

El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones

VERÓNICA SOLEDAD WALKER*

El presente artículo aborda la cuestión del trabajo docente universitario desde una perspectiva interpretativa. Se trata de un estudio de caso colectivo para el cual se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 69 docentes de dos universidades de Argentina y una de España. El análisis se centra en diferentes aspectos que hacen del trabajo docente universitario una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el campo universitario. El análisis realizado permite advertir la diversidad y multiplicidad de actividades —prescritas y efectivas, sustantivas y estratégicas— que supone el trabajo docente en la universidad, las variadas condiciones simbólicas y materiales en que se desarrolla, y las tensiones que lo atraviesan. Se sugiere que bajo la categoría de “trabajo docente” coexisten experiencias de trabajo desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones.

The current article addresses the issue of university teaching activity from an interpretative perspective. This collective case study stems from semi-structured interviews with 69 professors at two universities in Argentina and one in Spain. The analysis is focused on different aspects that make university teaching activity a complex, heterogeneous and specific practice that is experienced and perceived differently by professors given their particular positions within the university. This analysis allows for an appreciation of the diversity and multiplicity of activities—prescribed and real, substantial and strategic—that teaching activity at a university level demands, the variety of symbolic and material conditions under which this activity takes place, and the tensions it faces. The author suggests that very varied experiences, vested in an apparent uniformity of demands and conditions, co-exist under the single category of “teaching activity.”

Palabras clave

Trabajo docente
Universidad
Condiciones de trabajo
Organización del trabajo
Intensificación del trabajo

Keywords

Teaching activity
University
Working conditions
Work organization
Work intensification

Recepción: 18 de mayo de 2015 | Aceptación: 10 de julio de 2015

* Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (Argentina); investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (Argentina). Doctora en Didáctica y Organización Educativa por la Universidad de Málaga (España). Líneas de investigación: educación superior, políticas universitarias, evaluación educativa, trabajo docente. Publicaciones recientes: (2015), “Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad”, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-20; (2014, en coautoría con J. Barquín Ruiz), “Políticas de evaluación del trabajo docente universitario en Argentina: una mirada histórica”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 105-120. CE: veroswalker@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El trabajo docente universitario, concebido como un tipo particular de trabajo sobre los otros (Dubet, 2006), constituye una actividad remunerada que tiene como objetivo explícito transformar a los otros. A los docentes universitarios se les paga un salario para socializar a los estudiantes en los códigos de un campo disciplinar específico, las prácticas de una profesión particular y en las lógicas de la institución universitaria. Este trabajo, que tiende a facilitar la afiliación cognitiva e institucional de los estudiantes en la vida universitaria (Coulon, 1997) y su preparación para la vida profesional futura, no se reduce a las actividades de enseñanza; son múltiples y variadas las actividades que los profesores y profesoras universitarios desarrollan en el ejercicio de su trabajo docente, y también son diversas las condiciones materiales y simbólicas en que el mismo se ejerce.

El presente artículo se propone abordar las peculiaridades del trabajo docente universitario, priorizando la perspectiva de quienes lo desarrollan cotidianamente. El análisis que aquí se presenta forma parte de un trabajo de investigación más amplio que abordó la incidencia de los procesos de evaluación de desempeño en las prácticas cotidianas de profesores y profesoras de universidades de Argentina y España. Se trató de un estudio de casos colectivo de carácter extrínseco o instrumental (Stake, 2005) realizado durante el periodo 2011-2013.¹ El carácter colectivo responde a la decisión de tomar

tres universidades como estudio de casos: dos argentinas (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad de Misiones) y una española (Universidad de Málaga). Se trató de un estudio extrínseco o instrumental, ya que no son los casos en sí los que interesan, sino la posibilidad que brindan para comprender las peculiaridades del trabajo docente universitario. Una de las potencialidades de este tipo de estudio es que permite abordar la singularidad, complejidad e inserción en su contexto del tema abordado, así como una mayor comprensión de sus especificidades sin la pretensión de establecer generalizaciones. En este sentido, como el estudio de caso no constituye una investigación de muestras (Stake, 2005) ni busca representatividad estadística (Coller, 2000), entre los criterios para la selección de las universidades se priorizó que se tuvieran las mayores ventajas en términos del acceso a la información y a los informantes.

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas² a 69 docentes con el propósito de recuperar y explicitar sus “puntos de vista” (Bourdieu, 2007) en relación a los aspectos que hacen del trabajo docente universitario una práctica compleja, heterogénea y específica. Se construyó una muestra significativa (Guber, 2004)³ que comprendió profesores y profesoras de diferentes áreas disciplinares, y distinta categoría y dedicación docente. El criterio de pertenencia disciplinar fue definido *a priori* a partir del supuesto de la relevancia de la dimensión disciplinaria de la universidad (Becher, 2001). En función de ello se decidió

1 El trabajo que aquí se presenta es parte de una investigación financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus “Move on Education”, Action 2, EACEA/29/09 Lote 13b.

2 Este tipo de instrumento supone el diseño de un “guion” de preguntas que comprende los temas a tratar a lo largo de las conversaciones. Más allá de que la entrevista semi-estructurada se desarrolle en función de campos temáticos definidos, tiene la flexibilidad de atender a aquellas cuestiones que surgen a lo largo de la conversación, en tanto que admite la enunciación de interrogantes no previstos, el cambio en el orden de las preguntas y la variación en los modos de formulación de los interrogantes de acuerdo a las características que asume la conversación.

3 Sostiene Guber (2004: 76) que “el criterio de significatividad es fundamental para la selección de discursos, personas, prácticas que observar y registrar, y para su ulterior incorporación al análisis y la construcción de esa lógica en su diversidad”. La significatividad de la muestra sólo puede ser definida *a priori* tentativamente por el investigador, ya que las categorías relevantes para el mundo social de los actores sólo pueden ser captadas durante el trabajo de campo, a partir de los sentidos y relaciones sociales de los informantes. Es allí cuando surgen nuevos criterios, impensados o desatendidos por el investigador hasta ese momento.

entrevistar a profesoras y profesores de cuatro áreas de conocimiento: ciencias sociales y humanidades, ciencias de la salud, ciencias exactas y naturales e ingeniería. Durante el trabajo de campo se incluyeron la categoría y dedicación docente como otros criterios de selección, ya que el ejercicio del trabajo docente no es experimentado ni percibido de la misma manera por quienes se encuentran en posiciones diferenciadas respecto de la carrera docente, la antigüedad en la docencia universitaria, el tiempo dedicado a dicha tarea y la situación respecto de la estabilidad laboral.⁴ Los datos fueron recogidos, codificados y analizados de manera simultánea, lo cual permitió la incorporación de esos nuevos criterios para construir de la muestra de docentes.

El análisis de los datos se realizó a través del método de comparación constante; primero se realizó un tratamiento manual y luego, dado el volumen de entrevistas realizadas, se utilizó como auxiliar el programa Atlas.ti.⁵ El método de comparación constante constituye una de las estrategias de la teoría fundamentada, como metodología de investigación cualitativa, que consiste en un proceso de generación de teoría a partir del análisis de los datos (Andréu *et al.*, 2007).

Como se verá a lo largo de los próximos apartados, las cuestiones emergentes en el análisis de los tres casos estudiados impiden hablar del trabajo docente universitario como una categoría homogénea; su multidimensionalidad y especificidad, las condiciones diversas en las que se desarrolla así como su carácter relacional, hacen de esta actividad un dominio diverso (Scott, 2008), una práctica compleja (Morín, 1994) de límites difusos (Sancho, 2001).

CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

De acuerdo a lo planteado por los profesores y profesoras de los casos estudiados, el ejercicio del trabajo docente supone como principal actividad la enseñanza, aunque no se reduce a ella. Como parte del trabajo docente, la tarea de enseñanza supone básicamente la realización de una planificación previa, la preparación de materiales y tareas, el desarrollo de las clases previstas y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. También incluye la asesoría a través de entornos virtuales (campus virtual, *blogs*, foros, etc.), tutorías presenciales y orientaciones a través del correo electrónico. Además de las actividades de enseñanza —algunas circunscritas a los espacios y tiempos del aula, y otras que los trascienden— en el ejercicio de su trabajo los profesores y profesoras universitarios se abocan a la dirección de tesis de grado y de posgrado, se ocupan de la formación de recursos humanos (becarios en el caso de la investigación, estudiantes adscritos y auxiliares en el caso de la docencia). También participan en proyectos de innovación educativa, se forman y actualizan permanentemente (realizan cursos, asisten a eventos académicos, realizan estudios de posgrado). Acompañan a los estudiantes en su inserción en la vida universitaria, elaboran materiales educativos, participan como jurados en concursos docentes, en defensas de tesis, y dictan cursos en otras instituciones. Además, realizan actividades de gestión de la enseñanza (participación en comisiones —de titulaciones, de grado, de calidad— reuniones de cátedra, de área, de departamento, coordinación de asignaturas, titulaciones/carreras, etc.).

4 En la universidad española se entrevistó a 35 profesores (la muestra comprendió: personal docente en formación, profesores ayudantes, profesores titulares, profesores asociados, catedráticos de universidad, a tiempo completo y a tiempo parcial, con carácter permanente y contratado). En las universidades argentinas se efectuaron 34 entrevistas, entre ellos: profesores titulares, profesores asociados, profesores adjuntos, jefes de trabajos prácticos, ayudantes diplomados, con dedicación simple, semi-exclusiva y exclusiva, con carácter ordinario e interino.

5 Atlas.ti es un programa específico de asistencia en el análisis de datos cualitativos. Facilita la identificación y codificación de temas, fundamentalmente cuando se trabaja con una cantidad significativa de datos. Permite el tratamiento de códigos adosados a segmentos de texto (lo cual facilita su recuperación) y la formación de conjuntos de categorías conceptuales interrelacionadas. Más allá de sus utilidades, el Atlas.ti constituye una herramienta, y no un método en sí mismo.

En el ejercicio de la función docente del profesorado están involucradas múltiples actividades que realizan los mismos sujetos, además de desarrollar tareas de investigación, extensión y gestión. Cabe aclarar que entre las tareas de gestión pueden distinguirse las de “gestión académica” (cargos unipersonales en secretarías, decanatos, rectorado, etc.) y “gestión de la enseñanza”. Esta última supone la participación en espacios colectivos (en comisiones, reuniones de departamento, áreas, asignaturas; equipos de trabajo para formular o modificar planes de estudio, etc.) y también implica puestos unipersonales (por ejemplo, coordinación de titulaciones, carreras, *practicum*, etc.) pero ninguno de los dos casos de gestión de la enseñanza goza del reconocimiento y prestigio que se atribuye al ejercicio de la gestión académica. En los discursos de los docentes de las tres universidades estudiadas, independientemente del área disciplinar de pertenencia y su categoría docente, aparece como una constante la creciente dedicación de tiempo y energías a las tareas administrativas que conlleva la gestión de la enseñanza.

En función de lo planteado puede decirse que el profesorado universitario se encuentra en una compleja situación laboral, en un contexto de trabajo que aumenta cada día el nivel de sus demandas. Hace unos años Sancho (2001) se refirió a los “dos mundos” (docencia e investigación) como una forma de expresar las actividades primordiales del trabajo en la universidad. Pasado un tiempo, y dado el creciente lugar que están ocupando las actividades de gestión en el tiempo de trabajo de los profesores y profesoras, Sancho *et al.*, (2010) prefieren hablar de “una profesión, tres mundos”, cuando aluden a la triple situación laboral del profesorado (docencia, investigación y gestión). Si se tiene en cuenta, especialmente en las universidades argentinas, la prioridad que se les está otorgando a las actividades de extensión, se podría agregar un cuarto mundo a la división anotada.

De las múltiples y variadas actividades que realizan cotidianamente los profesores y profesoras en el ejercicio de su trabajo docente, pueden distinguirse las que están prescritas y aquellas que, aunque no estén previamente definidas, forman parte de su quehacer cotidiano. Las tareas —entendidas como aquello que “se debe hacer”— que en general se encuentran prescritas y sobre las que hay que rendir cuentas, están vinculadas específicamente con la práctica de enseñanza. El diseño de planificaciones al inicio de cada ciclo lectivo y su entrega a las instancias correspondientes, el cumplimiento de determinada carga horaria de clases presenciales y la entrega de las calificaciones de los estudiantes forman parte de las tareas que los docentes deben realizar. Al ser reconocidas oficialmente, y al tener que informar sobre ellas, tales tareas se encuentran atravesadas por procesos burocráticos (realización de informes, llenado de formularios) que, por lo general, deben ajustarse a determinados formatos. Pero en su quehacer diario los profesores y profesoras realizan otras actividades que forman parte de su trabajo docente; si bien no están normadas, se realizan y se han naturalizado (Tello, 2008). Otras, aunque no se asumen como demandas, surgen en las situaciones reales y forman parte del trabajo docente “efectivo” del profesorado universitario. De este modo, en el ejercicio del trabajo docente universitario se entraman múltiples y variadas tareas y actividades como expresión de sus dimensiones “prescrita” y “real” (Dejours, 1998; 2012). A partir de lo planteado por los profesores y profesoras puede realizarse otra distinción: entre el trabajo “sustantivo” y el trabajo “estratégico”. El trabajo que no está prescrito, que emerge de las situaciones cotidianas —que en algunos casos llega a consolidarse y pasa a formar parte de las rutinas, y en otros es realizado de manera esporádica— muchas veces se lleva a cabo porque es considerado una parte sustantiva del trabajo docente (como acompañar y orientar a los estudiantes no sólo en cuestiones curriculares,

sino de su experiencia en la vida universitaria). Existen actividades, por tanto, que aunque no estén estatuidas, los docentes las realizan porque las asumen como parte ineludible de su trabajo. Sin embargo, hay otro grupo de actividades que no está prescrito y forma parte del trabajo real, pero no por ser considerado esencial en el trabajo docente, sino porque es necesario para “mantenerse en el sistema”. Se trata del trabajo orientado al mantenimiento y acumulación del capital social, académico y científico necesario para preservar o mejorar las posiciones ocupadas en el espacio universitario (Bourdieu, 2008). En el marco de la estructura de posiciones diferenciadas que es el campo universitario, los docentes destinan tiempo y energías a realizar aquellas actividades que les serán más redituables en términos de obtención de reconocimiento y retribuciones. En este punto las políticas de evaluación del desempeño académico juegan un papel relevante, en la medida que fijan determinadas reglas del juego: qué es redituable y qué no para acceder, permanecer y promoverse en la carrera docente, qué es conveniente y qué no para obtener prestigio y reconocimiento, qué es útil y qué no para lograr retribuciones económicas.

Hasta ahora se ha dicho que el ejercicio del trabajo docente supone múltiples actividades, algunas prescritas y otras no, algunas asumidas como parte sustantiva de la docencia universitaria y otras consideradas estratégicas. El trabajo docente lejos está de constituir una categoría homogénea (cada profesor o profesora, en función de sus intereses y de su posición —en términos de Bourdieu—, priorizará unas actividades más que otras). Precisamente la posición de cada docente en el campo universitario —resultado de sus luchas previas y ligada a ciertas propiedades— contribuye a configurar una forma particular de percibir, sentir y ejercer el trabajo docente.

Las posiciones en el espacio universitario suponen la convergencia de demandas diversas y distintos grados de responsabilidades,

así como tipos de relaciones específicas con la institución y con los demás agentes sociales (colegas, estudiantes, autoridades, etc.). El trabajo docente, por lo tanto, constituye una práctica social que no se puede generalizar, ya que la posición que ocupa cada docente en el espacio universitario está atravesada por múltiples dimensiones, algunas de las cuales son: características de la institución, tipo de materia, área disciplinar de pertenencia, categoría y dedicación docente, y género. Estas cuestiones se refieren a las condiciones —materiales y simbólicas— en las que se desarrolla el trabajo docente.

CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

Las distintas actividades involucradas en el ejercicio del trabajo docente se desarrollan desde una posición particular en el campo universitario. El análisis de los discursos de las profesoras y los profesores entrevistados permite advertir la complejidad y especificidad que atraviesa la “estructura del puesto de trabajo docente” que, en términos de Martínez Bonafé (1999), remite al conjunto de condiciones que regulan la práctica docente. Y es que poseer determinada categoría docente, pertenecer a un área disciplinar específica y a una institución particular, ser responsable de una asignatura teórica o práctica, tener cierta antigüedad en la docencia universitaria, ser hombre o mujer, constituyen dimensiones que configuran el lugar que ocupa cada docente en el espacio universitario. Los profesores y profesoras se ubican en determinados puntos de la trama compuesta por tales dimensiones y desde ahí ejercen sus prácticas, perciben su trabajo y construyen relaciones con otros. En los apartados siguientes se atienden estas cuestiones.

La universidad de pertenencia

La universidad de pertenencia constituye una primera dimensión que configura el puesto de trabajo docente ya que supone una particular situación respecto de la accesibilidad a

recursos, de reconocimiento y prestigio, de posibilidades de formación, etc. Una particularidad que atraviesa a las tres universidades estudiadas es su ubicación “periférica” (más allá de las críticas al concepto de periferia, aquí se utiliza para dar cuenta de la ubicación espacial y política de las instituciones en el escenario mundial y nacional).⁶ En función de ello puede hablarse de una doble ubicación periférica de los casos estudiados: por un lado, las universidades seleccionadas pertenecen a países de la periferia: Argentina es considerado un país periférico en el contexto mundial (el Sur del mundo) y España puede considerarse periférico en el contexto europeo (el Sur de Europa) (Monedero, 2005). Por otro lado, tales universidades ocupan una posición periférica al interior de sus respectivos países, ya que son universidades regionales, “de provincia”, emplazadas en el interior del país.

Del análisis realizado se desprende que la pertenencia a determinada universidad incide en la posibilidad de acceso a recursos, instrumentos de trabajo e instancias de formación. Por otra parte, funciona como fuente de prestigio o reconocimiento que opera en la definición de las posiciones de las profesoras y profesores en el campo universitario. Estos imaginarios se gestan en relación a determinadas instituciones, a los perfiles de determinadas unidades académicas (centro o facultad), incluso en torno a las trayectorias y el reconocimiento obtenido por grupos de trabajo y académicos en particular, entre otros, así como en lo que respecta a determinadas áreas disciplinares; funcionan como capital social que tiene su peso relativo en la obtención de capital simbólico.

La dimensión disciplinaria

La dimensión disciplinaria ocupa un papel relevante en la construcción de la heterogenei-

dad que caracteriza al mundo universitario, ya que permite comprenderlo desde la coexistencia de tribus ligadas a determinados territorios (territorios cognitivos; Becher, 2001) que operan con una determinada tradición cognitiva —categorías de pensamiento— y códigos de comportamiento (Clark, 1983). Cada tribu posee sus propias tradiciones, costumbres y prácticas; conocimientos, creencias y principios morales; formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y significados, que unifican a quienes forman parte de ella y que deben ser adquiridos por quienes pretenden pertenecer a la tribu. De este modo, las formas de enseñanza y las herramientas con las que se cuenta para llevar a cabo dicha tarea —dada la naturaleza del conocimiento, entre otras cosas— no son las mismas para profesores de distintas áreas disciplinares. Más aún, en muchas áreas los docentes cuentan fundamentalmente con la solvencia en el conocimiento de su disciplina y son más bien intuiciones las que se tienen acerca de las características de sus estudiantes, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje y la diversidad de estrategias de enseñanza. A diferencia de lo que sucede en la docencia universitaria, en otras disciplinas se considera indispensable tener estos conocimientos para poder llevar adelante la práctica de enseñanza; éstas son fundamentalmente las áreas en las que el sujeto de aprendizaje, o la práctica de enseñanza, forman parte de su objeto de estudio.

Pero la atención a la dimensión disciplinaria de la universidad en relación al trabajo docente no significa solamente diferencias en cuanto a los saberes y herramientas para llevar adelante la práctica de enseñanza; como construcciones socio-históricas las disciplinas también ubican diferencialmente a sus integrantes en el espacio universitario, es decir, suponen condiciones de desigualdad

⁶ Optar por el uso del concepto de periferia —más allá de las limitaciones que puede suponer— es un modo de visibilizar las desigualdades sociales, políticas y económicas existentes que, en general, no se hacen presentes en los discursos hegemónicos. Como sostiene De Sousa Santos (2003), el discurso de la globalización ha pretendido acabar con las diferencias entre centro y periferia, entre Norte y Sur, suponiendo una cualidad uniformizadora en el discurso que no se verifica empíricamente.

en términos de reconocimiento y prestigio. Los mecanismos de cierre social de determinadas comunidades profesionales, y su auto-legitimación mediante la ideología técnico-funcionalista que argumenta la necesidad de una larga y selectiva formación especializada, se erigen como “estrategias de protección” del gremio (Collins, 1989) que generan representaciones sociales sobre tales comunidades.

Ligadas a la dimensión disciplinaria, puede decirse que las condiciones del trabajo docente son diferentes entre quienes se desempeñan en áreas con perfil profesional o académico. Generalmente este perfil se materializa en las dedicaciones docentes, es decir, en la carga horaria semanal de trabajo: en las carreras de corte profesional prevalecen las dedicaciones docentes simples, o dedicaciones de tiempo parcial, así como profesores asociados que desarrollan su principal actividad profesional fuera de la universidad; estas diferencias se expresan en las condiciones de trabajo de quienes tienen este perfil profesional y aquéllos que tienen dedicación exclusiva a la vida universitaria.

Categoría y dedicación docente

En la configuración de la particular posición de cada profesor o profesora en el campo universitario también inciden aspectos que tienen que ver con el “reconocimiento oficial” de tal sujeto en la institución. Así, la categoría docente constituye la “posición oficial” que se otorga a cada profesor en el entramado de puestos de trabajo que la universidad ofrece, y está asociada a determinadas cualidades (responsabilidades y funciones que se demandan). Cada posición oficialmente reconocida supone el ejercicio de determinadas funciones institucionales y el cumplimiento de tareas y responsabilidades que están normadas en diferentes documentos institucionales. Sin embargo, el trabajo docente “real” que se realiza no se restringe a las prescripciones vinculadas a cada categoría en particular; es decir, las tareas docentes prescritas, asociadas a cada categoría, no

agotan el conjunto de actividades involucradas en el ejercicio del trabajo docente cotidiano.

En su conjunto, las categorías docentes se entraman en la organización universitaria, configuran particulares puestos de trabajo y delimitan posibles recorridos. La referencia a “posibles recorridos” pretende expresar una forma particular de entender la carrera universitaria que se aleja de aquella “concepción tradicional” que la entiende como una sucesión de puestos de trabajo definidos por condiciones estructurales y organizacionales (García Calavia, 2012). Dicha concepción constituye una “visión idealizada de la carrera académica”; la concibe como un proceso de avance lineal en el tiempo a través del escalafón de cargos docentes, y no percibe los avances y retrocesos, las discontinuidades y los cambios de dirección que atraviesan las carreras de los profesores y profesoras universitarios (García de Fanelli y Moguillansky, 2008). Acceder a la universidad como docente no implica necesariamente emprender un recorrido estable y progresivo por la jerarquía de categorías docentes; el desarrollo estable, bien definido y progresivo que antaño pudo suponer emprender la carrera universitaria, en la actualidad se ha transformado en un recorrido sinuoso, zigzagueante e incierto. Muchos docentes noveles —becarios doctorales o contratados como interinos— que ejercen la docencia en la universidad realizan su trabajo en el horizonte de expectativas trazado por el periodo de la beca o del contrato alcanzado. *A posteriori*, la obtención de un puesto de trabajo universitario forma parte de las expresiones de deseos que, en muchos casos, se confrontan con las condiciones de posibilidad. Con mayor o menor presión, inseguridades y temores, estos jóvenes docentes dicen experimentar la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral. Aquellas trayectorias armónicas, casi inalterables, relatadas por profesores que llevan varias décadas en la universidad, resultan inasibles para quienes recién se inician como docentes en la

actualidad. Los periodos de becas, la renovación de contratos, la obtención de acreditaciones,⁷ la convocatoria de plazas en España, o la periodicidad de los concursos⁸ en Argentina, constituyen los ejes sobre los que se van construyendo las trayectorias laborales. En función de cómo se entramen dichos elementos, surgen como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporal de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. Esto hace que el acceso a los puestos docentes permanentes se retrase, con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional, sino, y fundamentalmente, a nivel personal.

En los últimos años, numerosos estudios (Baruch y Hall, 2004; Baruch, 2013; Enders y Kaulisch, 2006; Richardson y McKenna, 2003) se han ocupado de estudiar las características que asume la carrera académica en el mundo universitario actual. Para algunos la diversificación de recorridos académicos, la inestabilidad en los puestos de trabajo y la demanda de tareas en función de proyectos más que de estructuras jerárquicas (Enders y Kaulisch, 2006) no son más que la agudización de particularidades siempre presentes en las carreras académicas, fundamentalmente en las universidades estadounidenses (Arthur, 1994; Baruch y Hall, 2004). Para otros, sin embargo, se trata de profundas transformaciones que remiten al fin de las carreras organizacionales y la llegada de “carreras nómadas” (Enders y Kaulisch, 2006). Esta situación debe entenderse en el marco de los cambios en el mundo del trabajo en general. Si bien aún persiste la representación de que el trabajo en la universidad poco tiene que ver con las demás formas

de trabajo, y existe “el estereotipo popular de que el mundo de la academia y el mundo del trabajo son dos lugares totalmente diferentes” (Baruch y Hall, 2004: 243), hay posiciones que plantean la necesidad de hacer referencia, hoy más que nunca, a la reducción de la distancia entre trabajo académico y no académico (Musselin, 2007). Sobre esta cuestión Baruch y Hall (2004) se preguntan si realmente el trabajo académico es tan diferente a los demás. Una respuesta posible la brinda Musselin (2007) cuando sostiene que en términos de control sobre la organización de su tiempo, la asignación de tareas y la especialización de sus actividades, así como en términos de personal y gestión de la carrera, las diferencias entre un empleado de una empresa y un miembro de una facultad han disminuido.

Sin pretender entrar en este debate, pues excede el objeto de este artículo, puede decirse que los cambios en el mundo del trabajo académico están íntimamente vinculados con las transformaciones en el mundo del trabajo en general.

Antigüedad docente

La antigüedad en la actividad docente constituye otra de las dimensiones a tener en cuenta en la configuración del lugar que ocupa un profesor o profesora en el espacio universitario. En el análisis de los casos estudiados, esta cuestión emergió asociada a las posibilidades que brinda el transcurso del tiempo en cuanto al aprendizaje de los errores cometidos, la sensación de seguridad respecto de lo que se dice y se hace, y la adquisición de saberes experienciales. Para los docentes noveles esto resulta difícil, cuando no imposible. Sin ese

7 Se trata del sistema de acreditación desarrollado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) de España, que constituye una primera selección de docentes a partir de la evaluación de sus antecedentes académicos. Esta permite (“acredita=autoriza”) a quienes son valorados positivamente a presentarse a los concursos abiertos y de oposición convocados por las universidades para cubrir las plazas docentes. Dicho sistema es objeto de numerosas críticas por la incidencia de sus efectos (burocratización, intensificación laboral, pervisión de la evaluación, etc.) en las identidades y prácticas de los docentes (Agulló y Galán, 2013; Alfageme y Caballero, 2010; Murillo, 2008).

8 Se hace referencia al sistema de concurso público, abierto y de oposición a través del cual se accede a un cargo docente regular en las universidades públicas argentinas y cuya implementación data de los cambios instalados a partir de la Reforma de 1918.

bagaje experiencial que opere como guía para la acción, no hay muchas experiencias a las cuales aferrarse; pero además, el hecho de no contar con estabilidad en un mismo espacio curricular es “un constante empezar” que reduce los tiempos de revisión y reflexión sobre lo hecho; que atenta contra la “libertad para cometer errores y volver una y otra vez a reparar el trabajo”. Son condiciones del trabajo docente que dificultan “el aprendizaje de cómo hacer algo bien”, esto es, “erosionan el valor de la experiencia acumulada” (Sennett, 2006: 111), vulneran el *espíritu artesanal* (Sennett, 2000; 2006; 2009).

Por otra parte, la antigüedad en el campo universitario se erige como fuente de acumulación del capital específico de autoridad académica. Como sostiene Bourdieu (2008: 130), “el poder propiamente universitario no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo”.

Más allá de la incidencia de la antigüedad docente en la posición y percepción del trabajo docente universitario a nivel de cada sujeto, desde el punto de vista colectivo la falta de experiencias compartidas se convierte en un obstáculo para el desarrollo del trabajo en equipo. Según lo planteado por profesores y profesoras con mayor antigüedad y estabilidad en el puesto de trabajo, el incremento de contratos a tiempo parcial y por periodos de tiempo breves hace que año a año “circulen” nuevos docentes y que sea difícil llegar a conocer a la “gente nueva” que forma parte de los departamentos. Sostienen que no se llega a conocer a “la gente joven”, lo cual se convierte en un escollo para forjar vínculos de “lealtad” y de “confianza informal” necesarios para emprender proyectos colectivos a largo plazo (Sennett, 2006). A partir de ello, no puede dejar de señalarse cómo, si bien a nivel individual la falta de experiencia es un obstáculo para los docentes noveles, la carencia de experiencias compartidas a nivel colectivo —entre docentes de una titulación o carrera, de un departamento o área particular— incide

negativamente en la construcción de propósitos conjuntos.

Tipo de asignatura impartida

Las características de la asignatura en la que cada profesor se desempeña imprimen heterogeneidad al trabajo docente universitario. De acuerdo a lo planteado por los profesores y profesoras entrevistados en los tres casos estudiados, no es lo mismo ser docente de una asignatura teórica que de una de carácter práctico; tampoco si se trata de un espacio curricular obligatorio u optativo, o si es una materia dirigida a estudiantes de los primeros o de los últimos años de las carreras/titulaciones. Todas estas dimensiones le otorgan ingredientes específicos a la labor docente.

Los profesores y profesoras que imparten clases —teóricas y/o prácticas— en asignaturas ubicadas en los primeros años de los planes de estudios, hacen referencia a ciertas peculiaridades que adopta su trabajo, entre las que sobresale el carácter masivo de las clases. Plantean que ejercer el trabajo docente en asignaturas de los primeros o de los últimos años difiere respecto de: 1) el tipo de contenido; 2) el interés de los estudiantes; 3) la vinculación docencia-investigación; y 4) el tipo de acompañamiento al estudiante. En las asignaturas de los primeros años se enseñan contenidos generales que operan como “base” o “introducción” a futuros conocimientos especializados. Incluso, se hizo referencia a asignaturas que son impartidas simultáneamente a diferentes titulaciones. Los docentes sostienen que en los últimos años se encuentran con “estudiantes cautivos”, que si han llegado a esa instancia de la carrera es porque “les interesa”; en cambio, advierten que en los primeros años muchos estudiantes están buscando aún “su vocación”. Por último, los docentes señalan que es especialmente en las asignaturas de los últimos años, en las que el tipo de contenido es más especializado, donde pueden articular con mayor facilidad la actividad docente con la de investigación.

Ser profesor o profesora

La cuestión del género emergió a lo largo de las entrevistas con profesores y profesoras de las tres universidades estudiadas en relación a las exigencias crecientes del trabajo docente universitario. Fueron precisamente profesoras quienes manifestaron más recurrentemente las dificultades que se presentan para conciliar la vida laboral y la vida personal: esa “doble jornada” que tiene una incidencia tangible y mesurable, aunque pretendidamente invisible, en las trayectorias académicas de las mujeres dentro de las instituciones de educación superior (Buquet *et al.*, 2013). Si bien se trata de una cuestión que merece ulteriores análisis, resulta relevante plantear que el fenómeno de la feminización de la universidad, asociado al de la masificación, debe ser matizado, ya que hay que tener en cuenta el acceso diferencial de las mujeres según el área de conocimiento, categoría docente y cargo de autoridad. Además, es preciso tener en cuenta el “techo de cristal”⁹ con el que se enfrentan las mujeres a lo largo de sus carreras académicas.

La feminización de la universidad, como fenómeno mundial de la segunda mitad del siglo XX, ha sido abordada por diversos autores, fundamentalmente en vinculación al proceso de masificación de los estudios universitarios. Lo que es necesario señalar es que dicha feminización afecta, en primer lugar, al colectivo de estudiantes y, de manera diferencial, según área disciplinar, al colectivo docente. Así, en relación a los casos estudiados se puede señalar que en España, mientras 54.3 por ciento de los estudiantes, y 59.1 por ciento de los titulados son mujeres, apenas 37.8 por ciento del personal docente e investigador (PDI) de las universidades públicas son mujeres, lo que demuestra que

“hay una pérdida, por parte de la institución universitaria, de las propias mujeres que ha formado” (Pastor, 2012). Según datos del curso académico 2012-2013,¹⁰ de la totalidad de personal funcionario de las universidades públicas españolas, 37 por ciento son mujeres, y sólo 18.4 por ciento del conjunto de los que han alcanzado la máxima categoría docente (catedrático de universidad). En un informe publicado en el año 2011¹¹ se afirma que la mayor proporción de mujeres con la máxima categoría docente (catedrático de universidad) se concentra en el área de humanidades (24.42 por ciento) y es ínfima en las carreras técnicas: 10.18 por ciento en ciencias de la agricultura y 9.05 por ciento en ingeniería y tecnología. En el caso de las universidades argentinas, de acuerdo a datos del *Anuario de Estadísticas Universitarias 2010*, si bien se aprecia una mayor proporción de mujeres en relación a las cifras de las universidades españolas con la máxima categoría docente (profesor titular de universidad), las profesoras siguen siendo minoría, ya que ocupan 37 por ciento de los cargos titulares. La menor presencia de mujeres también se aprecia en los puestos de autoridad de las universidades argentinas: considerando como “cargos de autoridades superiores” las de rector/presidente, vicerrector, secretario de universidad, decano y vice decano, secretario de facultad y otros, según datos del *Anuario 2010*, 38.5 por ciento de estos cargos es ocupado por mujeres. Por último, también se advierte la presencia diferencial de las mujeres según el área de conocimiento: en humanidades 70.3 por ciento de los cargos de profesor corresponde a mujeres, 33.4 por ciento en ciencias agrícolas y apenas 26 por ciento en ingeniería y tecnología (García de Fanelli, 2009).

9 Mabel Burin (2004; 2008) sostiene que el concepto “techo de cristal” hace referencia a una superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres, difícil de traspasar, que impide seguir avanzando. Su carácter de invisibilidad está dado por el hecho de que no existen leyes ni dispositivos sociales establecidos ni códigos visibles que impongan a las mujeres tales limitaciones, sino que está construido sobre la base de otros rasgos que por su invisibilidad son difíciles de detectar.

10 Informe “Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2012-2013” del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

11 Se trata del informe *Científicas en cifras 2011. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica* publicado por la Unidad de Mujeres y Ciencia (UMC), editado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y coordinado por Sánchez de Madariaga.

Más allá de los casos estudiados, puede decirse que “la distribución desigual de las académicas en los distintos niveles y áreas disciplinarias en el ámbito de la educación superior es un fenómeno de carácter prácticamente universal” (Buquet *et al.*, 2013: 61).

SER DOCENTE Y EJERCER EL TRABAJO DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Las múltiples dimensiones anteriormente abordadas que atraviesan el trabajo docente posicionan diferencialmente a los profesores y profesoras en el campo universitario. Estos principios de clasificación y jerarquización explícitos, que configuran posiciones “oficiales” (ser catedrático o ayudante, profesor o profesora, de tal o cual universidad, docente de ingeniería o de pedagogía, responsable de clases teóricas o prácticas en laboratorio) coexisten con otros principios de clasificación y jerarquización implícitos (ser considerado un buen profesor por los colegas y/o alumnos, gozar de prestigio en el campo disciplinar de pertenencia, tener o no influencias en el ámbito del departamento o facultad, etc.). Como sostiene Becher (2001: 83), en la vida académica “hay un constante proceso de jerarquización implícita y explícita de los individuos”. La jerarquización implícita obedece al carácter relacional de las prácticas que tales sujetos desarrollan.

El trabajo docente como “trabajo sobre los otros” implica la existencia de múltiples relaciones. En el caso del profesorado universitario el desarrollo del trabajo docente coloca a los profesores y profesoras en una red de múltiples relaciones: 1) con una organización que lo contrata para el ejercicio de una función institucional; 2) con colegas que, posicionados diferencialmente respecto de él/ella, y no necesariamente con su misma relación de contratación, están convocados al cumplimiento de determinadas funciones; 3) con estudiantes que son esos “otros” fundamentales de su trabajo; 4) con los conocimientos disciplinar,

pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del trabajo docente; y 5) con una sociedad que sirve de marco a sus prácticas y a la institución de la que forma parte. En el interjuego de estas relaciones se generan percepciones y se construyen representaciones sobre los otros, y sobre las percepciones y representaciones de esos otros.

Como actividad cotidiana (Heller, 1987), el trabajo docente universitario constituye una práctica social heterogénea, múltiple e incierta, que es vivida y percibida diferencialmente por los docentes en función de sus particulares posiciones en el espacio universitario. A partir de lo expuesto, puede decirse que el ejercicio del trabajo docente universitario supone la coexistencia de experiencias de trabajo desiguales (Sennet, 2006) investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones (Dejours, 2009). Y si bien la diversidad y singularidad de las experiencias de este tipo particular de trabajo sobre los otros se resisten a ser formalizadas (Dubet, 2006), pueden señalarse situaciones que las atraviesan y, aunque adopten formas particulares según cada caso, se hacen presentes en el trabajo docente cotidiano del profesorado. La percepción y el sentimiento de estar ejerciendo un trabajo cada vez más intensificado es una de ellas.

Los profesores y profesoras de distintas categorías y áreas disciplinares que se han entrevistado, de las tres universidades estudiadas, manifiestan asistir al incremento y diversificación de actividades, tanto de aquellas que consideran sustantivas de su trabajo como de las que realizan con un sentido estratégico, fundamentalmente de las que son necesarias para mantener su condición de docente universitario. Este incremento de las actividades “estratégicas” del trabajo docente son vividas como prácticas sin sentido, tareas por las que no sienten interés y a las que no les reconocen utilidad. La peculiaridad de este trabajo estratégico reside en su “carga despersonalizante” y en el sufrimiento que genera (Dejours, 2009). Y es que completar formularios, realizar

informes y autoinformes para presentar a distintas instancias, recopilar certificaciones, regular el trabajo en función de tiempos formalmente establecidos, diseñar propuestas de trabajo basadas en formatos y lenguajes ajenos, asistir a eventos o emprender proyectos por el solo hecho de que serán bien considerados en las evaluaciones de desempeño, entre otros, despersonaliza el trabajo en la medida que reduce los espacios de decisión, de experimentación, de creatividad, de “animarse a probar”, etc. Según Dejours (2009), el choque entre un sujeto dotado de una “historia personalizada” y la organización del trabajo con su “carga despersonalizante” produce una vivencia del trabajo signada por el sufrimiento; esta carga es fuente de un sufrimiento que encuentra diferentes formas de expresión (cansancio, desinterés, aburrimiento, frustración, sensación de inutilidad, etc.) y aflora y aumenta cuando el “contenido significativo” del trabajo disminuye. No puede obviarse que el aumento de este “trabajo estratégico” es acompañado por desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración; a su vez, estos sentimientos, asociados a la insatisfacción con el trabajo, repercuten en el cuerpo y el aparato mental de las profesoras y profesores (Dejours, 2009).¹² Los docentes entrevistados hicieron alusión a las crecientes demandas que experimentan en la cotidianidad de su trabajo, las pautas a las que deben ajustarse, los plazos que regulan sus prácticas y los tiempos que nunca alcanzan. No resulta un dato menor que hayan sido profesoras quienes hicieron mayor referencia al “estrés”, la “tensión” y la “frustración” con que experimentan su trabajo. Y es que la incorporación de las mujeres al mundo del trabajo, y en especial al trabajo universitario, implica la exigencia de conciliar las tareas asociadas a los roles desempeñados en el ámbito familiar, con las exigencias de los nuevos roles asumidos en el mundo del trabajo. El peso de la tradición

de las sociedades patriarcales no favorece la redistribución de tareas entre hombres y mujeres en el ámbito doméstico, con lo cual, a las labores desarrolladas por las mujeres en sus roles de esposas, madres, amas de casa, hijas, etc., se adicionan las que devienen de su rol de profesora universitaria. La necesidad de conciliar las demandas de ambos espacios trae consigo situaciones desgastantes. Los pocos profesores que se refirieron a ello se encontraban en un momento inicial de su carrera académica, de modo que compartían con sus colegas noveles la situación de incertidumbre que supone la inestabilidad laboral.

REFLEXIONES FINALES

El trabajo docente universitario constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea, que se desarrolla en condiciones materiales y simbólicas diversas. Precisamente el reconocimiento de las desiguales condiciones en las que las profesoras y profesores desempeñan su labor cotidianamente permite rechazar toda referencia al trabajo docente como una categoría homogénea. Las posiciones diferenciales que estos actores ocupan en el campo universitario conllevan cualidades, funciones y responsabilidades particulares. Además, en la cotidianidad de su trabajo, los docentes ejercen actividades que van más allá de lo prescrito; en su trabajo efectivo, calificado por los propios docentes como “lo real”, se anida lo prescrito con aquello que —aunque no esté pautado— se considera sustantivo, y con lo que se realiza por resultar estratégico.

El trabajo docente universitario se encuentra atravesado por múltiples tensiones:

Primero, el trabajo docente es considerado por los sujetos como una práctica social de carácter colectivo, que requiere del trabajo conjunto y de criterios compartidos; sin embargo,

12. Aquí no se profundizará sobre la relación entre el trabajo docente universitario y sus consecuencias en la salud de los profesores y profesoras, pero es un campo de indagación que merece atención.

se reconoce que las actuales formas de organización del trabajo propician prácticas y dinámicas que atentan contra la conformación de vínculos de confianza, solidaridad y compromiso con otros. Es en este sentido que se puede afirmar que el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre lo individual y lo colectivo.

Segundo, el trabajo docente se concibe como una práctica prospectiva, en el sentido de que las acciones presentes se orientan por propósitos formativos que no han de alcanzarse en lo inmediato: la formación de futuros profesionales, la contribución a la sociedad a través del trabajo realizado, etc., son expectativas que se depositan en el trabajo cotidiano a sabiendas de que su consecución no será inmediata; sin embargo, ese trabajo se desarrolla en condiciones de incertidumbre e inestabilidad laboral y contratos de trabajo temporarios que se rigen por la lógica del cortoplacismo. En este contexto, el trabajo docente en la universidad se encuentra atravesado por la tensión entre su naturaleza prospectiva y las condiciones de inmediatez en las que se desarrolla.

Tercero, se asiste a una doble tendencia en relación a las carreras académicas de los docentes: por un lado, se “ancla” a los docentes a las universidades a través de formas de gestión que buscan orientar las actividades de los profesores en función de sus intereses; por el otro, la internacionalización, la movilidad y el aumento del tiempo parcial como forma de contratación los desvinculan de las instituciones y fomentan las “carreras nómadas”. En este sentido, el trabajo docente está atravesado por la tensión entre fuerzas que anclan a las

profesoras y profesores a una organización, y aquéllas que los desvinculan de éstas, propiciando “carreras sin fronteras”.

Cuarto, dada la dimensión disciplinaria de la universidad, se tiende a centralizar a los docentes en torno a la universidad como organización, y a fragmentar las identidades en torno a campos disciplinares específicos. En este punto, el trabajo docente en la universidad está atravesado por la tensión entre la pertenencia disciplinar y la pertenencia a una organización.

Quinto, el compromiso, el reconocimiento y el “espíritu artesanal” (Sennett, 2000; 2006; 2009) funcionan como fuentes de satisfacción del trabajo docente universitario; sin embargo, las actuales formas de organización y evaluación en la universidad obedecen a lógicas individualistas que despersonalizan el trabajo despojándolo de sentidos, con permanentes plazos que cumplir, cuentas que rendir y resultados que alcanzar. Todo ello repercute no sólo en la “calidad” del trabajo realizado, sino también en los propios sujetos; con ello se reducen los sentimientos de placer y se genera estrés, angustia y agobio. Es por ello que puede decirse que el trabajo docente universitario se encuentra atravesado por la tensión entre satisfacción y malestar.

En esta amalgama de condiciones, dimensiones y tensiones, en la articulación entre lo laboral, personal y social, los docentes ejercen su trabajo y construyen sus identidades de manera singular. En la cotidianeidad de sus experiencias, cada profesor o profesora va configurando una particular manera de ser y ejercer el trabajo docente en la universidad.

REFERENCIAS

- AGULLÓ Fernández, Itziar y Aurora Galán Carretero (2013), “La precarización del sistema universitario. Condiciones de trabajo y vida de las nuevas generaciones”, *Actas del XI Congreso Español de Sociología. Crisis y cambio: propuestas desde la Sociología*, en: http://fes-web.org/uploads/files/modules/congress/11/Libro%20de%20Actas%20final_1.pdf (consulta: 6 de septiembre de 2014).
- ALFAGEME González, M. Begoña y Katia Caballero Rodríguez (2010), “Evaluación y profesorado en la universidad española”, *Revista Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 1, pp. 271-294.
- ANDRÉU Abela, Jaime, Antonio García Nieto y Ana María Pérez Corbacho (2007), *Cuadernos Metodológicos 40. Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- ARTHUR, Michael B. (1994), “The Boundaryless Career: A new perspective for organizational inquiry”, *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, núm. 4, pp. 295-306.
- BARUCH, Yehuda (2013), “Careers in Academe: The academic labour market as an eco-system”, *Career Development International*, vol. 18, núm. 2, pp. 196-210.
- BARUCH, Yehuda y Douglas Hall (2004), “The Academic Career: A model for future careers in other sectors?”, *Journal of Vocational Behavior*, vol. 64, núm. 2, pp. 241-262.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BUQUET, Ana, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013), *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-IISUE.
- BURIN, Mabel (2004), “Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes”, *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, núm. 5, pp. 48-77, en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/263> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- BURIN, Mabel (2008), “Las ‘fronteras de cristal’ en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización”, *Anuario de Psicología*, vol. 39, núm. 1, pp. 75-86, en: <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/99355> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- CLARK, Burton (1983), *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen/Universidad Futura/UAM.
- COLLER, Xavier (2000), *Cuadernos Metodológicos 30. Estudios de casos*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COLLINS, Randall (1989), *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*, Madrid, Akal.
- COULON, Alain (1997), *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*, París, Presses Universitaires de France.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (2003), *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social*, Bogotá, Clave de Sur, Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativos (ILSA).
- DEJOURS, Christophe (1998), *El factor humano*, Buenos Aires, Lumen/Humanitas.
- DEJOURS, Christophe (2009), *El desgaste mental en el trabajo*, Madrid, Modus Laborandi.
- DEJOURS, Christophe (2012), “Del trabajo a la subjetividad”, en Christophe Dejours (ed.), *Trabajo vivo. Tomo I: Sexualidad y trabajo*, Buenos Aires, Topía, pp. 145-165.
- DUBET, Francois (2006), *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- ENDERS, Jürgen y Marc Kaulisch (2006), “The Binding and Unbinding of Academic Careers”, en Ulrich Teichler (ed.), *The Formative Years of Scholars*, Londres, Portland Press, Wenner-Gren International Series, vol. 83, pp. 85-96, en: <http://www.portlandpress.com> (consulta: 14 de agosto de 2013).
- GARCÍA Calavia, Miguel Ángel (2012), “Notas sobre empleo y trabajo en las universidades públicas españolas”, Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: “Condiciones de empleo y trabajo en la universidad”, 28 y 29 de junio, Bilbao, en: www.fes-web.org (consulta: 14 de agosto de 2013).
- GARCÍA de Fanelli, Ana (2009), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*, Buenos Aires, CEDES.
- GARCÍA de Fanelli, Ana y Marina Moguillansky (2008), “La carrera académica desde la perspectiva de los docentes”, en Ana María García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*, Buenos Aires, CEDES, pp. 108-133.
- GUBER, Rosana (2004), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- HELLER, Agnes (1987), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Ediciones Península.

- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (1999), *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid, Miño y Dávila.
- MONEDERO, Juan Carlos (2005), "Estudio introductorio. Conciencia de frontera. La teoría crítica posmoderna de Boaventura de Sousa", en Boaventura de Sousa Santos (ed.), *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*, Madrid, Trotta, pp. 15-93.
- MURILLO Tordecilla, Francisco (2008), "La evaluación del profesorado universitario en España", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3(e), pp. 30-45.
- MUSSELIN, Christine (2007), "The Transformation of Academic Work: Fact and analysis", *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*, en: <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g> (consulta: 20 de agosto de 2013).
- PASTOR Gosalbez, Inmaculada (2012), "Las mujeres en la universidad ¿de la igualdad de oportunidades a la igualdad efectiva?", *Revista Mientrastanto.e*, en: <http://mientrastanto.org/boletin-105/ensayo/las-mujeres-en-la-universidad-de-la-igualdad-de-oportunidades-a-la-igualdad-efect> (consulta: 11 de octubre de 2013).
- RICHARDSON, Julia y Steve McKenna (2003), "International Experience and Academic Careers. What do academics have to say?", *Personnel Review*, vol. 32, núm. 6, pp. 774-795.
- SANCHO Gil, Juana M. (2001), "Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos", *Revista Educar*, núm. 28, pp. 41-60.
- SANCHO Gil, Juana M., Amalia Creus y Paulo Padilla Petry (2010), "Docencia, investigación y gestión en la universidad: una profesión, tres mundos", *Praxis Educativa*, vol. XVI, núm. 14, pp. 17-34.
- SCOTT, Peter (2008), "¿Divergencia o convergencia? Las relaciones entre docencia e investigación en la educación superior de masas", en Ronald Barnett (ed.), *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*, Barcelona, Octaedro, pp. 75-91.
- SENNETT, Richard (2000), *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, Richard (2006), *La cultura del nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.
- SENNETT, Richard (2009), *El artesano*, Barcelona, Anagrama.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudios de caso*, Madrid, Morata.
- TELLO, Ana María (2008), "Nuevas regulaciones en el trabajo docente", en Marcelo Ruiz, Marta de la Vega, David Dib y Gustavo Bruffman (coords.), *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*, Córdoba, Edición ADIUC-AGD-COAD, pp. 132-145.