

Universidad, trabajo y docencia: coordenadas teóricas desde una sociología de la educación superior

University, work and teaching: theoretical coordinates from a sociology of higher education

Verónica Walker¹

Resumen

Este artículo se propone una mirada sociológica de la institución universitaria como espacio laboral y de la docencia universitaria como un tipo particular de trabajo. Desde los aportes de la sociología crítica del trabajo y de la sociología de la educación, se recupera la categoría de trabajo para la comprensión del quehacer docente en el campo universitario. En primer lugar, se despliega una mirada socio-histórica sobre la categoría de trabajo que permite reconocer la imbricada relación entre configuraciones estructurales y procesos de constitución de subjetividades. En segundo lugar, se caracteriza la universidad como espacio laboral y su relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en el capitalismo contemporáneo. En tercer lugar se focaliza en dimensiones subjetivas de la experiencia de trabajo docente universitario en el denominado capitalismo académico digital. Por último, en las reflexiones finales se plantea que las transformaciones estructurales y las regulaciones promovidas por los dispositivos de la nueva gestión pública en el campo de la educación superior modifican las condiciones, formas de organización y los sentidos del trabajo docente universitario.

Palabras clave: Sociología de la educación, Sociología del trabajo, capitalismo académico, trabajo docente, universidad

Abstract

This article proposes a sociological view of the university institution as a workplace and of university teaching as a particular type of work. From the contributions of the critical sociology of work and the sociology of education, the category of work is recovered for the understanding of the teaching task in the university field. In the first place, a socio-historical view is displayed on the category of work that allows us to recognize the intertwined relationship between structural configurations and processes of constitution of subjectivities. Secondly, the university is characterized as a workplace and its relationship with the changes in the world of work in contemporary capitalism. Thirdly, it focuses on subjective dimensions of the experience of university teaching work in the so-called digital academic capitalism. Finally, in the final reflections it is stated that the structural transformations and the regulations promoted by the devices of the new public management in the field of higher education modify the conditions, forms of organization and the meanings of university teaching work.

Key Word: Sociology of education, Sociology of work, academic capitalism, teaching work, university

Introducción

La universidad constituye una institución social que inscribe a las personas en una red de múltiples relaciones en el espacio público desde las que se despliegan diversos procesos de subjetivación. Para quienes habitan la universidad como docentes, la misma es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que la propia institución establece con la sociedad. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general. Relaciones atravesadas por configuraciones presentes y pasadas, por condiciones materiales y simbólicas y por representaciones sociales e intereses específicos (Walker, 2017).

Históricamente, las universidades no han sido percibidas como ámbitos laborales (Allmer, 2018) y los cambios en las dinámicas institucionales y formas de organización de las actividades que allí se desarrollan se han considerado ajenas a los cambios que acontecen en el mundo del trabajo en general. De esta manera, se considera el mundo de la academia y el mundo del trabajo como dos lugares totalmente diferentes (Baruch & Hall, 2004) y se ha invisibilizado el trabajo docente en la universidad (Martínez, 2013).

En este artículo se propone una mirada sociológica de la institución universitaria como espacio laboral y de la docencia universitaria como un tipo particular de trabajo. Se parte del supuesto de la centralidad del trabajo en la vida social y de su carácter socio-histórico. Es decir, si bien se considera el trabajo como fundamento del orden social con un lugar primordial en la existencia de las personas, principio de sus identidades sociales y fundamento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011), se reconoce que dicha centralidad es relativamente nueva. El trabajo adquiere relevancia como hecho social en la configuración de las sociedades modernas al convertirse en desafío vital para el conjunto de la sociedad en tanto factor de inscripción social. Como sostiene Méda (2007), el concepto de trabajo del que disponemos hoy es un conglomerado de capas de significación diferentes que se fueron depositando en los últimos siglos y que se sedimentaron olvidando su carácter histórico.

En la Introducción del Tratado latinoamericano sobre la sociología del trabajo, De la Garza Toledo (2003) afirma que el trabajo es una actividad objetiva-subjetiva que debe comprenderse a la luz de sus condiciones históricas y condiciones materiales y simbólicas así como la imbricada relación entre las configuraciones estructurales y los procesos de constitución de subjetividades de los trabajadores.

El análisis de las relaciones entre las formas de organización del trabajo y la constitución de subjetividades cobra especial relevancia en nuestras sociedades contemporáneas atravesadas por grandes mutaciones a nivel global. Y es que, como sostienen Baudelot y Gollac (2011), todos los cambios en el universo del trabajo tienen repercusiones considerables sobre el conjunto de la sociedad e inversamente, todas las transformaciones de la vida económica, social y cultural ejercen efectos mayores sobre la manera en que se organiza y se efectúa el trabajo.

Desde estas coordenadas teóricas, se recupera la categoría de trabajo para comprender el quehacer docente en un particular espacio social: el campo universitario. La categoría de trabajo docente universitario permite dar cuenta de la experiencia de los sujetos -y sus condiciones simbólicas y materiales- en el ejercicio de su quehacer cotidiano en la universidad y de las configuraciones estructurales más amplias -en relación con otros campos- que la atraviesan (Walker, 2016).

En este artículo se propone una aproximación a la universidad como espacio laboral y al trabajo docente que allí se desarrolla desde los aportes de la sociología crítica del trabajo y de la sociología de la educación. El análisis se sustenta en los resultados de investigaciones finalizadas y en curso² y en la revisión de la literatura especializada sobre el tema. En función de ello, el escrito se organiza en tres apartados. En el primer apartado se despliega una mirada socio-histórica sobre la categoría de trabajo. En el segundo se presenta una caracterización de la universidad como espacio laboral en el capitalismo contemporáneo con el propósito de reconocer tendencias de cambio en el campo de la educación superior y su relación con los cambios operados en el mundo del trabajo en general. En el tercer apartado se focaliza en dimensiones subjetivas de la experiencia de trabajo docente universitario en el denominado capitalismo académico digital. De esta manera, se emprende una doble lectura -de primer orden a modo de cartografía estructural y una segunda centrada en la dimensión subjetiva de los actores- (Bourdieu, 2008). Por último, se presentan las reflexiones finales.

Una mirada socio-histórica a la categoría de trabajo

Como plantea Méda (2007), existieron sociedades no fundadas en la lógica de acumulación y de producción para el intercambio, centro de la futura definición del trabajo. Las sociedades primitivas ofrecen un primer ejemplo de sociedades no estructuradas por el trabajo y basadas en hechos sociales de otra naturaleza que la económica en los que intervienen los lazos de sangre y de parentesco, símbolos, relaciones con la naturaleza y la tradición. Como sostiene (Rieznik, 2001), en el mundo antiguo la idea de producto o producción humana para la reproducción de la existencia estaba completamente ausente ya que se consideraba que ésta dependía del vínculo entre la Tierra y los astros celestes. La riqueza era considerada un don de

la Tierra, imposible de ser creada o reproducida por la intervención humana que, en todo caso, se limitaba a descubrirla, extraerla y consumirla. El trabajo, era concebido como una tarea obligada y penosa, ejercicio propio del degradarse.

En la antigua Grecia donde la cultura se asienta en el ideal ascético de 'virtud' en tanto síntesis de lo intelectual y lo ético, el trabajo manual era considerado indigno del ciudadano. El trabajador era esclavo, no era hombre; el hombre no trabajaba (Rieznik, 2001). Como señala Hopenhayn (2001), la base material de la polis griega fue el esclavismo, pilar sobre el que se aseguró su permanencia y proporcionó a sus ciudadanos las posibilidades de desarrollo personal que puede ofrecer una sociedad privilegiada y un régimen democrático restringido a los ciudadanos: tiempo de ocio y desarrollo de una cultura intelectual y física. El trabajo, era entendido como trabajo manual ya que la actividad intelectual era patrimonio del ocio y su valor residía en el desinterés con que se llevaba a cabo.

La desvalorización del trabajo manual en la Grecia clásica, contrasta con su exaltación en pueblos que vivieron en el Medio Oriente antes de la era cristiana. Los caldeos, dedicados al trabajo agrícola, expresan una valoración ética de la actividad productiva y su producto con una doble función, socioeconómica y espiritual. Con una perspectiva más ambivalente, los hebreos veían en el trabajo un mal necesario, una actividad sacrificada y fatigosa pero no por ello desprovista de sentido ético. Los romanos ofrecieron una perspectiva del derecho al concepto de trabajo en una formación social donde la esclavitud continuó siendo la base de la economía. El usufructo del trabajo esclavo que hacían los dueños se regía por el derecho de propiedad individual, pero al necesitar arrendarse fuerza de trabajo (esclava o no esclava) a un tercero surgió el 'arrendamiento de servicios' como un apéndice del 'arrendamiento de cosas'. Así, al regular las relaciones de trabajo tratando como objeto la actividad del trabajador, el derecho romano marca el antecedente del arrendamiento de servicios del derecho civil moderno (Hopenhayn, 2001).

El cristianismo primitivo mantiene la ambivalencia hebrea sobre la noción de trabajo, lo entiende como castigo impuesto al hombre por Dios debido a su pecado original y le otorga el valor virtuoso como medio para la subsistencia y la producción de bienes para practicar la caridad.

A lo largo de la Edad Media operarán, lentamente, las transformaciones que llevarán al siglo XVIII a inventar no solamente, en su unicidad, la categoría de trabajo, sino también a reconocer su valor. El trabajo poco a poco es reconocido como actividad, fuente de ingresos y luego se convierte en sinónimo de actividad productiva (Méda, 2007). Además, se le agrega la finalidad de mantener a los individuos fuera del ámbito del ocio, lo cual invierte la valoración griega sobre este estado.

El espíritu corporativo medieval fue sustituido por el espíritu individualista de la burguesía mercantil desarrollada entre los siglos XIII y XV y el capitalismo comercial

de los siglos XV y XVI. El cambio de valores provocado por la hegemonía económica y el ascenso político de la clase comerciante, con la imposición de su práctica de los negocios acabó por atribuirle una dimensión moral a la actividad lucrativa y el comercio fue visto como un vínculo de sociabilidad general.

En el siglo XVII se desarrolla la idea de actividad cotidiana que permite la subsistencia (Méda, 2007), el trabajo se vuelve fuente de riqueza cuando la necesidad de trabajo y su función redentora se amalgaman con un fuerte elogio del trabajo de la tierra, fuente a la vez de riqueza, libertad, poder y felicidad (Baudelot y Gollac, 2011). El trabajo como obligación moral encuentra sus raíces en la ‘maldición bíblica’ (Castel, 1995) y la condena a la ociosidad dirigida a quienes dependen del trabajo manual. La excepción del trabajo manual era el privilegio por excelencia, mientras que para quienes sólo tenían la fuerza de sus brazos debían pagar su deuda social con el trabajo coactivo. De allí que la excepción de los estratos dominantes, lejos de refutar la centralidad del trabajo, refuerza su necesidad.

En el siglo XVIII el trabajo se vuelve el fundamento del orden social encontrando el concepto su unidad con la posibilidad de utilizar el artículo definido ‘el’ para remitir a un cierto número de actividades que hasta entonces no estaban relacionadas, que se regían por lógicas irreductiblemente diversas y que se tornan lo suficientemente homogéneas como para ser reunidas en un solo término. A esto denomina Méda (2007) la invención del trabajo, concepto que remite a “lo que produce riqueza” o, en términos modernos, como “factor de producción”. En el marco de la sociedad capitalista orientada hacia la búsqueda de abundancia, la relación que reúne a las personas es fundamentalmente la de su contribución a la producción y de su retribución, de la cual el trabajo es la medida. A diferencia de la tesis mercantilista, para Adam Smith el trabajo es la verdadera fuente de riqueza, unidad de medida y homogeneización de esfuerzos, instrumento que permite que sean comparables las diferentes mercancías y cuya esencia es el tiempo. El trabajo aparece como la energía, propiedad del individuo, que permite volver diferente, transformar lo dado en estado natural y ponerlo bajo forma de uso para otros. Esa capacidad que pertenece a cada uno y que se ejerce sobre otra cosa, que puede ejercerse espontáneamente o ser intercambiada por un salario, funda la posibilidad para las personas de salir de la relación de vasallaje, su capacidad a existir por ellos mismos. Esta revolución inventa el trabajo como fundamento del orden social y marca el inicio de una carrera por el aumento indefinido de la producción y de la riqueza (Méda, 2007).

En las sociedades modernas el trabajo se constituye como soporte de utilidad social y fundamento legítimo de reconocimiento social (Castel, 2015). El trabajo es un gran hecho de funcionamiento general, es uno de los grandes hechos sociales que sacuden la totalidad de la sociedad y entraña dimensiones individuales y sociales, psicológicas y económicas, simbólicas y materiales, jurídicas

y políticas (Baudelot y Gollac, 2011). El modelo dominante de trabajo socialmente reconocido en la sociedad moderna es el empleo asalariado.

La concepción moderna de trabajo formalizada por la economía política reconoce una doble definición. Por un lado, el trabajo como una categoría antropológica que va más allá de la dimensión puramente económica. Un proceso entre la naturaleza y el hombre, expresión de las capacidades físicas y mentales y el lugar en donde el hombre se desarrolla y perfecciona transformando no sólo la naturaleza exterior sino su propia naturaleza (Marx, 1973). Por otro lado, el trabajo como esa relación entre el hombre y la naturaleza que se produce en el marco de condiciones sociales determinadas. Así, desde una concepción de la naturaleza humana que sólo puede encontrar su perfección en el trabajo, Marx denuncia la transformación del trabajo sin sentido, enajenado, el trabajo como un mero medio. En sus primeros escritos, llamó 'actividad personal' a la realización de la inclinación al movimiento propia del hombre. Más tarde cuestionó la forma concreta que adopta dicha actividad en las sociedades de explotación y, a partir de la diferenciación entre trabajo libre y trabajo enajenado, criticó la alienación y abogó por la emancipación del trabajo.

El trabajo asalariado del capitalismo industrial, supone la apropiación del tiempo del asalariado por parte del capitalista bajo el disfraz de actividad objetivable, esto es, la separación de una serie de operaciones objetivables y la capacidad humana de realizarlas. Es decir, por un lado el trabajo y por otro la fuerza de trabajo. Entre ambos el tiempo, referente central de la evaluación de la productividad de ese acoplamiento entre trabajo y trabajador. Como sostienen Hirata y Zariffian (2007) el nacimiento de la noción de trabajo asalariado es la historia de esta separación que opone una forma objetivada a una potencia subjetiva. Y, a la inversa, la noción de trabajo doméstico se construyó en las antípodas de la objetivación, ligada a las relaciones afectivas en el seno de las familias y fundada sobre la disponibilidad maternal y conyugal de las mujeres. Advierten que el tiempo del asalariado se coloca bajo la condición del tiempo del trabajo doméstico. Y mientras las mujeres comienzan a incorporarse masivamente en la situación de asalariadas, las coacciones se desdoblan y redoblan en trabajo doméstico y profesional.

La administración científica del trabajo, el interés por las relaciones humanas para el aumento de la productividad, las innovaciones organizacionales y tecnológicas introducidas por el fordismo, el taylorismo y el toyotismo como modelos productivos, la crisis del modelo de acumulación de la década de 1970, los cambios en la estructura del empleo y la crisis de la relación salarial (Neffa, 2003) dan cuenta de las grandes mutaciones del trabajo a lo largo del siglo XX. Iniciado el siglo XXI, las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que atraviesan las sociedades contemporáneas instalan nuevas formas de organización del trabajo que desafían su papel como mecanismo de integración social (Sisto y Fardella,

2008). Como sostiene Bauman (2008) los teóricos francés hablan de précarité, los alemanes de Unsicherheit y Risikogesellschaft, los italianos de incertezza y los ingleses de insecurity pero todos ellos están considerando el mismo aspecto de la actual encrucijada humana, que se vive de diferentes maneras y que toma diferentes nombres en todo el planeta. Sin embargo, el fenómeno que todos estos conceptos intentan aprehender y articular es la experiencia combinada de inseguridad (de nuestra posición, de nuestros derechos y medios de subsistencia), de incertidumbre (de nuestra continuidad y futura estabilidad) y de desprotección (del propio cuerpo y sus extensiones: posesiones, vecindario, comunidad) (Bauman, 2008).

Como pudo advertirse a lo largo de este apartado, el trabajo no es una categoría universal y abstracta, existe sólo en formas históricas y sociales particulares, propias de un momento determinado del desarrollo de una sociedad (Baudelot y Gollac, 2011). En la configuración del sentido actual de trabajo se amalgaman significaciones de distintos tiempos y contextos que permiten identificar su naturaleza dual y contradictoria. Como señala Antunes (2007), desde el mundo antiguo el trabajo fue entendido como una actividad que crea, pero también subordina, humaniza y degrada, libera y esclaviza, emancipa y aliena, ocupando un papel nodal en la vida social y de las personas en tanto proceso de transformación del yo. Estos procesos pueden concebirse como modos de subjetivación en términos de Foucault (1990), esto es, prácticas de constitución de sujetos que operan por un doble juego de objetivación-subjetivación que es el resultado de las relaciones que se establecen entre los modos de pensar y de obrar en cada época histórica (Zangaro, 2010).

La universidad como espacio de trabajo en el capitalismo contemporáneo

Desde las últimas décadas del siglo XX, la universidad como institución social se encuentra atravesada por el “nuevo espíritu del capitalismo” (Boltansky y Chiapello, 2002). Sus modos de regulación, organización y funcionamiento se orientaron por los principios de la Nueva Gestión Pública (Verger y Normand, 2015) en el marco de nuevas relaciones entre universidad, estado y sociedad.

El concepto de ‘capitalismo académico’, acuñado por Slaughter y Leslie (1997), busca dar cuenta de los principales rasgos de la ‘universidad neoliberal’, de la presencia de comportamientos de mercado en las universidades, de la relación de las formas de organización y funcionamiento de la institución universitaria con la lógica de las relaciones del capitalismo financiero global, mostrando su articulación con los mercados y la creciente mercantilización de sus productos, bienes y servicios, especialmente el valor del conocimiento científico-tecnológico. Las denominaciones ‘universidad comercial’, ‘universidad controlada’, ‘universidad auditada’ (Barnett, 2002) dan cuenta de un desplazamiento del eje de coordinación de los sistemas de educación superior desde el gobierno y las corporaciones académicas -en general,

la esfera pública- hacia el mercado.

Diversas investigaciones han dado cuenta de un conjunto de tendencias ligadas a la fase de capitalismo académico que atraviesan a los sistemas de educación superior a nivel mundial. Estas tendencias son: privatización y mercantilización, la reducción de la inversión estatal, la diversificación de las fuentes de financiamiento, los mecanismos competitivos de asignación de recursos, las nuevas formas de contratación laboral, la hegemonía de las políticas de evaluación de la calidad basadas en criterios de eficiencia y eficacia, la expansión de los posgrados y el aumento de la lógica credencialista, el protagonismo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través del desarrollo de la Educación a Distancia (EaD) y la virtualización de las actividades académicas. Las mismas son promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en los ámbitos nacionales e institucionales provocando profundas transformaciones en los sistemas, las instituciones y los sujetos.

El ingreso de la universidad a la fase del capitalismo académico supuso la hegemonía de una visión de sus funciones y propósitos reducidos a la prestación de servicios y del papel del Estado como órgano de control de resultados y racionalización de recursos (Ibarra Colado, 2003). El desarrollo de la dimensión comercial y la reducción de financiamiento estatal a las universidades conlleva la puesta en marcha de mecanismos que fuerzan a las instituciones a competir entre sí por los estudiantes, el personal académico y reputaciones, y a financiar sus actividades por medio de recursos de una diversidad de fuentes fiscales y privadas, obtenidos de manera competitiva. Tales mecanismos suponen una reestructuración de la institución universitaria a nivel del sistema, las instituciones y las prácticas de los actores. Entre estos últimos, el personal docente ha visto significativamente modificadas las condiciones, formas de organización de su trabajo en la universidad (Llomovatte y Wischnevsky, 1998). Las actuales formas de contratación laboral caracterizadas por el tiempo parcial y los contratos temporarios, el desarrollo de carreras nómades, la virtualización de las actividades, la intensificación de tareas y el control de los resultados forman parte de las nuevas reglas de juego de la universidad contemporánea.

A modo de lectura de primer orden que permite una cartografía social de las formas de contratación laboral en las universidades, destaca el incremento de cargos docentes a tiempo parcial y temporarios en las universidades como una tendencia a escala global (Gil Antón, 2013). Dicha tendencia está en consonancia con los cambios acontecidos en el mundo del trabajo en general (Castel, 2015; Gill, 2015; Sennett, 2006).

En los contextos europeo y norteamericano es posible identificar que aproximadamente el 65% de los profesores de nuevo ingreso en Estados Unidos,

son contratados por tiempo determinado, son *nontenure track* (Kezar y Sam, 2010). En Francia, los contratos temporarios (*Atacheé temporaire d'enseignement et de recherche* -ATER-) están presentes en general para doctorandos y posdoctorandos por períodos de un año con posibilidad de renovación y con un salario que corresponde a 2/3 del salario del *maitre de conférences*, de carácter estable. Además, en las universidades públicas francesas existen los *vacataires* o 'responsables por curso', remunerados por hora que da cuenta de otras formas de empleo precario (Musselin, 2008). En el caso de las universidades públicas españolas, el 58% del Personal Docente Investigador (PDI) es a tiempo completo y el 42,5% tiene contratación permanente bajo la figura de funcionario, la cual corresponde únicamente para las categorías más altas de la jerarquía profesoral: Catedráticos y Profesores Titulares. En el resto de las categorías los docentes son contratados de manera indefinida o determinada.

En América Latina, en el caso de Argentina, según datos del Anuario de Estadísticas Universitarias de la SPU para el año 2019 -última fuente disponible- apenas el 13% de los cargos docentes corresponde a dedicación exclusiva (*full time*) mientras que cerca del 70% posee dedicación simple, es decir, una carga horaria de 10 horas semanales. El resto posee dedicación semi-exclusiva de 20 horas semanales. Estas proporciones se mantienen constantes si se analizan los datos del período 1998-2019.

Cabe señalar que la prevalencia de cargos con dedicación simple en las universidades nacionales argentinas, adopta mayor o menor fuerza según el perfil profesional o académico de las carreras y titulaciones. Por ejemplo, las formas de contratación a tiempo parcial prevalecen en las áreas disciplinares de perfil profesionalista (Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud) y en instituciones de reciente creación³.

Con respecto a la estabilidad laboral, el plantel docente interino en Argentina -es decir, no regulares, que no tienen la permanencia garantizada- representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y en algunas universidades el porcentaje supera el 70%, aunque la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 de 1995 fija un límite del 30% para las contrataciones interinas reservándolas para casos excepcionales.

En las universidades de Brasil la cantidad de docentes con dedicación a tiempo integral es inversamente proporcional al caso argentino, constatándose un 70% en el conjunto del sistema. Sin embargo, un análisis desagregado según el tipo de institución permite advertir diferencias significativas entre universidades privadas y públicas y, en estas últimas, una mayor presencia de docentes a tiempo integral en las universidades federales. Neri de Souza (2017) afirma que en las universidades públicas brasileiras se multiplican los contratos flexibles y precarios, mediante programas de becas y estancias docentes. Las contrataciones temporarias de

docentes se realizan para una jornada de 12 horas semanales en las que se deben cumplir con las mismas responsabilidades que un profesor efectivo, es decir, docencia, investigación y extensión.

En México, como resultado de los procesos de expansión no regulada y deshomologación que caracterizaron el desarrollo del sistema de educación superior (Gil Antón, 2008), se asiste a una baja proporción de docentes universitarios a tiempo completo, prevaleciendo los contratados por horas (Suárez Zozaya y Muñoz García, 2016). Según datos del año 2017, poco más de un 30% de los docentes se desempeñan a tiempo completo en el total de instituciones de educación superior mientras el 64% lo hace contratado por horas, reconociéndose diferencias significativas entre instituciones públicas (58%) y privadas (83%).

En este escenario, quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad son los docentes noveles que están construyendo sus trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados por los períodos de becas y la renovación de contratos. Esto conlleva a que surjan como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. retrasándose el acceso a los puestos docentes permanentes con lo que esto supone en términos de posibilidad de proyectarse no sólo a nivel profesional sino, y fundamentalmente, a nivel personal. Al respecto sostiene García Calavia (2012) que en España, se ha alargado la edad media de acceso al puesto permanente (ya que cada vez hay menos gente que consigue ser profesor titular antes de los cuarenta años de edad) mientras se anticipó la edad de obtención del mayor grado académico.

Las formas precarias de trabajo tensionan o debilitan la cohesión de la dimensión organizacional dando lugar al desarrollo de carreras nómades (Enders & Kaulisch, 2006). En la medida que docentes con estos tipos de contratación se encuentran sincrónica y diacrónicamente 'de paso' por la universidad resulta pertinente preguntarse cómo podrían comprometerse con una institución que no se compromete con ellos (Sennett, 2006).

La mirada estructural también permite identificar la hegemonía de políticas de evaluación de la calidad en la mayoría de los países en el marco del denominado Evaluador (Neave, 2001). En diferentes contextos, las/os docentes han sido objeto de crecientes evaluaciones que operan como: 1) instrumento de redistribución presupuestaria; 2) mecanismos de división, clasificación y distinción de los actores en el campo universitario; y 3) dispositivo de regulación de las prácticas de los actores. En escenarios de políticas neoliberales de ajuste, la evaluación se presenta como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria ya que una parte importante del presupuesto de las instituciones y del salario de las/os docentes no está garantizada como un derecho sino que se convierten en 'premios', 'incentivos', 'complementos' que deben ser 'ganados'. Por otro lado, los resultados

de las evaluaciones operan como criterios de distinción en la medida que habilitan o autorizan a ocupar determinadas posiciones y legitiman las propiedades ligadas a ellas. Finalmente, los criterios de evaluación se convierten en un principio para la acción que define lo que vale la pena hacer y lo que no para ser valorado positivamente.

La Transferencia Monetaria Condicionada (Gil Antón, 2013) es uno de los instrumentos privilegiados de la nueva gestión pública. Se trata de una modalidad focalizada en los sujetos que, a condición de permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio obtiene 'monedas adicionales', sin control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno. Este mecanismo de evaluación y retribución económica según desempeño o pago por mérito contribuye a la estratificación del cuerpo docente al producir diferencias que no son sólo salariales, sino que a través de estos mecanismos se introducen diferencias simbólicas. Se trata de procesos de tipo tecnocrático orientados por criterios de productividad, centrados en formatos electrónicos y parámetros cuantitativos que sumergen a los docentes universitarios en un "permanente completar casilleros", en un sentirse "evaluados hasta el extremo" y en el que "parece que nada alcanza, siempre se pide más". En la práctica se despliegan procesos que suelen superponerse, no se retroalimentan y producen un cúmulo de información no siempre utilizada para la toma de decisiones a nivel institucional a los cuales es necesario "amoldarse" y "ajustarse" para poder permanecer en la universidad. Además, la desvalorización del trabajo en espacios colectivos informales que no proveen certificación convierte al trabajo individual en una 'estrategia adaptativa' ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión por los plazos que cumplir. No puede dejar de mencionarse que el trabajo estratégico, cada vez más necesario para mantener o mejorar la posición en el espacio universitario, va construyendo una forma preferencial de conducirse que, sobre todo para quienes recién se inician y es la única manera conocida, a través de la cual se afiliaron como docentes a la universidad.

Con particularidades en los distintos ámbitos nacionales, las políticas de incentivo a la investigación y su productividad hicieron de la posesión de credenciales una tendencia global que colocó a las universidades en productoras y consumidoras propuestas de formación de posgrado. En ámbitos como América del Norte, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica. Al respecto, García Calavia (2012) plantea la finalidad instrumental que han adquirido las tesis doctorales y sostiene que en dicho país la mayoría consigue ser doctor/a en torno a los 30 años (en 2009 y 2010, casi el 60% de los nuevos doctores tenía entre 25 y 34 años). En otros contextos, el título de posgrado no es un requerimiento legal para el acceso a un cargo docente universitario aunque existen normativas que lo promueven. En el caso de Argentina, la Ley de Educación Superior establece que gradualmente se tenderá a que el título de doctorado sea

una condición para acceder a la categoría de profesor universitario (Art. 36). Hasta hace 10 años las universidades nacionales argentinas contaban apenas con un 20% de doctores, porcentaje que dista del promedio mundial en el que la titulación de posgrado constituye una condición (Marquina, 2013). Del total de doctores, la mayoría obtuvo su credencial a partir de la década de 1990 (Fernández Lamarra y Marquina, 2013), lo cual da cuenta de las relaciones entre la expansión del nivel y la exigencia de la credencial. En la actualidad, la proporción de doctores continúa siendo baja y el promedio de edad de quienes se titulan es significativamente alto, aunque se observa una tendencia cercana a la española en el caso de las ciencias exactas y naturales. En Brasil, la aprobación de las Directrices y bases de la educación nacional Ley N° 994 en el año 1996, estableció que las instituciones federales de educación superior (IFES) debían contratar un tercio de sus docentes con título de Magister o Doctor en régimen de dedicación integral para realizar investigación, lo cual duplicó la matrícula de posgraduación en una década (Silva Júnior y Squissardi, 2013). En México, se repite la tendencia ya que en quince años la proporción de doctores de las universidades públicas se multiplicó casi por 10 pasando del 3,6% en 1992 al 30,3% en 2007 (Gil Antón, 2013). La credencial de posgrado se ha convertido en las últimas décadas en un capital valorado en el campo de la educación superior ya sea como requisito legal excluyente para el acceso a determinadas posiciones, como criterio de distinción que opera como fuente de prestigio o como fuente de retribución material en el caso del pago de plus salarial. No se puede dejar de mencionar que la expansión de la oferta de posgrado y el aumento significativo de las credenciales en contextos de restricción presupuestaria en los que se mantienen estable o se reduce el número de plazas disponibles, provocan la existencia de una proporción significativa de docentes altamente especializados que no encuentran posibilidades de inserción en las universidades.

Trabajo docente y subjetividad en el capitalismo académico digital

La universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para las/os docentes, la universidad pública es un espacio de trabajo que vincula laboralmente con una organización particular, con formas particulares de conocimiento y saberes y con otros sujetos y grupos sociales. La universidad es un espacio social en el que tienen lugar procesos de formación de índole científico-profesional, es un campo de experiencias culturales y de producción de subjetividades. La universidad es un espacio biográfico con un papel clave en las vidas y los proyectos personales y de las redes de sociabilidad (Carli, 2020). Así, el ejercicio cotidiano del trabajo docente en la universidad es resultado de la experiencia vivida, del sentido subjetivo construido en el quehacer cotidiano en el marco de relaciones objetivas que condicionan sus prácticas.

El ejercicio del trabajo docente en la universidad constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entran la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Así, la posición ocupada en el espacio universitario es el resultado de las luchas previas, las estrategias y los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades.

Las transformaciones estructurales del mundo universitario en las últimas décadas configuran lógicas y dinámicas al interior de las instituciones que tienden a la estratificación, diferenciación, fragmentación y desvinculación del colectivo docente. Así, el desarrollo de carreras nómades, la autogestión de las carreras, la incertidumbre e inestabilidad de los trabajos *part time* y temporarios, las estrategias adaptativas ante criterios productivistas de evaluaciones inconexas, el imperativo de la credencial, la competencia por los escasos recursos conllevan un efecto individualizador que hace que ‘cada cual se dedique a lo suyo’ atentando contra la posibilidad de experiencias compartidas, debilitando los lazos de lealtad y compromiso con la institución y confianza informal entre colegas necesarios para el desarrollo de proyectos colectivos a largo plazo (Sennett, 2006).

Lo novedoso es que la inseguridad social desborda hoy ampliamente el marco de las poblaciones que ocupan empleos reconocidos como precarios. Un empleo estable puede no ser duradero; también puede ser insostenible” (Baudelot y Gollac; 2011: 13). De modo que es necesario ampliar el concepto de precariedad para reconocer su presencia diferencial en todos los estratos sociales y trabajos. La flexibilidad es el eslogan de la época (Bauman, 2008) y su búsqueda junto con el rechazo a la rutina burocrática han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear condiciones de liberación (Sennett, 2000: 48).

Gill (2018) sostiene que el tiempo es quizás la mayor fuente de disputas, ansiedad y estrés en la academia debido a la exigencia creciente de “hacer más con menos” en una cultura que pide “estar siempre activo” y que se encuentra marcada por un constante estado de “emergencia como regla”. Recuperando la literatura especializada a nivel internacional y a partir de sus estudios sobre la universidad británica, la autora señala que las/os académicos anhelan más tiempo para investigar, no tienen suficiente tiempo para leer, dedican demasiado tiempo a trabajo, no logran adaptar su trabajo al tiempo de la jornada laboral, no tienen tiempo para cualquier

cosa fuera del trabajo y luego están sujetos al mito de que son ricos en tiempo y ociosos. Si existe una expresión recurrente en la universidad contemporánea es “*no disponer de tiempo*”, “*necesitar más tiempo*”, “*vivir a contrarreloj*”. Como sintetiza Pérez Bustos (2019) en su análisis de las temporalidades de la ciencia y los actuales estándares de medición que regulan la producción de conocimiento científico y sus consecuencias en los sujetos, en la academia impera un permanente sentir que “mi tiempo ya no es mío”.

Esta cuestión no resulta menor si se considera que el tiempo constituye un importante regulador de la vida social. Elias (1989) lo define como un aspecto del proceso de la civilización y por tanto del proceso de desarrollo de las estructuras social e individual que cumple las funciones de orientación social y regulación de las conductas y las sensibilidades humanas. En su identificación de los distintos niveles de determinación del tiempo -natural, social e individual- interesa particularmente el último que refiere a la autodisciplina socialmente aprendida e introyectada en la estructura de personalidad. En las sociedades urbanizadas e industrializadas más complejas y diferenciales como las actuales prevalece la experiencia de medición exhaustiva y activa del tiempo a través de sofisticados instrumentos y la prevalencia de un sentimiento del tiempo como inexorable. Así, el tiempo aparece como una unidad de medida y de sentido de todos los acontecimientos junto a la interiorización de una severa autodisciplina del tiempo.

Este proceso de determinación del tiempo, autodisciplina socialmente aprendida, resulta fundamental para comprender las relaciones entre tiempo, trabajo y subjetividad en las actuales formas de organización del trabajo docente en la universidad. A pesar de sentir que el tiempo nunca alcanza ante la intensificación de las tareas, las/os trabajadoras/es se involucran con ellas y asumen cada vez más responsabilidades. Antunes (2001), en su análisis sobre las mutaciones actuales en el mundo del trabajo alude al “*involucramiento cooptado*”, que le posibilita al capital apropiarse del saber y del hacer del trabajo. Zangaro (2010) emplea los conceptos de “*subjetividad implicada*” y “*alienación voluntaria*” para referirse a este fenómeno. Tales categorías expresan un proceso de subjetivación en el que ya no resultan imprescindibles las obligaciones hetero-impuestas a las/os trabajadoras/es, en este caso docentes universitarios, quienes se las auto-imponen.

Para lograr trabajadoras/es auto-exigidos, para configurar estas ‘subjetividades implicadas’ se torna necesaria la puesta en marcha de un aparato justificativo cuyas razones, ancladas en la realidad cotidiana de los sujetos, permita movilizarlos hacia lo que se espera de ellos (Boltanski y Chiapello, 2002). La cuestión del placer, del “*me gusta*”, “*es lo que me gusta*”, “*es lo que deseo*”, ofrece una convincente justificación del propio estatus, además de un mecanismo disciplinario para tolerar no sólo la incertidumbre y la auto-explotación, sino también para mantenerse en una situación precaria y aun así no abandonarla. Todo esto acontece en un contexto en el que

estamos profunda y apasionadamente apegados al trabajo no siendo capaces muchas veces de trazar una separación entre nuestro trabajo y nosotras/os mismas/os. De ahí la necesidad de pensar cómo algunos placeres del trabajo académico nos ata cada vez más a un régimen neoliberal con costos cada vez mayores (Gill, 2015).

El contexto de emergencia sanitaria por COVID-19 promovió el debilitamiento de la dimensión material institucional de la experiencia universitaria. La virtualización forzada a raíz de la pandemia transformó de manera abrupta la dinámica de la universidad como espacio de trabajo, instalando novedades pero también acelerando procesos que ya se venían desplegando.

Por un lado, el ejercicio del teletrabajo docente universitario durante la pandemia profundizó la fusión entre vida personal y trabajo, amalgamando tiempos laborales con tareas de cuidado y reduciendo significativamente los tiempos de ocio y descanso. Esta aceleración abrupta de una tendencia que ya venía ganando terreno hace tiempo en el campo universitario y otras esferas del mundo del trabajo, merece ser estudiada con especial atención en las consecuencias subjetivas, vinculares y en la salud psicofísica. La pandemia hizo más evidente aquello que ya se venía señalando en el ámbito universitario: que “tener una vida” parece cada vez más un logro (Gill, 2018).

En los últimos años las relaciones entre vida y trabajo ocupan un lugar destacado como objeto de estudio de la sociología del trabajo (Castillo, 2015) debido a que el trabajo ha invadido todas las esferas de la vida con los riesgos que ello conlleva. Cuando el trabajo ocupa un porcentaje muy importante del tiempo para asegurar el consumo de la familia y los seres humanos devienen animal *laborans*, su participación en la vida política y en las actividades públicas se ve reducida (Neffa, 2003). El discurso de la autonomía y la flexibilidad como sinónimos de libertad que prometen las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a la ilusión de ‘zonas de autonomía’ o el disfrute de cierta libertad de elección -de espacios y tiempos- que terminan exponiendo a los sujetos más directamente a la presión de la demanda y los plazos por cumplir.

Por otro lado, la creciente virtualización del trabajo se viene desplegando desde hace décadas en diferentes grados y en distintas latitudes en el marco de lo que distintos autores llaman “capitalismo informacional”, “capitalismo cognitivo”, “capitalismo digital” o “capitalismo de vigilancia” (Saura y Caballero, 2021). Si bien la economía del conocimiento ha servido para comprender las lógicas del ‘capitalismo académico’ a finales del siglo XX, la categoría de ‘capitalismo académico digital’ permite abordar la nueva orientación del sistema capitalista hacia la producción y mercantilización de conocimiento digitalizado. El concepto de capitalismo digital da cuenta de que la acumulación del capital y las formas de producción se desarrollan sustancialmente a través de un trabajo inmaterial producido por la tecnología digital a través del uso de redes y plataformas.

En el contexto del capitalismo académico digital las/os académicas/os ya no solo deben investigar y acumular publicaciones, sino que también deben ejercer un cuidado de las mismas, así como de sus ‘seguidores’. La autopromoción y el cuidado del perfil académico son indispensables para generar una marca personal y garantizar el prestigio académico en la medida que las plataformas se han convertido en un escaparate del trabajo académico, cuyo atractivo depende de la auto-promoción y el cuidado del sí digital a través de “Facebook académico”, blogs, páginas personales, etc. El sujeto académico digital está cuantificado y digitalizado, asume prácticas de auto-seguimiento y auto-monitoreo reflexivo, utiliza métricas como las de ResearchGate y Academia.edu para ampliar las interacciones virtuales, los impactos y el cuidado de la propia empresa. Así, si en el marco del capitalismo académico el lema era «publicar o perecer» en la actual etapa del capitalismo académico digital se trata de «promocionarse o perecer» (Saura y Caballero, 2021).

Reflexiones finales

A lo largo del artículo abordó la universidad como institución social y espacio laboral atravesada por los cambios operados en el mundo del trabajo en general. Para ello, se recuperó el carácter socio-histórico de la categoría de trabajo y se propuso comprender el trabajo docente universitario en el contexto del capitalismo académico. Así, se pretendió desplegar una mirada relacional que contempla la dimensión estructural y subjetiva de los procesos de trabajo docente en la universidad. Los cambios en el ejercicio del trabajo docente universitario no pueden comprenderse sin una perspectiva relacional que abarque las dimensiones estructural, subjetiva y afectiva del orden social. Como sostiene Kaplan (2018), la naturaleza afectiva del orden social ha sido una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación que requiere cobrar centralidad si se considera que “los nuevos métodos de trabajo son inseparables de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida” (Gramsci, 1998: 140).

El reconocimiento de la escasa distancia entre trabajo académico y no académico en términos de control sobre la organización del tiempo, asignación de tareas, especialización de sus actividades, personal y gestión de la carrera invita a estudiar las actividades académicas como se estudian otras actividades (Musselin, 2008). Los estudios críticos del trabajo han contribuido a identificar en las últimas décadas, un conjunto de cambios en las universidades a nivel mundial estrechamente vinculados con los cambios en el mundo del trabajo en general: empleos temporarios, intermitentes y precarios; intensificación laboral y desdibujamiento de las fronteras entre vida personal y trabajo; salarios pobres y fuerte apego al trabajo con una permanente disposición mental (Gill, 2015).

En su análisis de la ‘universidad estridente’, Ball (2022) insiste en la necesidad

de pensar en el estado actual de la universidad entendiendo que el neoliberalismo es una dualidad poderosa que se encuentra “allá afuera” y “aquí adentro”, es estructural y también es cotidiano, personal. Se manifiesta en cómo pensamos, cómo nos representamos y cómo nos representan; cómo somos calculados en el capitalismo académico en el que los números definen el valor de nuestro trabajo y miden nuestra efectividad convirtiéndonos en sujetos enumerados. Las prácticas de auto-seguimiento, auto-monitoreo y cuidado del yo digital forman parte del trabajo cotidiano en el capitalismo académico digital.

Las transformaciones estructurales y las regulaciones promovidas por los dispositivos de la nueva gestión pública en el campo de la educación superior configuran prácticas estratégicas, adaptativas o de resistencia en el marco de las desiguales formas de ejercicio del trabajo docente que se manifiestan en formas diversas de habitar la universidad contemporánea. En este escenario, se modifican las condiciones, las formas de organización del trabajo y los sentidos atribuidos al trabajo docente universitario ampliando los alcances del concepto de precariedad.

Notas

¹ Doctora por la Universidad de Málaga en el Programa de Didáctica y Organización Educativa. Especialista en Ciencias Sociales y Humanidades. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Directora del Proyecto Grupal de Investigación “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” del Dpto. Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS). Profesora Adjunta de Sociología de la Educación y Taller Integrador V: Práctica de la Investigación Educativa y Elaboración de Tesina en el Departamento de Economía y el Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca, Argentina. Correo: veronica.walker@gmail.com

² Proyectos de investigación acreditados y financiados por la SGCyT-UNS: “Universidad y formación de profesionales y trabajadores de la educación: funciones, sujetos y prácticas” (01/01/16-31/12/19) y “Universidad, formación y trabajo docente: condiciones, regulaciones y prácticas” (01/01/20-31/12/24).

³ En las universidades nacionales recientemente creadas predominan las formas de contratación ‘Otros’ que incluyen diversas modalidades de vinculación institucional para el ejercicio del trabajo docente como contratos temporarios, *ad honorem*, horas cátedra, etc.

Referencias bibliográficas

Allmer, T. (2018). Theorising and Analysing Academic Labour. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique* Vol. 16(1), pp. 49-77.

Antunes, R. (2001) ¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo. Brasil: Cortez Editora.

Antunes (2007)

Ball, S. (2022). Dinero o ideas: la lucha por el sentido en la universidad neoliberal. *Revista*

Integración y Conocimiento, 11(2), pp. 98-110.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Baruch, Y. and Hall, D. (2004). "The academic career: A model for future careers in other sectors?" in *Journal of Vocational Behavior* N° 64, pp. 241-26.

Baudelot, C. y Gollac, (2011). "Felicidad y trabajo, historia de una relación difícil" en *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Buenos Aires: Miño y Dávila. pp. 17-34.

Bauman, Z. (2000). "De la ética del trabajo a la estética del consumo" *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 17-42.

Boltanski, L. y Chiapello, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.

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

Carli, S. (2020). La universidad pública como espacio biográfico. Una incursión histórica en itinerarios académicos de las Humanidades y las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Universitario*, 19(19), pp.52-62.

Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.

Castillo, J. (2015). *La invasión del trabajo en la vida. Del "trabajador ideal" a la vida real*. Catarata.

De la Garza Toledo, E. (Ed.). (2003). *Tratado latinoamericano de sociología del trabajo*. FLACSO México, UAM, FCE.

Elias, N. (1989). *Sobre el tiempo*. Fondo de cultura económica.

Enders, J. y Kaulisch, M. (2006). The Binding and Unbinding of Academic Careers. En U. Teichler (Ed.), *The Formative Years of Scholars* (pp. 85-96). Portland Press.

Fernández Lamarra, N. y Marquina, M.(2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: Editorial EDUNTREF.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

García Calavia, M. (2012). "Notas sobre empleo y trabajo en las universidades públicas españolas". En *Segundo Encuentro Intercongresual del Comité 07 de Sociología del Trabajo: Condiciones de empleo y trabajo en la universidad*.

Gil Antón, M. (2013). "La monetarización de la profesión académica en México: Un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas" en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 23, pp. 157-186.

Gill, R. (2018). Beyond Individualism: The Psychosocial Life of the Neoliberal University. En: M. Spooner y J. McNinch (Eds.), *Dissident knowledge in higher education* (pp. 193-216). University of Regina Press.

Gill, R. (2015). "Rompiendo el silencio. Las heridas ocultas de la universidad neoliberal" en *Arxius de Ciències Socials* N° 32, pp. 45-58.

Gramsci, Antonio (1998) *Para la reforma moral e intelectual*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Hirata, H. y Zariffian, P. (2007). El concepto de trabajo. En *Revista de Trabajo* 3(4), pp. 33-36.
- Hopenhayn, M. (2001). *Repensar el trabajo. Historia, profusión y perspectivas de un concepto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Ibarra Colado, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: La universidad reinventada. *Revista Educação & Sociedade*, 24(84), 1059-1069.
- Kaplan, C. (2018). "La naturaleza afectiva del orden social. Una cuestión rezagada del campo de la sociología de la educación" en *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales* N° 9, pp. 117-128.
- Kezar, A., Sam, C. (2010). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Theories and Tensions*. California: ASHE Higher Education Report.
- Llomovatte, S. y Wischnevsky, J. (1998). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Revista Praxis Educativa*, 3(1), 15-26.
- López Damián, A.; García Ponce de León, O.; Pérez Mora, R.; Montero Hernández, V. y Rojas Ortiz, E. (2016). "Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa" en *Revista de la Educación Superior* Vol. 45, N°180, pp. 23-39.
- Marquina, M. (2013). "¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción. *Revista Pensamiento Universitario*, Año 15, N° 15, pp. 35-58.
- Martínez, D. (2013). El trabajo en la universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla. *Revista Espacios en Blanco*, (23), 45-72.
- Marx, K. (1973). *El Capital, Tomo 1: El proceso de producción capitalista*. México: Fondo de Cultura Económica (1ª Edición 1867).
- Méda, D. (2007). "¿Qué sabemos sobre el trabajo?", *Revista de Trabajo*, Año 3, N° 4, pp. 17-32.
- Musselin, Christine (2008). "The transformation of academic work: fact and analysis". In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*.
- Neave, Guy (2001) *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- Neffa, J. (2003). *El trabajo humano*. Asociación Trabajo y Sociedad. Recuperado de: <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2022/04/Neffa-Julio-El-trabajo-humano-2003.pdf>
- Neri de Souza, A. (2017). "Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França". En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 27, pp. 63-85.
- Pérez-Bustos, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: reflexiones encarnadas sobre la cienciometría. *Nómadas*, (50), 35-43.
- Rieznik, P. (2001). "Trabajo, una definición antropológica" en *Razón y Revolución* N° 7, pp. 1-21.
- Saura y Caballero, 2021
- Saura, G. y Caballero, K. (2021). Capitalismo académico digital. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, pp. 192-210.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Silva Júnior, J. y Sguissardi, V. (2013). "Universidade Pública Brasileira no Século XXI. Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente". En:

Espacios en Blanco. Revista de educación N° 23, pp. 119-156.

Sisto, V. y Fardella, C. (2008). Narrándose en la flexibilidad. Un análisis narrativo discursivo de la identidad en tiempos de flexibilidad laboral. *Revista de Psicología*, 17(2), 59-80.

Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.

Suarez Zozaya, M. y Muñoz García, H. (2016). “¿Qué pasa con los académicos?” en *Revista de la Educación Superior* Vol.45, N°180, pp.1-22.

Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Revista Perfiles Educativos*, 38(153), pp. 105-119.

Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones en *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), pp. 1-35.

Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Revista Trabajo y Sociedad*, XV (16), 163-177.