

Academia, Evaluación y Poder

Vicente Manzano-Arrondo¹

Resumen

La universidad está siendo reducida a un instrumento mercantilizado en su interior y en su papel exterior, que es fuertemente controlado por prácticas de evaluación centradas en la productividad. Estas prácticas consiguen que los miembros de la academia vivan con mayor preocupación los resultados de la evaluación que los asuntos propios de la actividad académica, es decir, educación, ciencia y transformación social. Este documento describe la situación actual de la academia, en términos de reducción evaluadora, y plantea una propuesta abierta: la constitución de la universidad como un quinto poder. Para ello, articula una descripción general sobre en qué consistiría ese poder y la acompaña de unos principios rectores para una perspectiva evaluadora diferente. En lugar de evaluación, se prefiere utilizar el término revisión, basado en la auto-inspección de los equipos o grupos de trabajo universitarios, en coherencia con una cultura organizacional orientada a la construcción de una ciudadanía sabia.

Palabras clave:

Universidad, evaluación académica, quinto poder.

Abstract

The university is being reduced to a commercialized instrument, inside and outside of its walls, which is tightly controlled by assessment practices focused on productivity. These practices get that Academy members live with concern the results of the evaluation, rather than thinking on the matters of academic activity (education, science and social transformation). This document describes the current situation of the academy, in terms of evaluation frames, and offers an open proposal: the constitution of the university as a fifth power. To do this, this paper articulates an overview about what is that power, and adds some guiding principles for a different evaluating perspective. Instead of “assessment”, it is preferred to use “review”, based on self-inspection of teams or university working groups, consistent with an organizational culture focused on building a wise citizenship.

Key words:

University, academic evaluation, fifth power.

Recibido: 15-01-2015
Aceptado: 20-02-2015

¹ Universidad de Sevilla, vmanzano@us.es.

Introducción

Existe un amplio acuerdo en considerar que las instituciones de educación superior están sujetas a una fuerte tensión de cambio. Esta coincidencia, no obstante, es poco útil si no viene acompañada por una reflexión en torno a las causas de esa tensión y a la orientación del cambio. Con frecuencia, se acude a explicar el origen en la colisión entre imaginarios políticos y académicos (Jarab, 2008; Stensaker, Frolich, Gornitzka & Maasen, 2008) y, con más asiduidad, en la presión mercantilizadora (Bermejo, 2014; Greenwood, 2012; Fine, 2006; Martínez, 2012; Morrison, Rudd, Picciano & Nerad, 2011; Musial, 2010; Ponce, 2003; Shumar, 2004; Sousa, 2006; Susanti, 2011; Vidovich & Currie, 2011; Worthington & Higgs, 2011). Aunque en otras ocasiones he participado en la descripción de estos procesos (Andrés & Manzano-Arrondo, 2004; Manzano-Arrondo & Andrés, 2007; Manzano-Arrondo & Bacal, 2014; Manzano-Arrondo & Suárez, en prensa; Manzano-Arrondo & Torrego, 2009; Manzano-Arrondo, 2009, 2011, 2012a, 2013, 2014, 2015)², la motivación de este documento no es preguntar por las intenciones de estas reformas, sino responder a dos preguntas que estimulen alguna solución ¿por qué la academia está reaccionando con resistencia anecdótica y obediencia generalizada a una presión externa que busca transformarla en profundidad? Y ¿qué otra cosa podríamos estar haciendo?

Para responder a estas preguntas, parto de un enfoque de opresión y poder. Desde esta perspectiva, el documento se articula en cuatro apartados. El primero presenta una figura de cuatro componentes (yoísmo, burocratización de la desconfianza, auto-salvación y compartimentación), que denomino cuadrado opresivo, y que siendo de aplicación general, ayuda específicamente a interpretar la obediencia académica ante la orientación de cambio articulado desde fuera de ella. El segundo, describe con brevedad la evaluación de la actual servidumbre académica, mantenida por el cuadrado opresivo. El tercer apartado rescata el marco teórico del quehacer académico y propone pensar la universidad y trabajar desde ella con la perspectiva de un quinto poder. Por último, un cuarto apartado se ocupa de elementos constitutivos de otro marco evaluador o, en su defecto, revisor para el quinto poder.

En todo ello, no hay ánimo de sentar cátedra o cerrar el asunto. Muy al contrario, la motivación fundamental de este documento es espolear la imaginación y el compromiso académicos en la construcción de una universidad mejor para un mundo mejor. Ello implica retomar las riendas de una institución cuyo control no deberíamos dejar en manos de una clase política que ha decidido instrumentalizar las instituciones sociales para la construcción de una sociedad de empresa (Amigot & Martínez, 2013).

Cuadrado opresivo. Cuatro elementos para una práctica opresora

Se ha discutido relativamente poco sobre el concepto de opresión. Se utiliza en la literatura académica, como vehículo para denunciar situaciones de injusticia sistémica. Sin embargo, no es habitual que el concepto se someta a debate. Los trabajos de Freire (2001), Watts, Williams y Yagers (2003), Young (2004), Deutsch (2006) o Prilleltensky (2008), entre otros, son buenos referentes que coinciden en el grueso del significado, destacando su cualidad de injusticia continuada en el tiempo, que implica al par oprimido-opresor.

La opresión es una dinámica social continuada, cuyas consecuencias pueden medirse en términos de beneficios para una parte (opresora) a costa de perjuicios para otra (oprimida). La dinámica se mantiene gracias al trabajo de ambas partes, sin que sea necesario que conozcan el papel que cada una desempeña. En muchos casos, la naturalización de la opresión favorece que se mantenga por inercia. Las dinámicas opresoras rara vez se encuentran aisladas, sino más bien participan de entramados complejos con otros

² Buena parte de estos documentos pueden ser consultados en <http://personal.us.es/vmanzano/publicaciones/>

funcionamientos de los que se nutren y a los que alimentan, reforzando una opresión de conjunto tan omnipresente que resulta habitualmente invisible.

El entorno académico constituye un campo muy ilustrativo para estudiar la opresión. No es exagerado, por tanto, hablar de opresión académica. La existencia de este fenómeno se constata identificando los elementos que se encuentran en el párrafo anterior, aplicados al contexto de las instituciones de educación superior en general y del personal de investigación y docencia en particular. Algunos análisis, como el realizado por Bermejo (2014) en torno a las dinámicas de servidumbre asociadas a las prácticas de publicación científica, pueden ser observados como trabajos que abordan aspectos concretos de la opresión académica. En este documento preocupa especialmente la opresión que se expresa en la evaluación del personal docente e investigador. Para abordarlo y plantear alternativas, puede resultar útil entrar previamente en un esquema de cuatro elementos que ayudan a entender el mantenimiento de estas prácticas en contextos que van más allá del académico. Dado que se trata de cuatro elementos igualmente importantes, que cierran entre sí una dinámica compleja, procede denominarla cuadrado opresivo. Los siguientes epígrafes describen estos componentes.

Yoísmo

Entre las diversas interpretaciones de los tumultuosos inicios del siglo XVI, una muy plausible es observar coincidencia de voluntades en torno al rescate del individuo, sumergido en un mundo de absolutos externos que le oprimen. Cuando la persona es anulada porque se debe a un Dios, a un Señor o a un Estado, que exigen su vida, reivindicar la existencia del Yo es una cuestión al menos de salud mental. Como demuestra el ejemplo de Sebastián Castellio (1515-1563)³, los humanistas no tenían por bandera la negación de Dios, del Estado o de otros absolutos, si no la lucha contra la denigración o instrumentalización de las personas, fuera en nombre de lo que fuera. Tomás Moro (1478-1535), a través de su famosa *Utopía* (Moro, 2010), reivindicaba una sociedad basada en el respeto mutuo, sin formas de dominación, sin desigualdades, con muy pocas leyes⁴. Esta revolución del pensamiento no buscaba entronar al individuo por encima de todo, sino reconocer su existencia y su derecho a una vida con dignidad en convivencia con los Otros. El humanismo, el Renacimiento o la Ciencia se hacían visibles en esta época, reivindicando la construcción de ideales liberadores como el arte, el conocimiento o la justicia, así como una concepción liberadora de absolutos previos como Dios (que ama a sus criaturas) o el Estado (que cuida a sus ciudadanos). Nada de ello era nuevo. Lo que llama la atención de esta época es la visibilidad y expansión de tales concepciones.

El Yo liberado mutó en el Yo exagerado o inflado. Del yo-que-importa, se pasa al yo-único-importante. Con *yoísmo* quiero referirme a la primacía absoluta del propio proyecto individual, junto con la creencia implícita en la independencia respecto a sus lazos comunitarios. Se resalta la existencia individual, minimizando el denso entramado de relaciones humanas en la que naturalmente se inserta. En la consolidación de este modelo insisten tanto los sistemas educativos (Irigoyen, 2011) como los referentes individuales tales como celebridades, líderes políticos, profesores o progenitores (Prilleltensky, 2008), a lo que se suma el fuerte poder mediático centrado en la fabricación continua de modelos de éxito basados en la obcecación por los objetivos individuales. En palabras de Vidal (2005), “los medios suprimen cualquier posibilidad de una esfera pública crítica y transgresora, impulsando la existencia individual a una lucha banal de todos contra todos por la siempre insatisfecha consumición

3 Véase, por ejemplo, el excelente trabajo de Stephan Zweig: *Castellio contra Calvino* (Zweig, 2001).

4 “Tienen pocas leyes, aunque para un pueblo tan instruido y de tales instituciones, con pocas basta. Lo que más censuran a otros países es que, teniendo innumerables libros de leyes, todavía no tengan suficientes. Consideran injusto que se obligue a los hombres a cumplir esas leyes, que son tantas que no pueden leerlas todas, y tan oscuras que son bien pocos los que pueden entenderlas” (p. 101).

compulsiva de lo irreal” (p. 23). El individuo yoísta es un buscador insaciable de objetivos orientados a sí mismo. Los Otros son elementos de un contexto, que aparecen como instrumentos suministradores de reconocimiento, recursos o satisfacción, o individuos implicados en sus propias metas. La forma natural de transitar por tal panorama es la competición, ya que los individuos buscadores de sus propios objetivos individuales coexisten en un mismo tiempo y espacio.

Yoísmo, egoísmo e individualismo no son la misma cosa. El individualismo es una ideología, es decir, una estructura formal que articula la manera de ver y estar en el mundo, mediante una escala de valores. Focaliza la atención en el individuo, menospreciando análisis de nivel superior, de tal forma que el individuo es causa y solución de cuanto ocurre en la dimensión humana (Noguera, 2003). Su máxima moral podría ser: “si es bueno para el individuo, es bueno”. Su entrada triunfal en el entorno universitario tiene, como una de sus consecuencias, la ausencia de sentido de comunidad que fortalecería el entramado académico (Shumar, 2004). El yoísmo acepta que hay explicaciones superiores al individuo e incluso soluciones, pero no entra en ello, lo relevante es que todo individuo tiene derecho a centrarse en su proyecto de vida, ignorando a los Otros. El egoísmo es racional e intelectualmente vacío, un apetito inmoral, cuya máxima podría ser “si es bueno para mí, es bueno”. En el entorno académico, lo relevante es el yoísmo: se acepta que la universidad como tal puede hacer un gran bien social; se acepta que la universidad como ente supra-individual está sufriendo decisiones estructurales que surgen de un sistema capitalista que actúa como sistema; pero también se acepta que todo miembro de la academia tiene derecho a salvarse de la quema sin atender a objetivos sistémicos sino a sí mismo.

Normativización de la desconfianza

Cuando el objetivo no es la construcción colectiva de justicia, arte, conocimiento o cualquier otro referente supraindividual, sino la realización de un proyecto personal desconectado del resto, la desconfianza frente al Otro es un resultado necesario. Desde esa perspectiva, la vida es una lucha entre individuos que aspiran a conseguir logros en un contexto de escasez. Para fomentar esa visión enfermiza, es imprescindible observar que todo el mundo aspira a lo mismo, a la vez que es imposible saciar a todo individuo porque ese “lo mismo” está compuesto por recursos escasos.

Si la confianza no puede depositarse en los Otros, se requiere entonces una entidad que la suministre (ESC: entidad suministradora de confianza). Sea el Estado, un gobierno concreto u otras organizaciones, la confianza se obtiene únicamente con el establecimiento del trío institución + norma + control. ESC es la institución, que ejerce el control, da forma de ley escrita a la norma, y se erige en garantía de convivencia en un contexto de derechos individuales. El control queda justificado al concebir que todos los individuos tienen el mismo derecho a realizar su proyecto y pugnarán por ello, por lo que es necesario que una ESC no solo dicte las normas, sino que las haga cumplir bajo amenaza de castigo. Como defendía Nozick (1988), los individuos que observan el contexto como un instrumento para su proyecto, solo atenderán a las normas cuando su incumplimiento sea individualmente más perjudicial que su acatamiento. Así pues, para que la ley sea garantía, hay que sustentarla mediante el temor individual a las consecuencias derivadas del incumplimiento. Al respecto, cuando el premio se considera dado, porque es un objetivo necesario en el proyecto, entonces su no consecución es igualmente un castigo. De esta forma, el sistema de premios y castigos modula efectivamente el comportamiento de los individuos y legitima la ley como imposición (Rivaya, 2001) para garantizar un orden establecido fuera del individuo.

No obstante, la ley forma parte también del contexto instrumental. Será por tanto instrumentalizada para el propio bien del individuo. El paso del tiempo irá descubriendo cómo las normas existentes

son insuficientes para garantizar el objetivo de controlar la amenaza del Otro, que busca estrategias para zafarse del control. En previsión de estos comportamientos, las ESC embarcan a la sociedad en un proceso continuo de normativización, que busca contemplar movimientos mínimos y que termina naturalizando el estado de control. De hecho, el individuo yoísta es intrínsecamente insatisfecho respecto a las garantías de protección. Desconfía de que las normas existentes sean una protección completa, por lo que agradece que la normativización crezca.

Paradójicamente, la exageración del Yo termina anulando al individuo. Los pares ley-control y premio-castigo han de operarse de tal modo que constituyan una garantía de imparcialidad. No se puede atender a las particularidades de los sujetos, ni sospechar que quienes atienden lo hacen desde la subjetividad. Aquí es donde entra la técnica como garantía de actuación que en cuanto impersonal se juzga también como imparcial. El proceso descrito restringe en tal grado al sujeto, que termina desapareciendo como tal, siendo objetivado. En palabras de Rodríguez Iturbe (2007): “En la metamorfosis moderna y posmoderna, el individualismo no supuso la revalorización de la persona, sino la degradación práctica de la misma, de sujeto político a objeto político, en una primera etapa; y, luego, de objeto político a objeto económico” (p. 284).

Los individuos competidores han de contar con garantías de que la competición será limpia. Ello implica que alguna ESC ha de dictaminar quién ganó, comparando los resultados obtenidos. Y la comparación, a su vez, va a exigir establecer procedimientos técnicos que garanticen la comparabilidad, homogeneizando estrategias de medida, habitualmente cuantitativas. El individuo pasa a ser considerado una acumulación de logros que ha de medirse en comparación a otros individuos-acumulación. Para ello, se requieren técnicas apropiadas que permitan arbitrar un dictamen final objetivo.

El procedimiento adquiere entonces el protagonismo. Podría plantearse, por ejemplo, que un buen profesor universitario es aquel que pestañea con mayor velocidad con el párpado izquierdo. El sentido de la declaración no es tan importante como garantizar que el juicio sea objetivo, para lo que habrá que (1) definir con máxima precisión qué es un pestañeo, (2) articular procedimientos explícitos que cuantifiquen las ocurrencias y suministren las medidas, (3) recurriendo a tribunales o jueces capacitados para ello, (4) en dinámicas a las que puedan concurrir todos los individuos, (5) sin que medien violaciones de la igualdad de oportunidades. De este modo, basado en el mérito individual, llegarán a ser profesores quienes pestañeen con mayor velocidad el ojo izquierdo. Proliferarán artículos publicados en revistas de impacto en los que se abordan nuevas técnicas que depuran problemas en la medida del pestañeo, nuevos estándares sobre el ojo izquierdo, estudios meta-analíticos sobre resultados previos, diversos análisis sobre la posición del propio país en un ranking internacional de pestañeos, estudios sobre trayectorias individuales de éxito, etc.

El sentido de los procedimientos, al transformarse en un asunto secundario, se construye en cualquier momento del proceso. Los yoístas no se preocuparán por los destinos a los que conducen los caminos, sino por exigir que las lindes queden perfectamente delimitadas, que no exista tráfico de influencias en los tránsitos, que las señalizaciones sean suficientes e igualmente respetadas, además de cualesquiera otras garantías de un juego limpio.

Lo que termina reclamándose en esta situación son técnicas de medida, técnicas de evaluación, técnicas de comunicación, técnicas de aprendizaje, técnicas de control, técnicas de reclamación, etc. Junto con ello, se espera el reinado de los especialistas técnicos, gracias a los que la realidad cotidiana es posible y aspira a ser previsible.

Una derivación del protagonismo de los procedimientos frente a los fines, junto con la ley como garantía, es la intensificación de la burocracia. La desconfianza requiere la aplicación continua de técnicas de medición de la actividad. Para evitar la temida acusación de parcialidad, las más diversas instituciones llevarán a cabo cada vez más detalles de su cotidianidad acudiendo a protocolos, guías, formularios, agencias externas... y cualquier procedimiento técnico-burocrático-normativo ajeno a los gestores personales.

La combinación de norma, control, técnica y burocracia establece programas cerrados para que los individuos transiten hacia lo que se ofrece como un estado de éxito. Como señalan Morin, Roger y Domingo (2001), los programas son ciegos a las dinámicas contextuales y se ven con facilidad entorpecidos por imprevistos. De este modo, la irreflexiva obediencia al programa no previene la frustración. Para corregirlo, una petición tan frecuente como contraproducente por parte de los yoístas, es exigir más programa, mejor definido, y con una normativa más precisa, de manera que se pueda recobrar la sensación de que el éxito es viable.

Auto-salvación

La Pirámide Invertida de la Oposición (Manzano-Arrondo, 2012b) establece seis peldaños en el control de la disidencia. Los tres primeros se refieren a la no consciencia de las injusticias o los mecanismos de oposición: invisibilización (nada ocurre), interpretación (lo que ocurre no es un problema) y canalización (el problema no es de funcionamiento sistémico). Gracias a estos procedimientos, las personas pueden seguir viviendo en una sociedad que consideran operativamente justa. No obstante, cuando las injusticias del funcionamiento social se hacen evidentes, se encuentran también activos los peldaños que dificultan el éxito en la aspiración de cambio social: inmovilización (no es necesario hacer nada), domesticación (si hay movimiento, ha de ser de este modo) y represión (si todo falló, se acude a la contención directa). Entre los tres primeros y los tres últimos se encuentra un séptimo componente, la auto-salvación: el individuo llega a ser consciente de que el sistema es injusto, pero no da oportunidad para que se activen (en su caso) los otros tres peldaños, es decir, no se propone actuar para cambiar las reglas del juego, sino que procura salvarse a sí mismo. De este modo, aspira a no padecer las consecuencias de un sistema injusto, sin implicarse en su transformación.

La auto-salvación es la estrategia más probable en un contexto de yoísmo, fuertemente normativizado y tecnificado. Aunque el interés de la auto-salvación es evitar los aspectos negativos del funcionamiento sistémico, la consecuencia no es la evitación, sino la postergación, pues este mecanismo robustece al sistema. En esta línea, el comportamiento colectivo puede ser observado como un ejemplo claro de *adaptación prospectiva* (Manzano-Arrondo, 2010): el anuncio de que el futuro será el estado de cosas E, lleva a que un número no minoritario de personas se adapten hoy y a que la mayoría lo siga, provocando que el anuncio de E se haga realidad. La auto-salvación, por tanto, provoca las consecuencias que desea evitar.

Compartimentación

La especialización científica se ha valorado positivamente como un resultado natural en el avance del conocimiento. No obstante, su combinación con la búsqueda de éxito y las dinámicas dispuestas para conseguirlo, facilita una academia fuertemente compartimentada. La compartimentación es el fenómeno mediante el que una mente se especializa en un asunto, cuanto más minúsculo mejor, al tiempo que deja de lado cualquier otro aspecto de naturaleza más holística, perdiendo el sentido último de lo que hace. Este comportamiento ha llevado a la sentencia de que los académicos son microsabios macroignorantes (Vilar, 1997) o inteligencias ciegas (Morin, 1995).

La compartimentación no afecta únicamente a la dimensión académica. El proceso se encuentra fuertemente extendido en el ámbito de toda la sociedad. La compartimentación exige a cada individuo centrarse en su trabajo específico y llevarlo a cabo del mejor modo posible. El sentido de su quehacer queda oculto en una maraña que se encuentra fuera de su ámbito de comprensión. En esta línea tiene lugar lo que Amigot y Martínez (2013) denominan *fragilización subjetiva*: los individuos perciben que tienen importantes carencias para moverse como sujetos suficientes por este mundo y sus criterios de éxito, lo que les lleva a realizar un esfuerzo continuo orientado a librarse de una carencia que en tales condiciones no tiene remedio. Como una de las consecuencias, el individuo acude a mediadores de realidad que le ayuden a interpretar lo que ocurre, mediadores que refuerzan el modo hegemónico de concebir el mundo y el papel de los individuos en él (Manzano-Arrondo, 2012b). Como se pierde el sentido de las cosas, se está a merced del sentido suministrado. Por ello, el capitalismo tiene fácil adiestrar a las personas, que demandan únicamente lo que se les ofrece (Tedesco, 2004).

La compartimentación cierra el cuadrado, participando en la construcción de una figura que se alimenta a sí misma. El yoísmo hace difícil la empatía con procedimientos colectivos de lucha o resistencia y prepara con fuerza el camino para la auto-salvación; la normativización y la tecnificación atan los mínimos resquicios para evitar movimientos no afines y muestran los caminos que han de ser transitados para el éxito; la auto-salvación refuerza el conjunto y alimenta la sensación de un yoísmo exitoso; mientras que la compartimentación dificulta contar con una visión de conjunto que visibilice lo que está ocurriendo y el modo en que los individuos están participando en ello. Lejos de librarse de estas dinámicas, el ansia por adaptarse a los cambios antes de que ocurran, precipita los cambios y refuerza las dinámicas (Amigot & Martínez, 2013; Manzano-Arrondo, 2010).

Evaluación de la servidumbre

El cuadrado opresivo favorece un trabajo académico inserto en un contexto de obediencia, donde son posibles funcionamientos poco sensatos e incluso arbitrarios. Si *insensato* es un buen adjetivo para describir el actual sistema de evaluación de los miembros de la academia, el mejor sustantivo es *servidumbre*. Para observar el proceso, cabe (1) mencionar el paradigma del individuo culpable, que (2) sustenta mediante premios y castigos un cúmulo de reducciones en la impronta evaluadora, lo que favorece (3) un contexto de servidumbre, sobre el que abundan ya (4) las denuncias en la literatura específica.

El individuo culpable

En el panorama de la evaluación del personal académico, el cuadrado opresor se hace muy evidente, alimentado por legislaciones que se suceden bajo el objetivo de “capturar al culpable”. Desde esa perspectiva, se sostiene que las instituciones funcionan mal o no funcionan todo lo bien que deberían, por culpa de sus individuos o parte de ellos. En concreto, el culpable del funcionamiento institucional no óptimo es el docente e investigador que no desea dar clases y no quiere investigar, aunque sí desea vivir a costa del dinero de todos los contribuyentes. Dado que tal es su ruín naturaleza, una ESC tiene la obligación moral de someter a evaluación continua a estos individuos, escudriñando en su quehacer y moldeándolo con premios y castigos. Desde el sistema de garantías, culpables e inocentes han de ser sometidos a labores de escudriñado, que aspiran a ser crecientemente meticulosas. De este modo, existen cada vez menos posibilidades para un ejercicio libre y autónomo de la práctica académica, traducida en cierta medida a labores de adaptación a estándares y demostraciones de inocencia o de valía. Los individuos viven con miedo a los resultados de las evaluaciones (Muñoz, García & López, 2014). Este miedo forma parte de la garantía para el sistema que normativiza la culpabilidad y favorece el modo de estar académico que tiene poco que ver con lo académico y mucho con lo burocrático.

Ordine (2013) ofrece una visión sobre los resultados de tales prácticas: “los profesores se transforman cada vez más en modestos burócratas al servicio de la gestión comercial de las empresas universitarias. Pasan sus jornadas llenando expedientes, realizando cálculos, produciendo informes para (a veces inútiles) estadísticas, intentando cuadrar las cuentas de presupuestos cada vez más magros, respondiendo cuestionarios, preparando proyectos para obtener miserables ayudas, interpretando circulares ministeriales confusas y contradictorias. El año académico transcurre velozmente al ritmo de un incansable metrónomo burocrático que regula el desarrollo de consejos de todo tipo (de administración, de doctorado, de departamento, de curso de graduación) y de interminables reuniones asamblearias.” (p.80). Con el tiempo, esta política ha provocado malestar y tensión (Piña, 2013), obstaculizando la misión de conjunto de la academia.

Focalización reduccionista: 13 reducciones en el modelo actual de evaluación

El objetivo supuesto del proceso es la evaluación del trabajo que realiza el personal académico de las instituciones de educación superior. Desde tal intención hasta la concreción cotidiana, se articula una sucesión de reducciones que desvirtúan por completo la motivación inicial.

1. En términos amplios y atendiendo a su origen y justificación, el fin de la universidad es procurar Verdad, Bien y Belleza (Bara & Martínez, 2012). En otros términos: construir conocimiento, colaborar en la mejora de la sociedad y hacerlo desde un interés no solo ético sino también estético o placentero; todo ello desde las ciencias, las técnicas, las humanidades y las artes. La primera reducción es focalizar el interés en el primer componente.
2. La búsqueda de la verdad, con que tantas veces se ha justificado la existencia de la universidad, se articula a través de sus tres misiones: investigación, docencia y extensión (por ejemplo, Celedón, 2004). El proceso prioriza la primera misión. La docencia no es decisiva, mientras que la extensión resulta anecdótica (Manzano-Arrondo & Suárez, en prensa).
3. Investigar implica llevar a cabo tres tareas: decidir (revisar, identificar, acotar y diseñar), realizar (conseguir medios, resolver los problemas de campo, generar resultados y establecer conclusiones) y poner en juego lo obtenido. Reducción: puesta en juego.
4. La puesta en juego tiene una versión fuerte y otra débil; o, si se prefiere, una versión directa y otra indirecta, respectivamente. La primera implica traducir la investigación a lo tangible, sea dentro de los muros de la universidad (afectar a la docencia o a la gestión, por ejemplo) o fuera (articular soluciones a problemas concretos con el primer, segundo o tercer sector). La versión débil o indirecta se ciñe a comunicar los hallazgos. Reducción: versión débil. Los sistemas de evaluación premian la comunicación de resultados de investigación frente a otras actividades académicas (García, 2008).
5. La comunicación de los hallazgos puede realizarse hacia la propia comunidad científica o académica, hacia los agentes o instituciones que presumiblemente traducirán los resultados a realidades tangibles, o hacia la población en general. Reducción: comunicación hacia la propia comunidad científica o académica (Fairclough, 2003).
6. La comunicación hacia los colegas admite diversos formatos. Puede realizarse de modo horizontal (seminarios, talleres o conversatorios), unidireccional o presencial (ponencias, conferencias o mesas redondas), etc. La reducción consiste en atender a la comunicación en soporte permanente, sea impreso o digital.

7. Ese subconjunto de posibilidades de comunicación, a su vez admite múltiples formatos. Existen, por ejemplo, páginas web de grupos de investigación que explican y sintetizan sus hallazgos. Muchas asociaciones científicas cuentan con guías y protocolos generados como resultado de procesos de investigación, a disposición de sus miembros u otros colegas. De esa amplia diversidad, la reducción consiste en contemplar las publicaciones formales, tras entidades editoriales identificables, con un registro oficial específico, sea ISBN o ISSN.
8. Con esas características se publican libros (manuales, ensayos, tesis doctorales, monografías, síntesis propositivas, actas de congresos, etc.) completos o en capítulos con diferente autoría, además de artículos. En las reducciones es posible observar algunas variaciones. Así, hay disciplinas, como ocurre con filosofía, que todavía admiten libros, asumiendo que el ensayo constituye un elemento consustancial de su actividad. No obstante, cada vez con mayor frecuencia, el formato artículo es la unidad exclusiva de evaluación (Mateo, 2012), aun asumiendo que ese formato no es el mejor para dejar constancia de todo tipo de actividad de creación, innovación o propuesta.
9. Redactar el trabajo es solo una de las tres actividades claramente académicas que confluyen en la publicación de un artículo. Algunos miembros, gracias a su conocimiento profundo de un área de investigación, identifican la necesidad de proponer una nueva revista científica. Esto requiere, entre otras tareas, una labor de dirección, que no es meramente administrativa, sino eminentemente científica, pues implica conocer bien el área, tomar decisiones sobre los aspectos fundamentales, el contenido de las secciones, etc. Un artículo de estas características no ve la luz si no se aplica la revisión por pares. Los pares son especialistas en la temática del trabajo, que realizan labores de crítica orientadas a valorar la calidad de la propuesta y, en su caso, sugerir mejoras. Reducción: despreciar la dirección y la revisión, contemplado únicamente la redacción.
10. Los artículos científicos o académicos admiten, a su vez, una amplia diversidad de tratamientos. Como se indica en el punto anterior, pervive con fuerza la tradición identitaria de la revisión por pares (Alderman & Brown, 2005; Cheng, 2011; Minniti, Irrázaval, Villegas, Pérez & Ferrari, 2009; Muñoz, García & López, 2014; Vito, 2006). No obstante, este criterio no es literalmente contemplado en los sistemas de evaluación. Se supone que la revisión por pares está garantizada si la unidad se encuentra *indexada*, es decir, si forma parte de una base de publicaciones, como puede ser el Journal Citation Reports (JCR), Latindex, Scielo, Redalyc o Scopus, por citar solo algunos ejemplos. La reducción consiste en aceptar únicamente artículos publicados en revistas indexadas (Fernández-Quijada, Masip & Berguillo, 2013). La indexación es una tarea principalmente administrativa o de gestión, no eminentemente científica.
11. Del universo de indexaciones que consideran revisiones por pares, toma fuerza creciente la reducción que consiste en tener en cuenta únicamente el subconjunto de las publicaciones que han tenido lugar en revistas consideradas dentro del ranking JCR (Urcelay & Galetto, 2011), de la multinacional Thompson & Reuters.
12. Como en todo ranking, las revistas consideradas en JCR pueden ser observadas en posiciones diferentes. Reducción: considerar solo las que se encuentran en las primeras posiciones (Oyarzun, 2008), habitualmente el primer cuarto (llamado erróneamente primer cuartil) o en la primera mitad.
13. Publicar un artículo es un comportamiento esperable tras la realización de alguna investigación. Y las investigaciones se realizan habitualmente en equipo. Con cada vez más frecuencia, se practican

reducciones que atañen a la autoría de la publicación: mejor cuanto menos firmas, mejor cuanto más cercana esté la firma de la primera posición.

De La Boétie a Bermejo

La consciencia de las reducciones acotadas muestra un panorama que no debería contar con el beneplácito práctico de la comunidad académica. Sin embargo, los miembros de la academia se han plegado al sistema, en parte por creer en el proceso y en parte por evitar las consecuencias negativas derivadas de no hacerlo, a corto plazo y en el ámbito individual.

Como ya queda explícito más atrás, la publicación de un trabajo en una revista implica la existencia de cuatro elementos: la revista, pares que revisan, firmas que redactan el documento y bases documentales que gestionan o administran las referencias. El cuarto elemento es un “facilitador”. Los otros tres son “posibilitadores”. En otras palabras, los tres hacen posible la publicación, con cuatro es más fácil. Sin embargo, es el cuarto elemento el que ha terminado controlando la dimensión de las publicaciones y, con ello, el panorama de los refuerzos académicos. El proceso se ha externalizado de tal modo que hoy las publicaciones científicas son un negocio más que un asunto de ciencia. En el esquema típico de actuación, el personal académico (1) consulta bases documentales por cuyo acceso hay que pagar, (2) para seleccionar artículos insertos en revistas cuya lectura se realiza previo pago, (3) con cuya información justifican el marco de documentos que traducen con precisión al inglés, pagando a traductores o a empresas subsidiarias de las editoras, (4) con el ánimo de enviar a una revista bien situada en el ranking JCR, muchas de las cuales cobran por aceptar trabajos para su publicación.

Es posible evitar el coste de uno o más pasos, si bien los equipos de investigación de éxito se mueven habitualmente por este esquema, considerando tales costes en sus proyectos subvencionados. En el caso de las Administraciones Públicas, este proceso es económicamente sangrante, pues pagan (1) para formar a personal investigador, (2) para dotar de medios físicos a las universidades, (3) para subvencionar investigaciones, (4) para suscribir bases de datos, (5) para que las instituciones se suscriban a revistas, (6) para que se traduzcan los trabajos, vía proyectos, y (7) para que se publiquen. Si bien los dos primeros puntos son imprescindibles siempre y el tercero es fundamental en muchos casos, el resto es evitable. Sería mucho más sensato que los sistemas de evaluación académica contemplaran las tareas necesarias para que todo este edificio se mantenga sin costosas externalizaciones: organizar bases documentales, dirigir revistas, revisar propuestas de publicación y publicar en el idioma materno. Ello permitiría, además, promover estándares lingüísticos no hegemónicos (Macedo, Dendrinós & Goutari, 2005).

Que los gobiernos robustezcan este sistema y la dimensión académica lo asuma sin ofrecer resistencia práctica, constituye un caso de servidumbre que ha sido descrito y denunciado desde hace tiempo. En la trayectoria de análisis en torno a este asunto, resulta fascinante un documento escrito por un joven francés de 16 años hace cuatro siglos: Etienne de La Boétie, del que puede entresacarse la descripción de la servidumbre. Si bien el joven autor (La Boétie, 2008) se refiere a un gobierno tirano, no es difícil sustituir este sujeto por otros más actuales.

Son las ovejas quienes hacen al pastor: “si un país no consintiera dejarse caer en la servidumbre, el tirano se desmoronaría por sí solo, sin que haya que luchar contra él, ni defenderse de él. La cuestión no reside en quitarle nada, sino tan sólo en no darle nada. (...) Son, pues, los propios pueblos los que se dejan, o, mejor dicho, se hacen encadenar, ya que con sólo dejar de servir, romperían sus cadenas.” (p. 48).

¿Por qué la servidumbre? ¿Cómo es posible que el pueblo mantenga al tirano con su obediencia? “tal como cuentan de Mitriades, quien se habituó a ingerir veneno, es la costumbre la que consigue hacernos tragar sin repugnancia el amargo veneno de la servidumbre” (p. 55). “Así pues, la primera razón de la servidumbre voluntaria es la costumbre” (p. 59). Aun así, una vez desnudado el tirano, una vez que el pueblo descubre que es él quien mantiene la tiranía, ¿cómo es que no emerge un movimiento imparabable que finalice con ella, dejando de nutrirla? “la primera razón por la cual los hombres sirven de buen grado es la de que nacen siervos y son educados como tales. De ésta se desprende otra: bajo el yugo del tirano, es más fácil volverse cobarde y apocado.” (p. 60) “Es cierto, por lo tanto, que, con la libertad, se pierde a la vez el valor” (p. 61). En un contexto de apariencia civilizatoria, es difícil asumir la propia complacencia con la servidumbre. Se requieren mecanismos que permitan un trato entre tirano y siervo, elementos que alimenten un discurso o un imaginario en que la servidumbre se viste como un método de convivencia amparada en el beneficio mutuo: “Los [gobernantes] de hoy no lo hacen mucho mejor, pues, antes de cometer algún crimen, aun el más indignante, lo hacen preceder de algunas hermosas palabras sobre el bien público y el bienestar de todos.” (p. 64). Por su parte, el siervo hace también su trabajo en este acuerdo invisible: “No basta con hacer lo que les ordena el tirano, sino que deben pensar lo que él quiere que piensen y, a menudo, para complacerlo, deben incluso anticiparse a sus deseos. (...) ¿Habrás otra manera de vivir más mísera, carente de todo, cuando podría gozar del libre albedrío, de la libertad, de su cuerpo y de la vida?” (p. 69).

El proceso descrito descarnadamente por La Boétie ha sido observado, tiempo después, bajo el epígrafe de la opresión, destacando, entre otros mecanismos, la opresión internalizada (por ejemplo, André, 1985; Deutsch, 2006; González, 1978; Martín-Baró, 1986; Postmes & Smith, 2009), mediante la que la parte oprimida interioriza en tal grado la opresión, que la hace suya, la nutre e incluso la defiende ante movimientos de liberación. Siguiendo ordenadamente la descripción de La Boétie, la tiranía de los procesos de evaluación se mantiene porque el mundo académico lo sustenta con su obediencia. Se obedece por hábito, porque se ha aprendido a hacerlo y el personal académico tiene este ejemplo por constancia. La posibilidad de la desobediencia, de resistir la tiranía, da miedo. Da miedo a título individual y es difícil a título colectivo porque no se confía en el Otro, observado como un semejante que, como tal, no asumirá el reto. En ese proceso, los miembros de la academia interiorizan los criterios opresores y llegan a defenderlos ante movimientos o sugerencias de cambio.

Bermejo (2014) ha realizado un estudio específico sobre las dinámicas de publicación en revistas científicas, desde una perspectiva socio-económica y denunciando que, hablando con propiedad, la academia ha entrado en un proceso de servidumbre. Según Bermejo: (1) las editoriales y revistas actúan como marcas exclusivas, que regulan el prestigio de los trabajos académicos, valorados por criterios de marca; (2) establecen los precios con que se venden sus productos; (3) no compran la mercancía, sino que la reciben gratis por parte de los proveedores (miembros de la academia); es más, incluso los proveedores pagan por suministrar la mercancía; (4) regulan en la práctica un sistema de medida basado en citas, que les permite mantener su posición de privilegio en el control del mercado; y (5) definen los sistemas de valoración de la actividad académica, garantizando con ello la colaboración en régimen de servidumbre. “La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿cómo es posible que los científicos de todo tipo, que son personas altamente capacitadas e inteligentes, sigan unas pautas de comportamiento económico claramente absurdas? (...) Las empresas editoras actúan con racionalidad mercantil, mientras que los científicos no lo hacen así. Ellos son sus proveedores gratuitos y sus clientes sobreexplotados.” (p. 2). Más adelante, Bermejo responde a la pregunta, afirmando que “los científicos poseen los conocimientos y medios para poder dejar de creer en este sistema y hacer que

la información científica se produzca y circule de un modo más racional, eficaz y libre. Si no lo hacen es porque la división entre ellos, el ansia de promoción de muchos, normalmente los más mediocres, ha hallado en este sistema un caldo de cultivo insólito en el que personas inteligentes y altamente cualificadas están siguiendo una conducta económica irracional, rayana incluso en la estupidez.” (p. 4)

Efectos denunciados

Estas dinámicas han sido objeto de numerosas denuncias desde el propio ámbito académico. Esquemáticamente, se destaca que:

- A. Se parte de un modelo de productividad importado de forma acrítica y literal desde el mundo empresarial (Manzano-Arrondo, 2012; Miguel & Apodaca, 2009; Puelles, 2009; Winn & Green, 1998).
- B. El amplio abanico de la actividad académica es simplificado de forma contraproducente y extrema (Gautier, 2007).
- C. El sistema de citas termina despegándose de aquello que pretendía medir, de tal forma que la conducta de citación adquiere un corpus propio (Bornmann & Daniel, 2008), sin que sirva convenientemente para predecir calidad, validez o cualquier otro concepto relevante.
- D. Los rankings utilizados no solo son discutibles, sino defectuosos, repetitivos o fraudulentos (Fernández, Martínez & Velasco, 2006; Lange, 2002; Morley & Aynsley, 2007; Usher & Savino, 2006).
- E. El personal académico sufre una presión elevada, combinada con medios insuficientes (Barandiaran, Barrenetxea, Cardona, Mijangos & Olsakoaga, 2012), que abunda en un malestar académico cada vez más evidente (Manzano-Arrondo, 2013; Shaw & Ward, 2014).
- F. Las modas adquieren más protagonismo que el contenido de los aportes científicos (Temple, 2005), lo que favorece centrar las actividades en la imagen más que en el contenido de lo que se hace (Urcelay & Galetto, 2011).
- G. Se constata un decrecimiento de la actividad colaborativa de investigación (Valero, 2006), a favor de la competencia por la autoría en las publicaciones (Greenwood, 2012).
- H. Va afianzándose un estado continuo de estrés académico, que dificulta la reflexión, la organización y la acción colectiva (Manzano-Arrondo & Andrés, 2007).
- I. Estas prácticas van profundizando en un estado general de malestar con cada vez más claros deterioros de salud. No obstante, al mismo tiempo, la comunidad va aceptando como natural los procesos de depresión, problemas de sueño, desórdenes alimenticios, alcoholismo, auto-lesiones e incluso suicidios (Shaw & Ward, 2014).
- J. La cultura anglosajona adquiere progresivamente mayor protagonismo cultural y lingüístico, hasta llegar al estado de hegemonía (Granda, 2003; Matías, 2013; Valero, Jiménez & Coca, 2013).
- K. El sistema dificulta que los sectores, regiones o poblaciones que han nutrido las investigaciones puedan acceder a los hallazgos derivados de ellas (Fischman, 2013).
- L. Se reduce el grado de creatividad y atrevimiento, a favor de la adaptación fiel a los criterios de éxito (Argullol, 2014).
- M. Se emplea más tiempo y concentración en responder a las tareas de evaluación de la investigación, que a investigar (Langfeldt y Kyvik, 2011).

Considerado el panorama descrito, es difícil asumir que el actual sistema de evaluación del personal académico pueda ser defendido por alguien que simultáneamente posea información suficiente y actitud ética. Es más fácil aceptar que los miembros de la academia conviven con este sistema desde la opresión internalizada –el sistema es bueno; esto es ciencia–, el fatalismo –no se puede hacer nada–, el yoísmo –tengo derecho a la estabilidad o a la carrera académica– o el egoísmo –a mí, esto me viene bien–. El resultado es un estado de servidumbre.

El quinto poder

El mundo de la academia dista supuestamente mucho del panorama descrito, desde una perspectiva teórica. El campo académico es por antonomasia un espacio de cuestionamiento (Morales, 2004), basado en el pluralismo ideológico (González, 2004); un contexto donde los académicos someten a discusión y crítica a todos los poderes (Derrida, 2002), con absoluta libertad (Cheng, 2011) y protección (McArthur, 2011); una dimensión de coraje y honestidad (Corlett, 2005), donde se ensayan métodos transformadores (Bovill, Bulley & Morss, 2011), orientados a la construcción de una sociedad mejor (Ellacuría, 1999; Manzano-Arrondo, 2012a). Este marco referencial contiene una posibilidad de solución al panorama de la servidumbre académica, articulándola en términos de poder. A esta intención se dedica el resto de este documento.

Es famosa la clasificación, adjudicada a Montesquieu, de tres poderes que se vigilan mutuamente en el contexto de una sociedad moderna: legislativo, ejecutivo y judicial. Una característica propia de tiranías es la coincidencia de las tres categorías en la misma voluntad (aunque sea mediante personas diferentes). En otras palabras: el tirano hace la ley (o manda hacerla a la medida de su voluntad), la ejecuta (ejerce labores de gobierno) y juzga (o influye directamente en las decisiones o entidades judiciales). Un gobierno que no solo ejecuta como gobierno, sino que además dicta las leyes y controla el poder judicial, designando a quienes han de ejercerlo, sería una tiranía práctica, aunque pueda insertarse en una democracia nominal.

La expresión «cuarto poder» se atribuye al político Edmund Burke, a través de una breve referencia en un discurso de finales del s. XVIII en el parlamento inglés, refiriéndose a la prensa. Con el tiempo, la expresión se afianzó frente al peligro de la connivencia entre los tres poderes a los que los periódicos mantenían bajo observación y crítica, participando en la formación de opinión pública (Galan-Gamero, 2014). La función del cuarto poder era favorecer un clima de participación e interés de la ciudadanía en la gestión y destino de lo común, mediante el acceso a información relevante. En una tiranía, existiría también connivencia de los medios de comunicación con el gobierno tirano.

Hernando (2004) desmiente dos afirmaciones encadenadas: ni los tres poderes son de Montesquieu, si no de Aristóteles; ni fue Burke, sino el también británico Thomas Babington Macaulay quien dio forma a la expresión del cuarto poder. En cualquier caso, la propuesta de esa cuarta categoría es realmente de un nuevo tipo. Las tres clásicas obedecen a una visión también clásica sobre el poder, que Holloway (2002) denomina *poder-sobre*, mientras que es *poder-sustantivo* para Bona (2006). Se trata de la influencia sobre el comportamiento de los Otros, consiguiendo de ellos lo que no se obtendría careciendo de poder (Turner, 2005). Es una versión también conocida como *suma-cero*: alguien adquiere poder porque se lo quita a otro alguien. Los casos ejecutivo, legislativo y judicial son de esa clase, pues quedan definidos para encontrarse en unas manos y solo en ellas. El cuarto poder es de otro tipo: puede ser construido, más que repartido; y en principio cualquier persona puede aspirar a formar parte de ese estamento. Es más, no existe el distintivo de la obediencia. Todas las personas han de obedecer a los tres poderes clásicos; no así al cuarto, cuya influencia, capacidad u oportunidad se crea mediante la práctica y es otorgado o despreciado voluntariamente.

Si bien es cierto que la fuerza y misión del cuarto poder es muy discutible, que se encuentra en íntima relación con los otros tres, y que además se ve especialmente afectado por el poder que parece influir sobre todos (el económico), también es cierto que existe, al menos como oportunidad y esperanza.

La propuesta específica de este documento es concebir la universidad como un quinto poder. Se trata de un poder que no legisla, no ejecuta, ni interpreta judicialmente. Su identidad tampoco se encuentra en la creación de opinión pública a través de la información. Su especificidad se ubica en la creación y gestión de conocimiento, la materia prima de todos los poderes. Si la institución de educación superior alberga en su seno a grandes especialistas en todos los campos del conocimiento; si las mejores decisiones se toman con el auxilio del mejor conocimiento; y si un buen desarrollo social implica tomar buenas decisiones; entonces la universidad debería jugar un papel trascendente en el proceso a varios niveles. Para ahondar en la propuesta, los siguientes epígrafes se dedican a (1) identificar los antecedentes de la propuesta, (2) concretar sus principios básicos, y (3) acompañarla con un sistema de evaluación coherente.

Aportaciones para el quinto poder

En momentos previos a ese epígrafe se ha entrado ya en la fundamentación que justifica la propuesta del quinto poder, tanto en positivo (imaginario colectivo académico) como en negativo (denuncia de la insensatez). No obstante, procede destacar cuatro aportes específicos que permiten organizar cuatro respectivos puntos en un discurso de defensa para el quinto poder: la libertad según Barnhizer, la ausencia de condiciones para Derrida, la protección de McArthur y la liberación de Ellacuría.

La defensa de la libertad académica es un terreno común de trabajo en las publicaciones específicas sobre universidades, ciencia y educación superior (véase, por ejemplo, George, 2003). De entre las abundantes aportaciones al respecto, destaca la defensa que realiza Barnhizer (1993): la libertad es una responsabilidad. La sociedad necesita a una institución académica que genere el conocimiento necesario en la solución de los problemas y retos a los que se enfrenta. Se requiere para ello que el mundo académico actúe sin injerencias externas que lo controlen. Ese control dinamita la garantía. Y se requiere, además, que la academia renuncie a la ilusión ingenua de un conocimiento neutral. La solución de problemas y retos implica posicionarse, comprometerse con la construcción de un conocimiento orientado o dirigido, pero no por instancias externas, sino por el juicio de calidad de la propia academia, como foro de conocimiento orientado. La defensa de Barnhizer podría ser ampliada. Aunque este autor afirma que la libertad es tanto un privilegio como una responsabilidad, desde la óptica del quinto poder habría que prescindir de la primera asociación y afirmar *que la libertad académica no es un privilegio del mundo académico, sino una garantía para la sociedad*.

Derrida (2002) da forma a lo que denomina la *Universidad sin condición*. La universidad “debería seguir siendo un último lugar de resistencia crítica –y más que crítica– frente a todos los poderes de apropiación dogmáticos e injustos” (p. 12). En su seno, “nada está a resguardo de ser cuestionado” (p.13). En ella anida no solo la resistencia, sino la disidencia, que comienza no aceptando ninguna condición. Para ello se necesita pensar en la universidad como un espacio de inmunidad interior, cuya labor de cuestionamiento no pueda ser obstaculizada. Se requiere además trabajar por su ubicuidad. La universidad sin condición no se encuentra necesariamente confinada dentro de los muros de lo que conocemos hoy como universidad.

La inmunidad interior es ampliada por McArthur (2011), en su reflexión sobre la universidad que puede contribuir a la justicia social. Plantea a esta institución como un espacio donde se combinan tres características: exilio, santuario y diáspora. Como exilio, el mundo académico escapa de la cotidianidad

de las normativizaciones sociales, para realizar una verdadera labor crítica, de cuestionamiento. Como santuario, es un espacio de protección, en el que sus miembros pueden realizar esa labor crítica sin injerencias externas; injerencias que se orientarán presumiblemente a mantener el funcionamiento de las cosas y, con ello, la injusticia social. Como diáspora, huye de homogeneizar o sustituir unas hegemónías por otras. Por tanto, la universidad debe ser un espacio donde se comparten las diferencias.

Ellacuría (1999) realiza una encendida y argumentada defensa de la universidad como espacio específico de transformación social. La especificidad de la acción consiste en todo cuanto caracteriza el trabajo académico: crítica, fundamentación teórica, comunicación, revisión, método... y la educación superior (principalmente, formación integral). La transformación social tiene un objetivo claro y preciso: superar las estructuras sociales injustas; lo que a su vez implica que la universidad ha de posicionarse, ha de tomar partido a favor de la parte más débil de la sociedad: las mayorías oprimidas. Insiste Ellacuría en que la universidad no es una trinchera o un partido político; no imita a otros colectivos, iniciativas u organizaciones que pretenden la construcción de una sociedad nueva. La universidad no deja de ser universidad por orientarse hacia la transformación social. Precisamente porque es universidad tiene ese deber, y ese deber lo resuelve con estilo universitario, con las herramientas que le son propias.

Nueve principios fundamentales

Es obvio que las características de un artículo no permiten una exposición exhaustiva sobre la configuración del quinto poder, pero es viable presentar algunos principios básicos que busquen coherencia con los presupuestos expuestos hasta el momento. Con ello, el objetivo es inspirar más que resolver; o, en otros términos, invitar a una reflexión colectiva orientada a construir dialógicamente la criatura que necesitamos.

El principio del que arranca el resto es (1) la clara orientación hacia la transformación social dirigida hacia la promoción de una sociedad sabia y, por ello, justa, ética y respetuosa del Bien Común, entendido este como la acumulación de bienes materiales e inmateriales que son propiedad de toda la humanidad, actual y venidera, y se gestiona de forma compartida (Belotti, 2014; Petrella, 1997; Sanmartín, 2006). Esta orientación no es exclusiva de la universidad, sino que debería constituir el principio capital de toda institución social.

Lo que la universidad añade al objetivo de la transformación es (2) su especialidad en el conocimiento. La educación superior no consiste en formar a profesionales que realizarán bien una labor técnica. En otro momento (Manzano-Arrondo, 2012a), he abordado extensamente esta cuestión. Lo importante aquí es destacar que lo específico de la universidad no debería ser el *conocimiento especializado*, sino la *especialidad en conocimiento*. Un profesional en derecho, economía, o arquitectura, por ejemplo, formado desde la perspectiva del conocimiento especializado, será capaz de realizar una labor maestra en un área compartimentada de los contextos reales, generando con ello unas consecuencias que no solo se le escapan, sino ante las que no ha recibido ningún tipo de prevención y que, coherentemente, no mantiene en su hacer consciente. La especialidad en conocimiento, por el contrario, implica ante todo ubicar la propia disciplina, titulación o profesión en un mundo lo más amplio que sea posible, desde una perspectiva lo más compleja (y, por tanto, real) a la que pueda aspirarse. Esta persona se pregunta por la función de lo que hace, por el mundo que está ayudando a mantener o a construir, por el poder y las limitaciones de su conocimiento, y por su posición en un entramado complejo de saberes. La especialidad en conocimiento no es meta-conocimiento, otro tipo de conocimiento especializado. No es saber cómo se sabe, sino saber. El quinto poder aspira a generar sabiduría.

La especialidad lleva a otras claves: (3) el conocimiento al que se refiere es extenso, al menos en tres sentidos: la amplitud, el tipo y la titularidad. En primer lugar, que la universidad aspire a la misión imposible de abarcar todo conocimiento, es una pretensión que parece tan ambiciosa como obvia. La afirmación no es solo cuantitativa (cuanto más, mejor), sino principalmente cualitativa, es decir, abarcando campos diversos. En segundo lugar, la extensión implica superar la barrera psicológica del conocimiento *científico*. Lo incluye y lo supera. Desde hace tiempo, el mundo académico va nutriéndose de cada vez más voces que reivindican un baño de humildad para la ciencia, abriendo las puertas y conversando dialógicamente con los saberes populares ancestrales o con los valiosos y pertinentes conocimientos generados desde los movimientos sociales, en su tarea de tránsito cotidiano por la realidad de las poblaciones (Codina & Delgado, 2006; Luxán, Imaz, Bereziartua, Lauzurika, 2014; Malo, 2004). Por tanto, el quinto poder articula conocimiento no exclusivamente científico. En tercer lugar, el conocimiento no es para sí. La aspiración última del quinto poder es desparramarse en tal grado que resulta ubicuo, es decir, aterriza en una sociedad toda ella sabia; momento en el que desaparece como institución especializada. Es su fin último. Cualquier ánimo elitista, acaparador o celoso guardián de la propiedad inmaterial, se sitúa en el polo opuesto. El ejercicio del quinto poder implica la preocupación educadora por colaborar en la emergencia de una ciudadanía planetaria sabia.

Como destaca George (2003), el conocimiento no es la acumulación de hechos, sino que implica la evaluación crítica de hechos. Esta concepción afecta a la docencia y a la investigación. Enseñar, por tanto, no es transmitir hechos o información, sino construir una actitud de evaluación crítica. Investigar no es una mera generación de nuevos datos, hechos o informaciones, sino evaluar lo que se requiere, desde una perspectiva crítica, y generar el conocimiento pertinente a ello que, como tal, incluye una opción crítica frente a los acontecimientos. Luego, (4) la universidad debiera implicarse en la construcción y gestión de conocimiento desde una actitud de crítica constructiva respecto a los acontecimientos, necesidades, retos y demandas sociales, así como al papel que desempeña en todo ello cada agente. En tal análisis de cuestionamiento, la universidad se incluye a sí misma. La sumisión resulta, por tanto, absolutamente contraria al espíritu universitario y, por tanto, ha de permanecer ausente del quinto poder como polos que se repelen.

Existe ya una amplia literatura que critica el hábito simplista que compartimenta el conocimiento y ubica en cada cajón a grandes especialistas en áreas minúsculas desconectadas de su fin último. Todo miembro de la academia debería aspirar a ser un ejemplo no estresante de especialidad en conocimiento. No obstante, esta pretensión no homogeneiza. Resulta imprescindible (5) nutrir a la institución de una amplia diversidad de perfiles. Un perfil puede ser concebido como un modo personal de concretar la especialidad de la institución. En estos momentos, como se ha descrito previamente, el perfil que persiguen los criterios de evaluación es único: una máquina individual de producción de artículos publicados en un subconjunto bien delimitado de revistas. No todo el mundo puede ni debe responder al perfil *Lope*, extensamente prolífico. Se requiere, por ejemplo, personal académico que responda al perfil *Sócrates*: alguien que analiza con suspicacia, observa, reflexiona con maestría, articula discursos inspiradores, ve lo que otras personas no han visto, espolea... pero no publica. Hay quienes responden al perfil *Assimov*, capaces de transmitir conocimientos oscuros de una forma que ilumina, de hacer fácil lo difícil. El perfil *Illich* cuestiona lo que parece incuestionable, demuestra lo contradictorio, destapa los hábitos insensatos. El perfil *Dalí* rompe los esquemas, impacta con su creatividad, con sus ideas originales, con ensayos fuera de lo común. Necesitamos una riqueza extensa de perfiles. La actual política evaluadora los destruye y, con ello, condena a la universidad a la mediocridad inútil, a un conocimiento nominal que no sirve para nada digno de ser nombrado.

Para ejercer su especialidad en conocimiento extenso, orientado a la transformación social, se requiere (6) la garantía fundamental de la libertad académica. Esta libertad como garantía social y no como privilegio académico, no se refiere a la versión reduccionista de la libertad de cátedra. Los actuales criterios de evaluación de la actividad académica obstaculizan notablemente este principio. Ya se ha fundamentado que la consecuencia del actual sistema es el fuerte control del mundo académico, orientado hacia el enfoque de una productividad servil. La libertad no es la capacidad de elegir entre alternativas cuya entidad ha sido definida fuera de quien se cree libre. La libertad es el poder de construir las alternativas. La versión actual viene a ser “eres libre de tomar decisiones, pero si tus decisiones no son las que queremos que tomes, sufrirás las consecuencias”. ¿Es libertad tal cosa?

El compromiso de la transformación social a través de la especialidad diversa en conocimiento extenso implica, entre otras consecuencias, ejercer efectiva y decididamente como poder en el seno de la sociedad. Es, en efecto, un quinto poder, que (7) somete a vigilancia y valoración a los otros cuatro, con los que no mantiene una relación de desconfianza o competición, sino de diálogo crítico o de colaboración crítica. El objetivo de todos los poderes debería ser el mismo, ya especificado, la construcción de justicia social que promueve Bien Común y aterriza en una sociedad sabia. Sabemos por experiencia que los poderes se corrompen, se desvirtúan, se desorientan o confunden, son limitados e imperfectos. El compromiso y la especialidad en conocimiento es demasiado potente y valioso como mantenerlo en una vitrina. Existe para ser utilizado, para posicionarse e implicarse en los asuntos, colaborando con los agentes sociales o criticando su actuación cuando no responde a lo que aconseja el conocimiento sobre cada asunto en cada contexto. El quinto poder interviene en la opinión pública, en la denuncia y en el refuerzo. Se activa para ser comprometido.

Toda persona es un fin en sí mismo. Este principio ético no es discutido. Se encuentra tan ampliamente aceptado como sistemáticamente violado. El personal académico no es un instrumento, está formado por personas y, por tanto, fines. (8) Los miembros de la academia han de ser cuidados, no por ser miembros de la academia, sino por ser personas, del mismo modo que debería ocurrir con el resto de las profesiones. El cuidado no solo es un deber ético, sino que tiene réditos sociales que no deberíamos despreciar. Urge recuperar un criterio de calidad enterrado profundamente por los insensatos hábitos actuales, el criterio más potente: confiar en un trabajo hecho porque ha sido hecho con amor. Amar la profesión no puede superarse por ninguna otra característica. Es absurdo suponer que una persona sometida al estrés y al temor, rodeada de competidores y obligada a correr hacia un destino no desvelado, pueda realizar su labor con alguna trascendencia social positiva. Cada miembro de la academia debería, primero, acceder a la institución por una auténtica vocación; segundo, encontrar el perfil en el que desempeñará mejor su labor; y, tercero, trabajar en condiciones tales que permitan concretar efectivamente su vocación de servicio a través de la especialidad en conocimiento. Estas condiciones de calidad procuran resultados de calidad. No hay inspección ni evaluación que pueda superarlo. Necesitamos que las personas que concretan el quinto poder, ejerzan su labor en estas condiciones.

Por último, (9) la construcción de una identidad académica colectiva garantiza la defensa interna del quinto poder. Como denuncia Macfarlane (2005), se observa un progresivo deterioro del compromiso universitario entre los miembros de la academia. Los actuales criterios de evaluación abundan, como ya he argumentado, en una actitud yoísta de auto-salvación. Tal comportamiento hace inviable la concreción de todos y cada uno de los principios especificados. Si la conciencia y la acción colectivas son valores fundamentales en cualquier sector o comunidad, en el mundo de la academia resulta aun más procedente, desde el momento en que asumimos que la construcción de conocimiento es una

aventura colectiva (Botero, 2012). Es importante el surgimiento de una auténtica cohesión identitaria y de acción, que trabaje por una defensa a ultranza de estos principios, que lleve a los miembros de la academia a no admitir ni un solo paso atrás en la configuración del quinto poder. Se trata de una resistencia sin fisuras, eficaz y relevante al objetivo de preservar la universidad como institución crítica que cumpla con las funciones especificadas. No es la universidad que tenemos. No lo ha sido nunca. No es la que se está configurando. No es la pretensión de los agentes externos que controlan hoy la institución. La concreción del quinto poder depende de esa identidad, esa cohesión y esa acción colectiva. No se está defendiendo al propio gremio. Lo que se defiende es la garantía de un trabajo orientado a los objetivos de una sociedad sabia, del Bien Común y de la justicia social, a través de la entrada en escena del quinto poder.

Principios gestores para la evaluación

Desde el yugo del cuadrado opresivo, vivimos bajo una acusación envolvente, de cuya sentencia de culpabilidad hay que estar continuamente librándose. Recibimos discursos que piden confianza en los mercados y practican desconfianza en las personas. No es posible superar la opresión y construir el quinto poder si el enfoque sigue siendo el mismo. Hoy parece diacrónico hablar de confianza en los individuos, cuando hemos aceptado acríticamente que son organismos ambiciosos de los que hay que protegerse. Sin embargo es imprescindible librarse de la insaciable desconfianza, junto con la asfixia normativa que la acompaña. La garantía no puede ser el escudriñado cotidiano, sino el establecimiento de condiciones de acceso y de trabajo que colaboren en la construcción de un clima favorable y del placer por realizar el trabajo con una fuerte motivación interna.

Como alternativa, propongo una praxis de revisión, basada en la combinación de hábito solvente de auto-valoración, junto con buenas condiciones de trabajo y una cultura organizacional acorde con la responsabilidad del quinto poder. Esa revisión podría partir de unos principios gestores tales como:

1. Las investigaciones científicas constituyen el máximo referente en la generación de conocimiento. Buscan conocer, no reprimir. La revisión es un proceso de investigación científica.
2. Se defiende con frecuencia que el éxito en los procesos de evaluación depende de construir un clima organizacional acorde (Mora, 2004). Ni el clima ni la cultura surgen de arriba, sino de procesos de participación. La revisión se nutre de la participación de la academia y los agentes a los que acuda para afinar su investigación.
3. De 1 y 2, se deduce que el mejor esquema para la revisión es la Investigación-Acción Participativa (véase, por ejemplo, Balcazar, 2003; Brydon-Miller, Greenwood, Maguire, 2003).
4. Toda investigación está orientada a objetivos. Así ocurre también con todo modelo evaluativo (Egido, 2005). La revisión del quinto poder debe partir de un cuadro explícito, claro y continuamente discutido de objetivos. Estos comienzan por los de mayor nivel: ¿Qué tipo de mundo pretende construir? ¿Qué papel ha de tener en ello la universidad y sus interlocutores? ¿Quiénes son? ¿Cómo debe funcionar para ser relevante y eficaz respecto a los objetivos?... Luxán, Imaz, Bereziartua y Lauzurika (2014) plantean como primera pregunta para organizar la actividad universitaria “¿Qué tipo de vida debemos proponer desde las perspectivas críticas?” (p. 676)
5. Los patrones generales de revisión no se refieren a los individuos sino a los equipos de investigación, departamentos, centros... y cualesquiera otras unidades compuestas con cometidos definidos. Los equipos se revisan internamente y publican los procesos y resultados.

6. Los resultados de las revisiones son públicos a todos los niveles. Es posible, para cualquier miembro de la academia y de la población general, acceder a qué se está revisando, cómo se hace y qué resultados genera, así como a las justificaciones o argumentaciones que lo sustentan. Este hábito facilita que el quinto poder pueda ser observado por los otros cuatro y por la ciudadanía.
7. La transparencia a que se refiere el punto anterior no solo cumple con un estándar de bien público, sino que es una fortaleza para mejorar la institución. Así, por ejemplo, unos equipos pueden corregir sus estilos de revisión o los resultados que persiguen o su forma de funcionamiento, gracias a la inspiración de otros equipos, a los que incluso pueden pedir asesoramiento, apoyo o consejo. Del mismo modo, sin haberlo pedido, un equipo puede recibir las impresiones de otro, junto con algunas propuestas concretas.
8. Existen criterios consensuados, sometidos también a una revisión continua, en los que se inspiran estas prácticas a todos los niveles. Algunos criterios específicos orientados a la revisión de los equipos pueden ser: la diversidad interna de perfiles, la relación con organizaciones externas a la universidad, la práctica de transparencia en su quehacer cotidiano, el ejercicio de transferencia de conocimiento en múltiples formatos (talleres de barrio, producción de vídeos, publicación de guías, artículos en revistas científicas, apariciones en los medios...), etc. No se trata de una colección de criterios de obligado cumplimiento, sino una abundancia de posibilidades prácticas para que el equipo pueda ejercer sus cometidos específicos.
9. Se revisan las condiciones de trabajo: condiciones laborales, medios disponibles para los equipos (tanto para su quehacer interno, como de relación con otros equipos y con el exterior de la universidad), prácticas de aprendizaje en tareas de revisión, líneas institucionales de cultura organizacional, personal de apoyo, etc.
10. Se revisa la revisión: va mal si adquiere protagonismo, si estimula yoísmo adaptativo, si afecta a la libertad académica (es decir, si se toman las decisiones de cara a las evaluaciones en lugar de a la misión a cada nivel). Va bien si forma parte de la cultura de la institución, si no es necesario instigar para ello, si los equipos la han instalado con naturalidad, si no se ha burocratizado ni normativizado.
11. Existen canales fluidos de comunicación desde los niveles altos hacia los bajos y viceversa. Una universidad, por ejemplo, puede llamar la atención a sus miembros, señalando que las revisiones a nivel institucional muestran una comunicación pobre o insuficiente con el contexto local donde se ubica la universidad, pidiendo que las revisiones que realicen los equipos tengan en cuenta cómo corregir esta deficiencia. Del mismo modo, los equipos pueden transmitir a instancias de nivel organizativo superior, aspectos que hay que mejorar, como es el personal de apoyo, la gestión de las bases de datos para la transparencia, la organización de espacios de encuentro entre equipos, etc.
12. Las revisiones escapan absolutamente de los actuales criterios cuantitativos de medida. Muñoz, García y López (2014) son muy claros al respecto: “lo que se nombra hoy como evaluación académica es, en realidad, recuento curricular” (189). En algunos casos cabe esperar que la mejor práctica sea contar el número de unidades en algo. Pero se trata de una excepción en una regla general que apuesta más por categorías que por cantidades. Por ejemplo, la democracia interna de los equipos no depende del número de miembros o el número de aportaciones que realice cada uno, sino el modo en que se toman las decisiones y se favorece que se expresen y afecten

las diferentes voces; la transferencia de conocimiento no es una cuestión del número de unidades comunicadas (número de artículos en revistas científicas, por ejemplo), sino la existencia de una cultura interna de comunicación, el uso de vías diversas para llevarla a cabo, la relación abierta con instituciones u organizaciones que utilizarán los resultados del equipo o que cuentan con la especificidad de divulgarlos, etc.

Existen abundantes modelos sobre evaluación y una literatura hartamente abundante. No es arriesgado afirmar que ya se ha dicho de todo en torno a este asunto. Lo más relevante, al hilo de ello, es que los modelos actuales de evaluación de la academia no solo parten de sistemas ya muy superados, sino que los empeoran. Como ocurre con modelos superados, el actual se centra en el ejercicio del control, sea sobre los procesos o sobre quienes los realizan. El empeoramiento consiste en aplicar a tales procesos antiguos, la tortura relativamente moderna de los rankings. Los rankings, al establecer una competencia entre resultados sin un umbral objetivo, permiten garantizar que las metas no se alcanzan nunca; y que mejoren o empeoren los equipos, se vive en un estado permanente de insatisfacción y de temor a las posiciones que ocupan la mayoría.

Conclusiones

Una humanidad inteligente camina hacia la convivencia feliz. El mundo académico no debería ser una excepción. Sufrimos una notable abundancia de discursos que asocian felicidad con culpa. Aspirar al bienestar y a la coherencia no solo no es vergonzoso sino una buena noticia y un objetivo excelente. Los discursos que obligan a escoger entre venderse/esclavizarse o sucumbir, están destinados a la construcción de una sociedad estúpida. La universidad, más que ninguna otra instancia, debería rechazar tales engendros discursivos. En su lugar, el mundo académico está siendo reducido a un mero instrumento mercantil y político, que trabaja por la homogeneización. Su emergencia en términos de poder basado en el conocimiento es una oportunidad y una responsabilidad histórica. Para hacer realidad esta propuesta es imprescindible afectar los modos actuales de evaluación, despreciando su capacidad de control sobre las decisiones y quehaceres académicos. En este documento hemos visto cómo los actuales criterios de evaluación no solo someten a un control férreo a la institución académica, sino que llegan a ser contraproducentes si lo que se desea es una universidad socialmente útil.

La perspectiva de la evaluación no ha de ser la del miedo hacia la sentencia irrevocable de una agencia externa que, con criterios también externos, ordene a los individuos en un ranking competitivo asociado al acceso a recursos concebidos como escasos. La perspectiva debería ser la del interés sano por mejorar y corregir, observando qué se hace y en qué medida responde a los objetivos de la institución. El sistema actual es un callejón sin salida. La alternativa es difícil. Implica un fuerte cambio cultural interno y un también fuerte respaldo social externo. El resultado será una institución poderosamente útil, aunque posiblemente tan torpe e imperfecta como los otros cuatro poderes. A ello no se llega en dos días. Pero habrá que comenzar en algún momento. Por qué no ahora.

Es cierto que “algo pasa entre las propuestas que hacemos en la academia para cambiar la evaluación académica, y quienes toman las decisiones e implementan políticas de evaluación sobre la academia. Hay ahí un círculo muy complicado que no hemos podido romper y que sería una de las cosas que tendríamos que plantearnos, en el sentido de constituirnos en un sujeto político para cambiar este sistema de evaluación” (Muñoz, García & López, 2014, p. 190). Para romper el ciclo hay que conseguir la combinación de tres elementos: (1) responsables de políticas que se muevan por criterios honestos, (2) presentación de alternativas completas articuladas, y (3) respaldo contundente de la comunidad, al menos académica.

Todos los agentes saldrían ganando. El mundo académico tiene en sus manos garantizar los puntos 2 y 3, así como influir para hacer realidad el punto 1.

La academia debería ser protegida hasta el nivel de ese quinto poder. No obstante, proteger no es lograr. Garantizar unas condiciones de trabajo no es lo mismo que garantizar los resultados que pueden derivarse de ellas. Por tal motivo, el quinto poder no solo ha de ser protegido, sino también espoleado, sometido a una continua crítica constructiva; pero jamás controlado. Para que el quinto poder actúe como tal, es absolutamente imprescindible su libertad; una libertad que no garantiza la realización excelente de su función. Pero sin libertad, no será poder en absoluto ni servirá para algo distinto que para confabularse con los poderes reales en el mantenimiento del actual estado de las cosas.

Nota final

Quienes firman este trabajo no otorgan su permiso y muestran su profundo desacuerdo con la utilización del contenido de este documento para cualquier práctica que profundice en los desequilibrios de poder entre personas o regiones; que desvirtúe la función social de la academia; que instrumentalice a las personas, los pueblos o las comunidades; o que abunde en el actual deterioro social y medioambiental.

En consonancia con ello, hacen constar que este trabajo ha sido realizado a pesar de los esfuerzos que el gobierno de España, en sintonía con organizaciones economicistas de ámbito supraestatal, aplica para orientar e instrumentalizar el trabajo académico hacia el beneficio de los sectores poblacionales más favorecidos. Tal orientación sigue desatendiendo los retos sociales especificados en la Declaración Mundial de la Educación Superior de 1998.

Referencias Bibliográficas

- Alderman, G., & Brown, R. (2005): Can quality assurance survive the market? Accreditation and audit at the crossroads, *Higher Education Quarterly*, 59 (4) 313-328.
- Amigot, P., & Martínez, L. (2013): Gubernamentalidad neoliberal, subjetividad y transformación de la universidad. La evaluación del profesorado como técnica de normalización, *Athena Digital*, 13 (1) 99-120.
- André, J. (1985): Power, oppression and gender, *Social Theory and Practice*, 11 (1) 107-122.
- Argullol, R. (2014, 5 de abril): La cultura enclaustrada, *El País*.
- Balcazar, F. E. (2003): Investigación acción participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación, *Fundamentos en Humanidades*, 4 59-77.
- Bara, F. E., & Martínez, M. (2012): ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética, *Bordón*, 64 (3) 77-92.
- Barnhizer, D. (1993): Freedom to do what? Institutional neutrality, academic freedom, and academic responsibility, *Journal of Legal Education*, 43 (3) 346-357.
- Belotti, F. (2014): Entre el bien común y el buen vivir. Afinidades a distancia, *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 48 41-54.
- Bermejo, J. C. (2014, 27 de mayo): La nueva servidumbre: microeconomía de las publicaciones científicas, *Férigoa*.
- Bona, Y. (2006): Potencia, poder y producción de sentido, *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 14 1-9.

- Bornmann, L., & Daniel, H. (2008): What do citation counts measure? A review of studies on citing behavior, *Journal of Documentation*, 64 (1) 45-80.
- Botero, P. (2012): Investigación y acción colectiva -IAC- Una experiencia de investigación militante, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17 (57) 31-47.
- Bovill, C., Bulley, C., & Morss, K. (2011): Engaging and empowering first-year students through curriculum design: perspectives from the literature, *Teaching Higher Education*, 16 197-209.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003): Why action research?, *Action Research*, 1 (1) 9-28.
- Celedón, C. (2004): ¿Qué es ser académico?, *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 84 181-182.
- Cheng, M. (2011): The perceived impact of quality audit on the work of academics, *Higher Education Research & Development*, 30 179-191.
- Codina, S., & Delgado, C.J. (2006): *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social* (Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales).
- De, E. (2008): *El discurso de la servidumbre voluntaria* (Buenos Aires, Utopía Libertaria).
- Derrida, J. (2002): *Universidad sin condición* (Madrid, Trotta).
- Deutsch, M. (2006): A framework for thinking about oppression and its change, *Social Justice Research*, 19 (1) 7-41.
- Egido, I. (2005): Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa, *Tendencias Pedagógicas*, 10 17-28.
- Ellacuría, I. (1999): *Escritos Universitarios* (San Salvador, UCA Editores).
- Fairclough, N. (2003): El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales, en R. Wodak & M. Meyer (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso* (Barcelona, Gedisa).
- Fernández, R., Martínez, Y., & Velasco, N. (2006): Indicadores y estándares internacionales de calidad universitaria, *Calidad en la Educación*, 25 17-29.
- Fernández-Quijada, D., Masip, P., & Bergillos, I. (2013): El precio de la internacionalidad: la dualidad en los patrones de publicación de los investigadores españoles en comunicación, *Revista Española de Documentación Científica*, 36 (2). En <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2013.2.936>
- Fine, M. (2006): Bearing witness: Methods for researching oppression and resistance-A textbook for critical research, *Social Justice Research*, 19 (1) 83-108.
- Fischman, G. E. (2013): 'Hacerlo bien': acceso, visibilidad e impacto de la investigación latinoamericana, *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, 6. En <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20131016025858/Cuaderno-No6-SegEpoca.pdf>
- Freire, P. (2001): *Pedagogía de la indignación* (Madrid, Morata).
- Galan-Gamero, J. (2014): Cuando el 'cuarto poder' se constituye en cuarto poder: propuestas, *Palabra Clave*, 17 (1) 152-187.
- García, M.J. (2008): El impacto de la globalización en la universidad del siglo XXI, *Tendencias Pedagógicas*, 13 59-78.

- Gautier, E. (2007): Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de OREAL/UNESCO, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3) 29-35.
- George, R.T. (2003): Ethics, academic freedom and academic tenure, *Journal of Academic Ethics*, 1 11-25.
- González, I. (2004): *Calidad en la universidad. Evaluación e indicadores* (Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca).
- González, J. (1978): La triple opresión de las minorías étnicas, *Nueva Antropología*, 3 (9) 97-102.
- Granda, J. (2003): Algunas reflexiones y consideraciones sobre el factor de impacto, *Archivos de Bronconeumología*, 39 (9) 409-417.
- Greenwood, D. J. (2012): Doing and learning action research in the neo-liberal world of contemporary higher education, *Action Research*, 10 (2) 115-132.
- Hernando, B. M. (2004): En qué ha quedado el cuarto poder, *Cuadernos de Periodistas*, 1 (octubre) 73-89.
- Holloway, J. (2002): *Cómo cambiar el mundo sin tomar el poder*. El significado de la revolución hoy (Barcelona, El viejo topo).
- Irigoyen, J. (2011): La refundación de la evaluación, *Laberinto*, 33 35-44.
- Jarab, J. (2008): Reforming systems and institutions of higher education: Towards the creation of a European and global higher education area, *Education, Citizenship and Social Justice*, 3 85-96.
- Lange, L. L. (2002): The impact factor as a phantom. Is there a self-fulfilling prophecy effect of impact?, *Journal of Documentation*, 58 (2) 175-184.
- Langfeldt, L., & Kyvik, S. (2011): Researchers as evaluators: tasks, tensions and politics, *Higher Education*, 62 (2) 199-212.
- Luxán, M., Imaz, J. I., Bereziartua, G., & Lauzurika, A. (2014): Universidad y transformación social, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (3) 674-688.
- Macedo, D., Dendrinós, B., & Gounari, P. (2005): *La hegemonía del inglés* (Barcelona, Editorial Graó).
- Macfarlane, B. (2005): The disengaged academic: the retreat from citizenship, *Higher Education Quarterly*, 59 296-312.
- Malo, M. (2004): Prólogo, en M. Malo (Eds.) *Nociones Comunes* (Madrid, Traficantes de Sueños).
- Manzano-Arrondo, V. (2009): Qué cosa es esa de la universidad privatizada, *Opciones Pedagógicas*, 39 112-124.
- Manzano-Arrondo, V. (2010): La realidad significativa de investigación a través de las bases de datos, *Revista Salvadoreña de Psicología*, 1 (2) 20-34.
- Manzano-Arrondo, V. (2011): El papel de la universidad en la sociedad de ignorantes, *Científica*, 12 29-55.
- Manzano-Arrondo, V. (2012a): *La Universidad Comprometida* (Vitoria, Hegoa).
- Manzano-Arrondo, V. (2012b): Opresión y acción, en C. Cruz, C. Ibáñez & S. Moreno (Eds.) *El traje del emperador. 13 propuestas para desnudar el poder* (Sevilla, Atrapasueños).
- Manzano-Arrondo, V. (2013): Editorial: investigar y publicar desde el compromiso con el cambio social, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3). En <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.3.186501>

- Manzano-Arrondo, V., & Andrés, L. (2007): *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas, algunas consecuencias* (Sevilla, Atrapasueños).
- Manzano-Arrondo, V., & Bacal, A. (2014): Universidad y movimientos sociales: la universidad absurda y la esperanza de las praxis universidad-calle, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 80 (2) 15-23.
- Manzano-Arrondo, V. (2015): *Activismo frente a norma: ¿quién salva a la universidad?*, RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 1 28-55.
- Manzano-Arrondo, V., & Torrego, L. (2009): Tres modelos para la universidad, *Revista de Educación*, 350 477-489.
- Martín-Baró, I. (1986): Hacia una psicología de la liberación, *Boletín de Psicología de El Salvador*, 22 219-231.
- Martínez, J. (2012): Enseñar en la universidad pública. Sujeto, conocimiento y poder en la Educación Superior, *Revista Aula de Encuentro*, N.º especial 39-52.
- Mateo, J. L. (2012): Les revistes d'impacte i el nou ordre científic mundial, *L'Avenç*, 383 41-49.
- Matías, A. (2013): La evaluación de revistas de psicología: correlación entre el factor de impacto, el índice h y los criterios Latindex, *Investigación Bibliotecológica*, 27 (61) 15-27.
- McArthur, J. (2011): Exile, sanctuary and diaspora: mediations between higher education and society, *Teaching Higher Education*, 16 579-589.
- Miguel, M., & Apodaca, P. (2009): Criterios para evaluar el impacto de los Planes de Evaluación de la Calidad de la Educación Superior, *Revista de Educación*, 349 295-310.
- Minniti, D., Irrarrázaval, P., Villegas, I., Pérez, F., & Ferrari, M. (2009): Evaluación de profesores universitarios por sus labores de investigación y creación, *Calidad en la Educación*, 31 232-243.
- Mora, A.I. (2004): La evaluación educativa: concepto, periodos y modelos, *Actualidades Investigativas en Educación*, 4 (2) 1-28.
- Morales, G. (2004): *La universidad pública y el campo académico universitario: propuesta de análisis cultural*. En http://www.fcs.una.ac.cr/doc_fcs/launiversidadcomocampodeestudio.pdf
- Morin, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona, Gedisa).
- Morin, E., Roger, E., & Domingo, R. (2001): *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (Valladolid, Universidad de Valladolid).
- Morley, L., & Aynsley, S. (2007): Employers, quality and standards in higher education: Shared values and vocabularies or elitism inequalities?, *Higher Education Quarterly*, 61 229-249.
- Moro, T. (2010): *Utopía* (Madrid, Biblioteca de Pensamiento Crítico de Público).
- Morrison, E., Rudd, E., Picciano, J., & Nerad, M. (2011): Are you satisfied? PhD education and faculty taste for prestige: limits of the prestige value system, *Research of Higher Education*, 52 24-46.
- Muñoz, H., García, S., & López, R. (2014): La evaluación de los académicos, *Perfiles Educativos*, 36 (146) 188-195.
- Musial, K. (2010): Redefining external stakeholders in Nordic higher education, *Tertiary Education and Management*, 16 45-60.

- Noguera, J.A. (2003): ¿Quién teme al individualismo metodológico? Un análisis de sus implicaciones para la teoría social, *Papers*, 69 101-132.
- Nozick, R. (1988): *Anarquía, Estado y Utopía* (México, Fondo de Cultura Económica).
- Ordine, N. (2013): *La utilidad de lo inútil. Manifiesto* (Barcelona, Acantilado).
- Oyarzun, R. (2008): Ciencia, revistas científicas y el Science Citation Index: o cómo volvernos locos a golpe de números, *REDVET. Revista Electrónica de Veterinaria*, 9 (9) 1-6.
- Petrella, R. (1997): *El Bien Común. Elogio de la solidaridad* (Madrid, Debate).
- Piña, J. M. (2013): Editorial. La evaluación al desempeño académico, *Perfiles Educativos*, 35 (141) 3-6.
- Ponce, J. M. (2003): Algunos objetivos formativos ante los retos que la sociedad exige, en J. M. Sanz & J. M. Gómez (Eds.) *Universidad. ¿Para qué?* (Madrid, Universidad de Alcalá).
- Postmes, T., & Smith, L. G. (2009): Why do the privileged resort to oppression? A look at some intra-group factor, *Journal of Social Issues*, 65 (4) 769-790.
- Prilleltensky, I. (2008): The role of power in wellness, oppression, and liberation: The promise of psychopolitical validity, *Journal of Community Psychology*, 36 116-136.
- Puelles, M. (2009): Calidad, reformas escolares y equidad social, en M. Puelles (Eds.) *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (Madrid, Octaedro Editorial).
- Rivaya, B. (2001): Anarquismo y derecho, *Revista de Estudios Políticos*, Abril-Mayo 77-108.
- Rodríguez, J. (2007): Vida académica y solidaridad. Valores y compromisos del profesor universitario, *Dikaion*, 21 (16) 273-294.
- Sanmartín, J. (2006): El bien común como idea política. John Stuart Mill, los liberales y sus críticos, *Foro Interno*, 6 125-153.
- Shaw, C., & Ward, L. (2014, 6 de marzo): Dark thoughts: why mental illness is on the rise in academia, *The Guardian. Higher Education Network*.
- Shumar, W. (2004): Global pressures, local reactions: higher education and neo-liberal economic policies, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17 823-839.
- Sousa, B. (2006): *La universidad popular del siglo XXI* (Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales).
- Stensaker, B., Frolich, N., Gornitzka, A., & Maasen, P. (2008): Internationalisation of higher education: the gap between national policy-making and institutional needs, *Globalisation, Societies and Education*, 6 1-11.
- Susanti, D. (2011): Privatisation and marketisation of higher education in Indonesia: the challenge for equal access and academic values, *Higher Education*, 62 209-218.
- Tedesco, J. C. (2004): Igualdad de oportunidades y política educativa, *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123) 555-572.
- Temple, P. (2005): The EFQM excellence model: Higher education's latest management fad?, *Higher Education Quarterly*, 59 261-274.

- Turner, J.C. (2005): Explaining the nature of power: a three-process theory, *European Journal of Social Psychology*, 35 (1) 1-22.
- Urcelay, C., & Galetto, L. (2011): ¿Editar o no editar?: reflexiones sobre las revistas científicas regionales y algunas propuestas, *Kurtziana*, 36 (1) 3-7.
- Usher, A., & Savino, M. (2006): Estudio global de los rankings universitarios, *Calidad de la Educación*, 25 33-53.
- Valero, J. A. (2006): Responsabilidad social de la actividad científica, *Revista Internacional de Sociología*, 64 (43) 219-242.
- Valero, J. A., Jiménez, E., & Coca, J. R. (2013): La perspectiva socio-hermenéutica en la evaluación del trabajo científico en España, *Investigación bibliotecológica*, 27 (59) 15-34.
- Vidal, R. (2005): Comunicación, poder y transgresión en la “sociedad global informacional”, *Ámbitos*, 13-14 13-30.
- Vidovich, L., & Currie, J. (2011): Governance and trust in Higher Education, *Studies in Higher Education*, 36 43-56.
- Vilar, S. (1997): *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios* (Barcelona, Kairos).
- Watts, R. J., Williams, N. C., & Jagers, R. J. (2003): Sociopolitical Development, *American Journal of Community Psychology*, 31 (1/2) 185-194.
- Winn, R. C., & Green, R. S. (1998): Applying total quality management to the educational process, *International Journal of Engineering Education*, 14 24-29.
- Worthington, A., & Higgs, H. (2011): Economies of scale scope in Australian higher education, *Higher Education*, 62 387-414.