidades docentes de los departamentos. La formalización hace posible “conservar sus conocimientos y experiencias acumuladas más allá de la memoria de los individuos, debiendo permitir que un [profesor] novato en esta actividad, tan sólo leyendo y siguiendo la instrucción de trabajo, pueda realizar esa actividad de manera correcta y conforme en términos de calidad, independientemente de su experiencia” [Lahera, 2004:79]. Al homogeneizarse poco a poco la (des) cualificación necesaria para desempeñar cada puesto todos los profesores “son intercambiables y ninguno insustituible” (Delbrigde, Turnbull y Wilkinson, 1992:101)

Además de ello se ha producido un recorte sustancial del número de profesores vía la no renovación de las plantillas: un reciente artículo de Juan Carlos Rodríguez (2018) mostraba que la edad media del profesorado universitario en las Universidades públicas había pasado de los 46 a los 59 años en sólo una década (2007-2016). La pérdida neta de plantilla entre 2009 y 2016 fue de 5.000 profesores, un 5%. El número de funcionarios pasó de 53.000 en 2006 a 44.000 en 2016; el número de contratados indefinidos se mantuvo estable, en torno a los 10.000 en todo el período, pero el número de los temporales creció en unos 1.000 profesores, (de los 39.000 en 2006 a los 40.000 en 2016). A pesar de que ha aumentado el profesorado laboral (que es, por término medio más joven) y caído el profesorado funcionario (generalmente mayor) el envejecimiento del profesorado universitario público en España es de los más altos de la Europa de los 15 [Hernández Armenteros y Pérez García, 2017]. Hay un muy grave problema de renovación de las plantillas en la universidad que indica un claro proceso de esquilma de los recursos humanos docentes y que tendrá consecuencias en las próximas décadas, cuando quienes gestionan hoy la universidad ya estén retirados.

De tal manera que la continua interposición de diferentes figuras contractuales antes del acceso al estatuto clásico del profesor universitario —el profesor titular—, supone la contractualización de una parte importante de la vida laboral del profesorado (becas y contratos de formación e investigación, profesor asociado, profesor visitante, profesor colaborador, profesor ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor interino, profesor contratado doctor, profesor titular interino...). Es decir, la continua revalidación de la relación laboral entre empleado y universidad [Chomsky, 2013].

La paradoja, que a menudo debe ser resuelta por los miembros de los tribunales de selección, asumiendo graves conflictos éticos personales, es que se promueven plazas de estabilización o promoción interna (que por su propia denominación van dirigidas a trabajadores concretos), pero se realizan en convocatoria pública y abierta. Por un lado, el empleado pierde parte del “derecho de propiedad” del puesto de trabajo que proveía característicamente el estatuto salarial y especialmente la fun-

ción pública, pero en la misma operación se refuerzan las críticas al funcionamiento endogámico de la universidad.

De hecho, el sistema de acreditación sería así el dispositivo que separaría el momento de la adquisición del derecho a la propiedad del puesto de trabajo (la acreditación otorga un “derecho” adscrito de por vida a quien consigue, en función de sus méritos y experiencia) del continuo estado constituyente en el que se desarrolla la vida laboral del profesor, pues la propiedad efectiva es cada vez más condicional y precaria en términos formales.

La acreditación, no obstante, al contrario de la oposición, no es un examen o prueba en la que se evalúa la capacidad para desarrollar un trabajo futuro a partir del tiempo de trabajo pretérito acumulado en forma de capital humano –experiencia y formación–, sino del trabajo ya entregado, el trabajo ya realizado. Una cantidad de trabajo medida en términos de méritos (cuya estrella es, de nuevo, el índice de impacto de las revistas donde el candidato ha publicado ya sus investigaciones) y cuyo volumen mínimo exigido se va incrementando también año a año para cada una de las figuras. Es decir, consiste fundamentalmente en obtener la acreditación para poder trabajar en un determinado área a partir de la demostración del trabajo ya realizado en ese área, ya sea como experiencia docente o como experiencia investigadora. El sistema de acreditación es en definitiva un modo muy eficaz de obtener trabajo gratuito. Para adquirir experiencia docente los candidatos deben optar a plazas muy mal retribuidas, cuya única retribución es precisamente la experiencia docente que aportan. La necesidad de adquirir experiencia investigadora les lleva también lógicamente a colaborar en proyectos de investigación de forma voluntaria y a producir artículos de forma gratuita, pues las revistas de impacto científico hace ya mucho tiempo que no retribuyen a los autores –e incluso en algunos casos la necesidad de los autores de publicar sus artículos en ellas les permite exigirles algún tipo de pago por distintas vías–. Más allá del ya ampliamente denunciado negocio de las grandes empresas de comunicación que producen los rankings utilizados por las agencias de evaluación nacionales y que además cobran a las instituciones e investigadores por el acceso a los artículos de las revistas indexadas en sus bases de datos [Diez Gutiérrez, 2017].

En resumen, las exigencias de calidad a los empleados en la universidad suelen resultar más bien en un incremento de la intensidad de su trabajo (Edwards, 1979), supliendo con ello las carencias en cuanto a cualificación (que la empresa ha provocado contratando recursos humanos más baratos y con empleos más precarios); el incremento del ratio alumnos-profesor; y los recortes presupuestarios en cuanto a medios técnicos disponibles.

#### **4.2. Racionalizar la producción científica: disciplinar el efecto *Eureka*<sup>2</sup>**

Pero hay otra forma de intensificación del trabajo del profesorado universitario relacionada con las tareas de investigación.

En principio, la labor investigadora pertenece a un tipo de actividad, denominada genéricamente de “resolución de problemas”, que no permite establecer una relación

---

<sup>2</sup> *Eureka*, es sabido, remite al descubrimiento repentino e impredecible que surge en la búsqueda de una solución a un problema, emparentado semánticamente con el fenómeno de la revelación o la manifestación epifánica religiosa.

directa entre el tiempo de trabajo dedicado a ella y la cantidad y la calidad de los resultados obtenidos. Por lo que en este tipo de actividades no es posible tampoco vincular directamente la retribución o el reconocimiento del trabajador a dichos resultados. Quizás por ello históricamente la actividad investigadora del profesorado se computaba y reconocía –en forma de sexenios de investigación– más bien cuando éste demostraba, de algún modo, estar investigando (realizando proyectos, produciendo publicaciones, perteneciendo a grupos de investigación, o participando en actividades científicas). Y quizás por ello también, a pesar de que entre las funciones que debe realizar el profesorado está la de investigar<sup>3</sup> no se hace referencia explícita a ese deber en la norma más que de forma vaga e imprecisa, cuando se advierte que personal docente puede ser sancionado por no haber participado en algún tipo de investigación a lo largo de su vida académica. Pues es imposible establecer qué es realmente investigar. No se puede formalizar en términos temporales y productivos una actividad que en esencia es inconmensurable: en la investigación ocurre, lo sabe cualquiera que la haya practicado, que la relación entre resultados y esfuerzo investigador es muy débil, fundamentalmente porque el resultado de cada pesquisa es único (incomparable a otros) y es desconocido a priori.

La tentación que a veces ha tenido el empleador de retribuir al investigador en función de sus logros implica que éste se ha visto compelido a redoblar sus esfuerzos en tiempo y dedicación, tratando de maximizar las probabilidades de obtener resultados. Y realmente esta sobreexplotación puede llevar a un incremento puntual en los mismos, pero, como en cualquier otro trabajo, la sobreexplotación, nunca ha sido una medida gerencial inteligente a medio y largo plazo. No sólo ocurre que se descompensa la relación entre el esfuerzo formativo del operador y sus condiciones de trabajo, sino también ello hace que éste pueda no querer asumir la posibilidad de no obtener resultados en cantidad suficiente: arriesgando menos en sus hipótesis y realizando proyectos menos ambiciosos y más cortos en su duración.

No obstante el Ministerio de Educación, en los sucesivos borradores del Estatuto del PDI que viene planteando tras la crisis económica de 2007, ha tratado de implantar diferentes fórmulas de vinculación salario-resultados de la investigación. Por ejemplo, al contemplar que existen dos tipos de orientación en el PDI, el profesorado que se dedica más a la docencia y el que se dedica más a la investigación. De tal suerte que, en la medida en que los mayores o menores resultados de la investigación implican la descarga de más o menos horas de docencia, se establece indirectamente un precio al tiempo de trabajo de investigación ligado a resultados. A consecuencia de ello, veremos, la intensificación del trabajo de investigación supone indirectamente la intensificación del trabajo docente, y viceversa<sup>4</sup>. Orientarse a la investigación a causa de un empeoramiento de las condiciones del trabajo docente –conseguir horas de investigación– encarece el “precio” de dichas horas. La resultante intensificación del trabajo de investigación –que lo hace cada vez menos atractivo–, permite mantener peores condiciones en el trabajo docente.

<sup>3</sup> El RD 898/1985 establece que al menos un tercio de la actividad del PDI debe estar dedicado a la investigación.

<sup>4</sup> Y este tiempo de trabajo extra, en un tipo de actividad que no se puede adscribir a un espacio y una jornada concreta, se saca, como han demostrado ya numerosas investigaciones, robándose al tiempo familiar; al tiempo de ocio; al de descanso... [Ávila, D., Ayala, A. y García, S. 2018; Castillo y Moré, 1015; Gill, R. 2015]

### 4.3. El índice de impacto

El principal instrumento implementado para tal finalidad es llamado índice del impacto, utilizado como referencia general y casi exclusiva para evaluar la calidad y cantidad de la investigación de cada profesor [Coin, 2019].

El índice de impacto de un investigador no se corresponde con una cantidad absoluta de trabajo (ya sea de tiempo de trabajo objetivamente medible o bien de productos o servicios prestados), sino con una cantidad relativa. Es decir corresponde también a una cantidad de producción que varía en función de la que realizan el resto de trabajadores.

En primer lugar, las primas salariales o las descargas docentes que reciben los profesores (formalizadas esencialmente en los llamados sexenios de investigación) van incrementando las exigencias para alcanzarlas con el paso del tiempo. Pues a medida que crece el porcentaje investigadores con méritos suficientes como para conseguirlos pierde valor relativo el sexenio<sup>5</sup> y los montantes de excelencia pasan a ser niveles medios<sup>6</sup>.

Ello ocurre, en primera instancia, cuando el impacto de un artículo científico se mide por el índice de impacto de la revista donde se incluye. Las revistas son clasificadas en función del número de citas que reciben sus artículos, lo que las clasifica en una determinada posición de los diferentes rankings validados y reconocidos internacionalmente<sup>7</sup>. En función del *cuartil* donde se sitúe la revista (en el primer 25%, en el segundo 25%, etc...) ésta tiene un mayor o menor impacto. Pero a medida que más revistas se incorporan al *ranking* y que más citas reciben por término medio los artículos de todas las revistas, más cantidad de citas deben recibir sus artículos para mantener su posición. La mayor cantidad de citas que deben recibir los artículos de los investigadores para mantenerse en posiciones de alto impacto por este mecanismo (el mayor impacto real) no se traduce para éstos en mejores condiciones laborales o salariales. Únicamente deben producir más para mantenerlas.

Así es, según nuestros cálculos, por ejemplo, y tal y como mostramos en detalle en la **tabla anexa a este texto**, cada cita recibida en las principales revistas españolas de ciencias sociales indexadas en JCR, se ha devaluado tremendamente entre 2009 y 2017. Es decir, el precio del percentil (número de citas o índice de impacto que hay que conseguir para escalar un percentil) se ha incrementado notablemente entre 2009 y 2017. Por poner algún caso: en *Scripta Nova* ha aumentado un 126% en cuanto al número de citas y un 18% en cuanto al índice de impacto [mientras en 2009 con un índice de impacto de 0.127 (52 citas) estaba en el percentil 61, en 2017, con un

---

<sup>5</sup> En primer lugar, para asignar recursos a departamentos y grupos de investigación se valora fundamentalmente el número de sexenios de sus miembros, pero la mayor parte de las veces no se establece una cantidad fija, sino que éstos se otorgan a quienes más sexenios acumulan. El personal docente investigador participa en líneas de doctorado, accede a proyectos de investigación o se descarga de créditos docentes en función de un número mínimo de sexenios que se incrementa cada cierto tiempo por parte de las diferentes comisiones reguladoras, como forma de incrementar el grado de excelencia de su Universidad. Grado de excelencia, que a su vez, es asignado por diferentes rankings de Universidades nacionales e internacionales.

<sup>6</sup> Sabemos, por ejemplo, que el porcentaje medio de solicitudes evaluadas positivamente para la acreditación de las distintas figuras de profesor contratado ha venido cayendo ininterrumpidamente desde el 69% de informes favorables en 2007, al 61% en 2012, al 59% en 2017. Según datos del portal de la ANECA.

<sup>7</sup> Actualmente la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva sólo reconoce dos, que pertenecen a las dos grandes empresas de la comunicación científica en lengua inglesa. El *Journal Citation Report*, de la base de revistas científicas *Web of Science*, perteneciente a la americana *Thompson Reuters*, y *Scimago*, el índice de la base de revistas Scopus, perteneciente a la europea *Elsevier*.

índice muy superior de 0,727 (434) citas había bajado al percentil 88]. En la REIS el precio del percentil/cita ha aumentado un 102% y el del percentil/impacto un 34% (lo que supone que en 2009, con 69 citas y un índice de impacto de 0,298 estaba en el percentil 85, pero para ascender al percentil 71 ha necesitado 447 citas y un índice de 0,750). En la RIS, por último, el precio del percentil/cita ha aumentado nada menos que un 103% y el del percentil/impacto un 82% (lo que supone que en 2009, con 69 citas y un índice de impacto de 0,298 estaba en el percentil 85, pero para ascender al percentil 71 ha necesitado 447 citas y un índice de 0,750).

Esto explica por qué, por ejemplo, mientras el número de investigadores españoles descendió de los 134.653 que había en 2010 a los 122.437 en 2015, el número de artículos publicados en revistas españolas indexadas en la base de datos *Web of Science* en ese período se incrementó en un 73% (pasando de 31.690 artículos en las revistas en castellano en 2007 a 54.764 en 2017), lo cual arroja una incremento de la *productividad* anual (número de documentos por profesor) de un 60%. Sin embargo, como hemos visto, ello no se refleja en una mejora correlativa del reconocimiento institucional de esa mayor cantidad de producción<sup>8</sup>, en la medida en que, en esos diez años, el porcentaje de esas publicaciones que han logrado situarse en el primer cuartil (Q1) sólo ha crecido 4 puntos, del 48% al 52%.

Según datos del Ministerio de Educación y Ciencia, si bien los profesores han incrementado su número medio de sexenios conseguidos, pasando de 1,6 sexenios/profesor en 2012 a 2,3 en 2018 (un incremento del 44%), el número medio de publicaciones por profesor en los índices más exigentes como JCR ha pasado de 0,74 en 2009 a 1,22 en 2017 (un incremento muy superior: del 65%) [INUE, 2018]. Lo que concuerda, obviamente, con el progresivo endurecimiento de los méritos exigidos para adquirir los sexenios en las sucesivas convocatorias.<sup>9</sup>

Más por menos: como apuntábamos ese incremento del número de tramos de investigación reconocidos atesorados por el profesorado, o el todavía mayor crecimiento de la producción científica, no han dado lugar a una mayor financiación de proyectos o a un creciente número de contratos de investigación, sino todo lo contrario: el nú-

<sup>8</sup> Por ejemplo, recientemente el titular de un conocido diario de ámbito nacional se atrevía a afirmar: “**El 50% del profesorado universitario fijo investiga poco o nada**”. Con el subtítulo: “Un endeble sistema de rendición de cuentas llena las aulas de funcionarios que transmiten conocimiento sin generarlo. El sistema de sexenios se revela insuficiente 30 años después”. *El País* 28-2-2019

<sup>9</sup> Es difícil sistematizar en unas líneas estos cambios, pues en cada campo de conocimiento se exigen unos requisitos distintos y año a año éstos han ido cambiando de forma diferenciada. Partiendo de la base de que en todos los campos se evalúa sólo una selección de 5 mejores publicaciones del profesor que presenta su solicitud, y si nos centramos, por ejemplo, al campo 7. Ciencias Sociales, Políticas, del Comportamiento y de la Educación, a partir del año 2009, año a año, se han ido endureciendo constantemente esos criterios. Vemos que, mientras hasta el año 2008 bastaba con que las publicaciones (libros, capítulos de libros o artículos de revista, estuvieran publicados en “editoriales de prestigio” o en revistas de “reconocida valía” –revistas listadas en bases de datos nacionales o internacionales–, en el año 2009 se exige ya que dos de dichas publicaciones estén indexadas en el “«Journal Citation Reports» del «Social Science Citation Index» [JCR] o en su defecto, que tres de ellas estén en ciertas bases de datos nacionales o internacionales, (por ejemplo, ERIH, INRECS, LATINDEX, SCOPUS o DICE-CINDOC). Al año siguiente se excluyen de ese listado todos los índices de revistas en castellano, exigiéndose bien 2 JCR o bien tres en el índice creado por Scopus, Scimago Journal Rank (SJR); en 2013 se pedirán tres artículos JCR o SJR. Y tres años más tarde, en 2016 se eleva ese número a los cinco. Un año después, en 2017 dos de ellas deberán estar incluidas en publicaciones del primer o segundo cuartil de dichos índices. Se apostilla además, por primera vez, que “este requisito es necesario, pero no suficiente” para alcanzar la evaluación positiva, desestimándose, de paso, prácticamente los libros y capítulos de libros (toda vez que sólo son computables las publicaciones de editoriales situadas en el primer cuartil del llamado Scholarly Publishers Indicators –SPI–) [Información extraída de las diferentes convocatorias publicadas en el BOE]

mero de proyectos nacionales financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología descendió entre desde los 2.766 en 2009 a los 2.009 en 2016 casi una caída del 30%. El número de becas FPI o FPU (llamadas becas predoctorales) ha pasado de las 4.036 que se concedieron en 2009 a las escasas 1.350 de 2016, una caída del 67%. [IUNE, 2018] El sistema es más rentable, pero no más productivo o de mejor calidad.

## 5. Los efectos para la ciudadanía

### 4.1. Degradación de la investigación y la ciencia

Estos dispositivos, si bien promueven el incremento de la producción individual de cada operador calculado en términos de índice de impacto, reducen la productividad media de los puestos.

En primer lugar, como el sistema, para poder medir y comparar la producción científica de cada investigador, simplifica hasta tal punto el indicador de producción que sólo contempla el número de artículos publicados en las revistas en lengua inglesa que ocupan los primeros cuartiles de los índices JCR y SJR, ello ha provocado que los científicos hayan tenido que renunciar a realizar cualquier otra actividad de investigación y difusión no relacionada con ese objetivo<sup>10</sup>. No sólo dejan de realizarse investigaciones social y científicamente útiles que, por diversos motivos (por tratarse problemáticas locales; debates teóricos marginales; formatos heterodoxos de estructura argumental o redacción, etc.), no se publican en dichas revistas, sino que desaparecen también múltiples actividades socialmente útiles ligadas a la investigación, tales como escribir, dirigir o editar libros; participar en congresos y reuniones científicas; dar conferencias; asistir a reuniones, asesorar a empresas y sindicatos, participar en medios de comunicación y redes sociales, etc.<sup>11</sup>

Pero esto ha generado, por otra parte, el debilitamiento, o incluso la desaparición de numerosas revistas de lengua no inglesa (castellanas, francesas, italianas, etc.) que no son incluidas en esos rankings, o no logran obtener buenas posiciones si lo hacen. Pues estos rankings producen un efecto de concentración y reducción en la cúspide del número de revistas de alto impacto. Dado que los autores priorizan esas revistas para publicar, las revistas pueden seleccionar los mejores artículos, y ello hace que suba su índice de impacto respecto al resto de revistas, que van perdiendo valor sin poder hacer nada para resolverlo.

En definitiva, este sistema no sólo impide la aparición de nuevas revistas en nuevas áreas de investigación y promovidas por nuevos equipos, sino que produce la rápida desaparición de revistas de una larga tradición, con consejos de redacción y de dirección experimentados, con un amplio capital cultural acumulado a partir del mantenimiento de líneas de investigación y debates científicos de largo aliento, y con una comunidad esta-

<sup>10</sup> Un simple vistazo al portal Web de la FECYT, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología, muestra que un 90% de los contenidos se refieren no tanto a ofrecer recursos de investigación, sino a recomendar y fórmulas para mejorar el índice impacto de los investigadores españoles: <https://www.recursoscientificos.fecyt.es/inicio>

<sup>11</sup> En la última convocatoria del año 2018 para la solicitud de reconocimiento de tramos de investigación de seis años se ha arbitrado una nueva modalidad que en principio reconoce todas esas actividades relacionadas con la "transferencia" de resultados de la investigación a la sociedad. No obstante, en último término, el indicador establecido para medir y comparar dichos resultados es, de nuevo, bien, el índice de impacto de las publicaciones derivadas de esas actividades de transferencia (contratos de investigación, participación en congresos, etc.) o bien directamente, y circunscrito al campo de la ciencia aplicada, el número de patentes registradas.

ble y amplia de lectores y suscriptores. Revistas que será muy difícil y costoso reactivar si continúan unos años más estas políticas tayloristas de gestión de la ciencia.

Pero el objeto de este tipo de dispositivos, repetimos, no es tanto maximizar el valor social de la producción científica de cada trabajador, sino incrementar la rentabilidad obtenida del valor que cada uno produce. Dicho de otra manera, puede que el valor social de la producción investigadora se reduzca, pero es más rentable porque resulta más barato obtenerlo.

## 4.2. Empobrecimiento de las tareas docentes

En el caso de la docencia ocurre exactamente lo mismo. La citada estandarización y simplificación del trabajo hace posible emplear a operadores menos cualificados o con menos experiencia.

Como ocurría en los talleres tayloristas y en las fábricas fordistas, en los que la llamada organización científica del trabajo logró poner a trabajar en procesos industriales a trabajadores que hasta entonces no habían podido pisar aquéllos talleres por su falta de oficio, la posibilidad de emplear trabajadores más descualificados en puestos donde antes no los había, hace que estas personas, individualmente consideradas, sean más productivas. Pero ello conlleva que la productividad y la calidad media de los puestos se degrade en la misma medida.

Y si bien en la universidad española estos métodos no han llevado, en general, a la contratación de profesores menos cualificados –pues la reducción del número de plazas y el alto desempleo en el sector han generado más bien un efecto de sobrecualificación–, sí se han descualificado los puestos que ocupan. Como se señalaba más arriba, la cuantificación de la producción docente para poder asignar remuneraciones variables directas o indirectas ha implicado, por ejemplo, la homogeneización y estandarización de los protocolos de trabajo y la reducción de la variedad y la dispersión de actividades a considerar. Ello ha permitido el incremento de las tasas de rotación de diferentes profesores en la misma asignatura y la disparidad de asignaturas impartidas por el mismo profesor, que son un claro indicador de la descualificación real de las tareas docentes.

## 6. La *Universidad sin Futuro* ante la débil respuesta del profesorado y la ciudadanía

El taylorismo promueve la adhesión del operador al taylorismo. Son contadas las excepciones en el panorama universitario Español que, como el colectivo *Indocentia* (<http://indocentia.blogspot.com/>), han mantenido una oposición abierta y activa frente a los nuevos dispositivos de “*disciplinización de la investigación y la devaluación de la docencia*” [Fernández Savater, 2016].

Como vimos, el postulado que sostiene que los salarios y beneficios que recibe el trabajador corresponden al *precio justo* de su trabajo lleva lógicamente a justificar la aplicación de mecanismos objetivos y justos de distribución de las remuneraciones y el reconocimiento. El índice de impacto, de hecho, es avalado y alabado con frecuencia por muchos investigadores y revistas científicas como el método más eficaz para medir el *valor* del trabajo científico, especialmente por los que consiguen obtener buenos resultados en dichas evaluaciones. Pues sus remuneraciones y reconocimiento crecen relativamente respecto al resto, a pesar de disminuir el *precio* cada publicación o revista editada. En la medida en que la obtención de una puntuación en el

índice, por baja que sea, es ya un capital para el autor o la revista que antes no tenía, no solo no se impugna el sistema en su totalidad –pues ello supondría la pérdida de dicho caudal–, sino que el autor o la revista en cuestión quedan deslegitimados para la crítica, pues en el momento de la atribución de dicho reconocimiento han empezado ya a disfrutar de él. En el caso de las revistas, por ejemplo, han empezado, aún sin buscarlo, a recibir más artículos que les proporcionan más citas, etc. Para muchos profesores, haber disfrutado de dichas primas salariales y reducciones docentes es haber validado, legitimado, el sistema que los ha producido. De manera que falta de respuesta no sólo se explica en términos subjetivos, sino también por la neutralización de la crítica que objetivamente produce el dispositivo.

Pero más allá de los directamente adeptos al índice de impacto, la mayor parte de los debates y las propuestas críticos con el mismo se orientan más bien a discutir y proponer criterios alternativos de valoración, normalmente también en función de los intereses de cada una de las publicaciones (si deben contar las autocitas o no; si se debe considerar el número de autores; si pueden contabilizarse citas de revistas no indexadas, si se debe considerar el número de artículos por año, el tamaño de los mismos...).

En definitiva este tipo de métodos de evaluación dan lugar a una “trama de autodisciplina colectiva y de vigilancia recíproca” (Kerfoot y Knights, 1995), que canaliza la mayor parte de la actividad política y participativa del empleado en la institución hacia la exigencia de mayores y mejores sistemas de evaluación del rendimiento individual. Se trata de lo que algunos autores han denominado la “nueva cultura organizativa de la calidad”, esto es, la asimilación de una cultura de empresa por parte del empleado en la que el control y las exigencias de producción y calidad son promovidas por él mismo en sus interacciones con el resto (Lahera, 2004, McArdle et al, 1995:161, Burawoy, 1985; Gill, R. 2015).

Así es, la implicación voluntaria de los profesores en el diseño y la aplicación de los métodos de evaluación, ya sea a través de la participación en las diferentes comisiones de calidad; ya sea a través de encuestas de diferente tipo; ya sea validando y difundiendo sus resultados, establece un compromiso implícito con su necesidad y eficacia. De forma que, incluso, las críticas o las resistencias ante su aplicación llegan a ser vistas como muestras de falta de “lealtad” a la organización (Tuckman, 1995).

En otro orden de problemas, la gobernanza del índice de impacto implica también la neutralización de la producción de investigaciones y reflexiones críticas respecto de los efectos para la sociedad de las nuevas formas de organización del trabajo en la Universidad. Como es el caso de este texto, cuyo tiempo de preparación y documentación no será reconocido gerencialmente al no publicarse en una revista indexada. Pues no es sólo que este tipo de investigaciones, que critican el índice de impacto, tengan menos probabilidades de ser publicados en revistas de impacto –que viven de su validez–, sino que, en un plano menos evidente aunque más eficaz en cuanto a su poder disolvente, la validez de la crítica al sistema de calidad requiere precisamente de su no inclusión en una revista “de calidad”, pues son elementos lógicamente incompatibles: si se reconoce la “calidad” de la contribución al ser incluida en una revista de alto impacto se invalidaría la crítica al sistema de calidad que realiza, pues es el sistema que se invalida mediante la crítica el que se ha utilizado para reconocer su calidad. La firma anónima pretende, de alguna manera, proteger al texto de este campo de limitaciones derivadas de las diferentes inconsistencias continente-contenido<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> El pseudónimo de Henry Noll corresponde al nombre real del obrero que Taylor denominaba Schmidt en sus estudios sobre la carga en vagones de ferrocarril de lingotes de hierro.

## Anexo

**Tabla de una muestra de revistas españolas de distintas disciplinas de entre las 20 revistas con mayor impacto en el área de ciencias Sociales (SSCI) de índice JCR de la WOS**

Nombre de la Revista	Años	Nº de citas	Índice de impacto	Cuartil	Posición en su categoría	Percentil	Precio del percentil/cita <sup>13</sup> e incremento	“Precio” del percentil <sup>14</sup> e incremento
Revista de Psicodidáctica	2011	103	2,667	Q1	6/51	12	1,17	3,02
	2017	230	2,227	Q2	58/139	42	3,95	102,38
Rev. Psiquiatría y salud mental	2010	11	0,435	Q4	-	80	0,55	2,18
	2017	297	2,233	Q2	85/142	60	7,40	112,45
Revista de Educación	2010	205	0,622	Q3	148/206	72	7,28	2,21
	2017	1678	1,783	Q2	75/238	32	24,50	102,37
Revista Española de Dcho. Constitucional	2009	52	0,127	Q4	108/116	93	7,54	1,84
	2017	506	1,013	Q2	7/147	5	5,31	99,70
Scripta Nova	2009	52	0,127	Q3	38/62	61	1,34	0,33
	2017	434	0,727	Q4	74/84	88	36,46	126,14
Revista Española de Salud Pública	2009	383	0,747	Q4	77/92	84	23,49	4,58
	2017	457	0,690	Q4	140/157	89	42,21	100,80
Rev. Esp. de Inv. Sociológicas (REIS)	2010	69	0,298	Q4	116/137	85	4,50	1,94
	2017	447	0,750	Q3	104/146	71	15,54	102,45
Revista de Historia Económica	2010	117	0,172	Q4	279/321 (eco)	87	8,94	1,31
	2017	213	0,438	Q4	307/353 (eco)	87	16,35	100,83
Revista Internacional de Sociología (RIS)	2009	33	0,154	Q4	103/113	91	3,73	1,74
	2017	297	0,694	Q4	114/146	78	13,55	102,63

Elaboración propia a partir de los datos de *Journal Citations Report*.

<sup>13</sup> Relación entre el número de citas recibieron los artículos publicados en la revista en los tres años siguientes al año de publicación y el percentil ocupado (posición relativa de la revista en su área según su mayor o menor índice de impacto).

<sup>14</sup> Relación entre el índice de impacto (número de citas por artículos publicados que recibió la revista en los tres años siguientes al año de publicación) y el percentil ocupado (posición relativa de la revista en su área según su mayor o menor índice de impacto).

El precio del percentil (número de citas o índice de impacto que hay que conseguir para escalar un percentil) se ha incrementado notablemente entre 2009 y 2017: en Scripta Nova ha aumentado un 126% en cuanto al número de citas y un 18% en cuanto al índice de impacto (mientras en 2009 con un índice de impacto de 0,127 (52 citas) estaba en el percentil 61, en 2017, con un índice muy superior de 0,727 (434) citas había bajado al percentil 88). En la REIS el precio del percentil/cita ha aumentado un 102% y el del percentil/impacto un 34% (lo que supone que en 2009, con 69 citas y un índice de impacto de 0,298 estaba en el percentil 85, pero para ascender al percentil 71 ha necesitado 447 citas y un índice de 0,750). En la RIS, por último, el precio del percentil/cita ha aumentado nada menos que un 103% y el del percentil/impacto un 82% (lo que supone que en 2009, con 69 citas y un índice de impacto de 0,298 estaba en el percentil 85, pero para ascender al percentil 71 ha necesitado 447 citas y un índice de 0,750).

## Bibliografía

- Amigot Leache P. y Martínez, L. (2015) “Procesos de subjetivación en el contexto neoliberal. El caso de la evaluación del profesorado y la investigación, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 8. N°2: Págs. 138-155
- Amigot Leache, P. y Martínez Sordoni, L. (2013). “Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización”. *Athenea Digital*, 13(1), 99-120. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/1046>– Amigo t
- Ávila, D., Ayala, A. y García, S. (2018): “La Universidad y la vida..., o cómo mantenernos vivos en medio de la neoliberalización de la Universidad”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXIII, n.o 1, pp. 55-61
- Bhaduri, A. (1990): *Macroeconomía. La dinámica de la producción de mercancías*. FCE, Mexico.
- Boyer, R., y Freyssenet, M. (Programa GERPISA) (1996): «Emergencia de nuevos modelos industriales», *Sociología del Trabajo*, n.º 27, pp. 23-54.
- Chomsky, N. (2013): “El trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”. *Bajo el Volcán*, vol. 13, núm. 21, pp. 121-134
- Castillo, JJ. y Moré, P. (2015): *Universidad precaria. Universidad sin Futuro*. Fuhem Ecosocial, Madrid.
- Coin, F. (2019): “La ineptitud del *digital academic*: precariedad y salud en el mundo universitario”, *Recerca. Revista de Pensament i Anàlisi*, 24(1), pp. 114-133
- Darbus, F. y Jedlicki, F.(2016): “Los universitarios en la tormenta del capitalismo kacksoniano. El caso del profesorado francés”, *Política y Sociedad*, Vol. 53, n° 3, 837-851.
- Díez Gutiérrez, J. (2017): “Reino de España: Más allá del negocio de los sexenios universitarios”, *sinpermiso*, 15-2-2017, <http://www.sinpermiso.info/textos/reino-de-espana-mas-alla-del-negocio-de-los-sexenios-universitarios>
- Delbridge, R.; Turnbull, P., y WILKINSON, B. (1992): «Pushing back the frontiers: management control and work intensification under JIT/TQM factory regimes», *New Technology, Work and Employment*, vol. 7, n.º 2, pp. 97-106.
- Edwards, P., y Collinson, M. (2002): «Empowerment and managerial labor strategies», *Work and Occupations*, vol. 29, n.º 3, pp. 272-299.

- Fernández-Savater, A. (2016) “Disciplinar la investigación, devaluar la docencia: cuando la Universidad se vuelve empresa. Entrevista al colectivo de profesores y estudiantes Indocentia sobre la transformación neoliberal de la Universidad” *eldiario.es*, 19-2-2016
- Ferrer, J. (2013), “Productividad, competitividad y reforma laboral. Un análisis de conceptos entre el discurso político y la teoría económica”. *Investigación y marketing*, n° 120, pp. 46-54.
- Gill, R. (2015): “Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal”, *Arxius*, n. 32, 1137-7038
- Gouveia Passos, Rachel. 2015. “Precariedad y trabajo docente: expresiones del desafío ético-político para el Trabajo Social”. *Trabajo Social* 17: 223-237. Bogotá: Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- García Calavia (2013), Presentación: La Universidad, lugar de Trabajo: ¿de qué trabajo?, *Revista Sociología del Trabajo*, 78, p. 0-7.
- Hernández Armenteros, Juan y Pérez García, J. A. (2017): Demografía Universitaria Española: aproximación a su dimensión, estructura y evolución. *Cuaderno de Trabajo* 9, Studia XXI
- Kerfoot, D., y Knights, D. (1995): «Empowering the “quality worker”?», en A. Wilkinson y H. Willmott, *Making quality critical*, Londres, Routledge, pp. 219-239.
- Lahera, A. (2004): “La participación de los trabajadores en la calidad total”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 106, pp. 63-101
- IUNE (2018), Saz-Casado, E: *Informe IUNE 2018: Actividad investigadora de las universidades Españolas*, INAECU-UC3M. [<http://www.informes.iune.es/Informe%20IUNE%202018.pdf>]
- Mcardle, L.; Rowlinson, M.; Procter, S.; Hasard, J., y Forrester, P. (1995): «Total Quality Management and participation», en A. Wilkinson y H. Willmott, *Making quality critical*, Londres, Routledge, pp. 156-172.
- Paniagua López, J. A. (1999): «La calidad total: nuevas formas de nombrar al taylorismo», *Sociología del Trabajo*, n.º 37, pp. 41-58.
- Reale, E., Avramov, D., Canhial, K., Donovan, C., Flecha, R., Holm, P., Larkin, C., Lepori, B., Mosoni-Fried, J., Oliver, E., Primeri, E., Puigvert, L., Scharnhorst, A., Schubert, A., Soler, M., Soos, S., Sorde, T., Travis, C., y Van Horik, R. (2018): “A review of literature on evaluating the scientific, social and political impact of social sciences and humanities research” *Research Evaluation*, 27(4), 298-308
- Rodríguez, JC (2018): “La edad media del profesorado de la universidad pública en España, *Universidad*, Blog de Studia XXI, (fecha de la entrada 14/11/2018) <https://www.universidadsi.es/la-edad-media-del-profesorado-de-la-universidad-publica-en-espana-ii/>
- Rodríguez Victoriano, J. M. (2017) “La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública”, *Teknokultura*, Vol. 14, 1. Editorial Complutense.
- Sauder, M., & Espeland, W. N. (2009). The Discipline of Rankings: Tight Coupling and Organizational Change. *American Sociological Review*, 74(1), 63-82. <https://doi.org/10.1177/000312240907400104>
- Touhouliotis, V. (2018): “Enforcing Precarity: Bureaucratic Machinations, Complicity and Hierarchies of Academic Lives”, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. LXXIII, n.o 1, pp. 39-46,
- Tuckman, A. (1995): «Ideology, quality and TQM», en A. Wilkinson y H. Willmott, *Making quality critical*, Londres, Routledge, pp. 54-81.