

ARTÍCULO

Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario

Trends in higher education and their impact on university teaching work

VERÓNICA SOLEDAD WALKER*

* Universidad Nacional del Sur, Argentina
Correo electrónico: veroswalker@gmail.com

Recibido el 02 de febrero del 2019; aceptado el 04 de diciembre del 2019.

RESUMEN

Desde las últimas décadas los sistemas de educación superior a nivel mundial asisten a la hegemonía de nuevas formas de contratación laboral, políticas de evaluación de la calidad e internacionalización, virtualización y expansión de los posgrados. En el presente artículo se analiza la incidencia de estas tendencias en el trabajo docente universitario. Para ello se triangulan los resultados de investigaciones empíricas con los aportes de la literatura sobre el tema a nivel internacional. El análisis realizado permite identificar un efecto individualizador que profundiza la diferenciación, estratificación, y desvinculación del colectivo docente.

PALABRAS CLAVE

Educación Superior, Trabajo docente universitario, condiciones de trabajo, organización del trabajo, evaluación del trabajo

ABSTRACT Since the last decades, higher education systems worldwide have been witnessing the hegemony of new forms of labor contracting, policies for the quality evaluation and internationalization, virtualization and expansion of postgraduate programs. In this article we analyze the incidence of these trends in university teaching work. An analysis, based on results of empirical research and literature contributions allow us to identify an individualizing effect that deepens the differentiation, stratification, and disengagement of the teacher collective work.

KEYWORDS Higher Education, university teaching work, working conditions, work organization, work evaluation.

INTRODUCCIÓN

Desde los últimos tres decenios del siglo xx, los sistemas de educación superior a nivel mundial atravesaron modificaciones profundas en sus modos de regulación, de organización y de funcionamiento orientadas por nuevas lógicas de gestión de lo público —lógicas de mercado— que expresan formas novedosas de relación entre Universidad, Estado y sociedad. Entre ellas se pueden mencionar la expansión cuantitativa de los sistemas, la masificación y la diversificación institucionales, la disminución de la inversión del Estado en la universidad pública, la creciente privatización, la hegemonía de las políticas de evaluación con criterios de eficiencia y de eficacia como medida de la calidad, la introducción de la racionalidad empresarial, la expansión de los posgrados, la internacionalización y la globalización mercantil de la universidad (Ordorika, 2004; Schugurensky y Torres, 2001; Santos, 2005). Estas tendencias mundiales, difundidas por empresas corporativas y organismos internacionales, han sido promovidas, contrarrestadas y negociadas de diversas maneras en ámbitos nacionales e institucionales particulares de acuerdo a la idiosincrasia política, social, cultural y económica (Araujo, 2003).

En el presente artículo se focaliza en la incidencia de estas tendencias en el Trabajo Docente Universitario (TDU). Para ello se presentan resultados de investigaciones empíricas finalizadas y en curso que tomaron como estudio de casos (Stake, 2005) distintas universidades públicas. Por un lado, un trabajo de investigación desarrollado durante el periodo 2011-2013 en el que se realizaron entrevistas semi-estructuradas a docentes de distintas áreas disciplinares de la Universidad Nacional de Misiones (UNAM) y la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) de Argentina y la Universidad de Málaga (UMA) de España.¹ Además, se recupera información recogida en un

¹ La investigación fue financiada por la Unión Europea a través del Programa Erasmus Mundus *Move on Education, Action 2*, EACEA/29/09 Lote 13b, a través de una Beca Doctoral 'Full'. Se realizaron entrevistas a 69 docentes de distintas áreas disciplinares, categoría, dedicación y antigüedad en la docencia universitaria.

estudio sobre los sistemas de posgrado en distintos países realizado en el marco de una Red de investigación del Sector Educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) durante el periodo 2013-2017.² Por otro lado, se proporcionan datos recogidos en un proyecto de investigación en curso radicado en la Universidad Nacional del Sur (UNS, Argentina) cuya primera etapa se centró en el análisis de documentos institucionales y datos estadísticos que permitió describir las características que asume la estructura del puesto de trabajo docente en dicha universidad.³

Los datos recogidos en el trabajo de campo en ámbitos institucionales específicos realizado en el marco de las investigaciones empíricas mencionadas son puestos en diálogo con los aportes de la literatura sobre el tema a nivel internacional. Se busca desarrollar una mirada interpretativa con sensibilidad comparativa (Sieder, 2005), de tendencias que rebasan las fronteras nacionales e inciden en el ejercicio del TDU en ámbitos institucionales específicos.

El artículo se organiza en tres partes. Primero, se justifica la apuesta por denominar como trabajo docente la actividad que desarrolla el profesorado universitario; en este apartado se realiza una caracterización de dicha práctica social. Segundo, se describe una serie de tendencias que se han consolidado en los sistemas universitarios a nivel mundial y la manera en que afecta al TDU; se asume aquí el supuesto de que los cambios operados en el campo de la educación superior obedecen a cambios ocurridos en el mundo del trabajo en general que impactan, transforman y otorgan nuevas especificidades al TDU. Por último, se presentan reflexiones finales que pretenden ser nuevas aperturas para la profundización del estudio del TDU con relación a cada una de estas tendencias.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

La revisión de la literatura especializada permite afirmar que en los estudios sobre la docencia universitaria, fundamentalmente en los estudios comparados, prevalece el uso de la categoría “profesión académica” (Clark, 1983; Brunner, 1985; Altbach, 2004; Fernández Lamarra y Marquina, 2012). En la investigación que aquí se presenta, se optó por la categoría de “trabajo docente” para denominar la actividad cotidiana que realiza el profesorado en el ejercicio de su función docente en la universidad. Dicha elección obedece a la especial relevancia que cobra considerar como trabajo las tareas que desarrollan actores que, en general, no se autoperciben como trabajadores. Y es que la universidad es una

² Se trata de una Red de investigadores del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES) financiada por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de Argentina. Las universidades estudiadas son la UNCPBA y la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) de Argentina, Universidade de Campinas (Unicamp) de Brasil y Universidad de Asunción (UNA) de Paraguay.

³ Se trata de un Proyecto Grupal de Investigación (PGI) radicado en el Departamento de Humanidades de la UNS para el periodo 2015-2019.

institución que históricamente se auto invistió como un lugar dedicado a la búsqueda desinteresada de la verdad sobre los asuntos sociales, un recinto ajeno a las cuestiones mundanas y exento de sus condicionamientos (Bourdieu, 2007). Se trata de imágenes que han impregnado las representaciones acerca de la universidad como institución y de las actividades que allí se desarrollan y que suelen considerarse ajenas a los cambios que acontecen en el mundo del trabajo. Señalar esto resulta importante porque cuando se desarrollen las tendencias que atraviesan los sistemas universitarios, se parte del supuesto de que dichos cambios están relacionados con transformaciones en el mundo del trabajo en general.

Dicho esto, y siguiendo a distintos autores —desde Marx, pasando por Castel, Dejours, Sennett, etc.— la categoría de trabajo es entendida en su dimensión antropológica, ya que permite visibilizar su centralidad como experiencia subjetivante y como articulador social. La categoría de trabajo permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente, en su dimensión prescripta y efectiva y de las condiciones materiales y simbólicas en las que dicha actividad se desarrolla. Como sostiene Dejours (2012) por la experiencia del trabajar, la subjetividad crece y se transforma. Reconocido como una instancia de producción colectiva con una función social y con acceso al espacio público, el trabajo se convierte en soporte de utilidad social y fundamento legítimo de reconocimiento social, como un factor de inscripción social (Castel, 2015).

Estos aspectos del trabajo docente universitario —experiencia subjetivante, articulador social, dimensión prescripta y real, condiciones materiales y simbólicas— no alcanzan a ser captados desde la categoría de profesión cuyo eje de preocupación es el *status* y la clasificación de las ocupaciones de acuerdo al cumplimiento o no de una serie de rasgos definidos *a priori*. Al decir esto no se desconoce que la estrategia del profesionalismo ha defendido imágenes positivas y ha agrupado al profesorado —fundamentalmente de los niveles inicial y primario— en torno a reivindicaciones y luchas en su intento social por construir una cualificación (Lawn y Ozga, 1988, en Contreras, 2011), pero la opción por la categoría de trabajo en el caso de los docentes universitarios es una manera de romper con la ideología del profesionalismo como ideal, que “hace que las funciones reales del trabajo, su práctica y las relaciones sociales queden oscurecidas” (Densmore, 1990: 124).

Por otra parte, hay tener presente que en el contexto latinoamericano no se puede adoptar taxativamente la categoría de “profesión académica” proveniente de la tradición anglosajona en la que el “académico” es un miembro de una comunidad o profesión que se encuentra diferenciada e independiente del poder estatal y dedicado *full time* a la producción y a la transmisión de conocimientos (Clark, 1983): Como se verá en los próximos apartados, en América Latina, las condiciones materiales y simbólicas en las que desarrollan su actividad los docentes universitarios distan de la imagen del académico, de ese hombre que vive para el conocimiento o la cultura, en términos de Clark o Brunner.

Pero además en la mayoría de los países de la región, el acceso laboral a la universidad se realiza a través de ‘cargos docentes’ que implican como actividad ineludible la enseñanza. Y desde esa posición en el espacio universitario (desde ese “cargo docente”) se desarrollan otras actividades como investigación, extensión y gestión. Apostar por la denominación “trabajo docente universitario” es una manera de ubicar en el centro de la escena la actividad que otorga al profesorado su razón de ser en la universidad y que suele ser subvalorada en relación con la investigación.

La actividad que realiza el profesorado universitario, que aquí se opta por nombrar como trabajo docente, adquiere una serie de rasgos en contextos institucionales específicos que permiten caracterizarla como una práctica social específica, heterogénea y compleja (Walker, 2016). Con respecto a ello, una primera cuestión a señalar es que en el campo universitario se nomina como docente —se dice que ejercen el trabajo docente— sujetos que provienen de distintos campos disciplinares, que son miembros de diferentes tribus —en términos de Becher (2001)— que habitan la universidad. Biólogos, matemáticos, abogados pedagogos, ingenieros, entre otros, son agrupados en una misma “categoría ocupacional”. De allí que se hable del TDU como un espacio de encuentro entre dos campos: el de la docencia y el de las profesiones de origen. La dimensión disciplinaria, que fragmenta al cuerpo docente, implica no sólo diferencias en cuanto a los saberes y herramientas para llevar adelante la prácticas de transmisión y construcción de conocimientos (entendiendo que cada disciplina tiene sus particulares creencias, códigos de pensamiento, formas de comportamiento, modos de comunicación y organización, y formas específicas de división del trabajo); sino que, las particulares pertenencias disciplinares suponen condiciones de desigualdad en términos de reconocimiento y de prestigio. En este sentido, se entiende las disciplinas como construcciones socio-históricas con sus diferentes estrategias de protección del gremio y sus mecanismos de cierre social y de auto-legitimación (Collins, 1989).

Además de la dimensión disciplinar, el TDU se encuentra atravesado por la dimensión organizacional, la del establecimiento, en la medida que dicha práctica adquiere especificidades en función del entrecruzamiento del área disciplinar de pertenencia y la facultad o centro de adscripción. Así, se da un juego de fuerzas centrífugas y centrípetas entre lo general y lo particular en un universo simbólico organizacional que reconoce a todos los integrantes como miembros de la universidad, en una misma categoría ocupacional y un universo simbólico disciplinar que fragmenta la construcción de identidades alrededor de matrices disciplinarias y campos profesionales con prácticas idiosincrásicas (Araujo, 2003). Como sostiene Clark (1983), la dimensión disciplinar atraviesa y trasciende las fronteras de los establecimientos locales, mientras la dimensión organizacional, a su vez, recoge subgrupos disciplinares para hacer de ellos conglomerados locales a nivel de los establecimientos.

Por último, hay que señalar que la heterogeneidad del TDU deviene de la particular posición que cada docente ocupa en el espacio universitario. Los docentes —como resultado de sus luchas previas y ligada a ciertas propiedades— se ubican en determinados puntos de la trama que es el espacio universitario en función de distintas dimensiones. El TDU es una práctica social compleja, heterogénea y específica que está atravesada por las dimensiones disciplinar, organizacional y otras como la antigüedad, institución de pertenencia, tipo y ubicación de las asignaturas, categoría, dedicación, género, etc. Dichas dimensiones configuran condiciones materiales y simbólicas que posicionan a los docentes ante demandas diversas y distintos grados de responsabilidades y promueven formas de relación específicas con la institución y con los demás agentes sociales (colegas, estudiantes, autoridades, etc.) que dan lugar a formas singulares de percibir, sentir y ejercer el TDU (Walker, 2017). Ahora bien, las especificidades que asume el TDU se han profundizado o han adoptado nuevos rasgos debido a la consolidación de tendencias en el campo universitario que han provocado modificaciones en los sistemas, en las instituciones y en las prácticas de los actores.

CAMBIOS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU INCIDENCIA EN EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO

El análisis de las particularidades que asume el TDU en la actualidad requiere prestar atención a tendencias que se han venido consolidando en distintas latitudes por los efectos de la implementación de políticas específicas que regulan las prácticas de los actores así como por el devenir estructural de la institución universitaria. Sobre ello advierte Krotzsch (2008), retomando a Martin Trow, al señalar las profundas transformaciones que provocó en la lógica de los sistemas la ampliación del ingreso a la universidad en la década de 1960. Precisamente, la mirada histórica es la que permite considerar los procesos de expansión y de masificación de las universidades iniciadas a mediados del siglo xx como un hito en la configuración del TDU. De hecho, como señala Brunner (1985) los docentes de educación superior de América Latina que en 1960 llegaban a 66 mil crecieron a 388 mil en 1976. Como sostiene Chiroleu (2002), ambos procesos demandaron la ampliación del profesorado y generaron modificaciones en el perfil de los docentes universitarios, convirtiendo a la docencia universitaria en un refugio ocupacional para aquellos graduados que vieron restringida su inserción en el mercado laboral de la profesión para la cual se formaron. En este sentido, además de los docentes cuyo principal centro de interés radica en las universidades, que tienen una elevada dedicación horaria y una escasa actividad profesional independiente, es decir, con un “perfil académico” —de acuerdo a la literatura—, comienzan a tener mayor presencia en las universidades los “docentes profesionalistas” (cuyo centro de interés está en el mercado de su profesión y en el dictado de clases en la universidad con dedicación de tiempo parcial), y los que Gil Antón (2012) denomina “enseñantes” (con

un centro de interés en la docencia pero desarrollando tareas de baja dedicación en varias instituciones universitarias, no universitarias y aun en otros niveles educativos). Las investigaciones desarrolladas en distintos contextos permiten afirmar que esta diversificación de perfiles constituye un fenómeno global.

La estratificación del cuerpo docente vía la diversificación de perfiles vinculada a los procesos de masificación de las universidades se vio acentuada por un conjunto de tendencias entre las que se encuentran: a) nuevas formas de contratación laboral; b) políticas de evaluación de la calidad; c) Internacionalización; d) Virtualización; y e) expansión de los posgrados.

Nuevas formas de contratación laboral y desarrollo de carreras nómades y precarias

En consonancia con los cambios acontecidos en el mundo del trabajo en general (Antunes, 2001; Castel, 2015; Sennett, 2006), los sistemas universitarios en distintas latitudes asisten a un incremento de formas de contratación laboral a tiempo parcial y de forma temporaria. En América Latina, en el caso de Argentina, según datos de los Anuarios Estadísticos de la SPU para el periodo 1998-2015 —última fuente disponible— apenas el 12% 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 (20 horas semanales). Esta tendencia general 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 también en determinadas instituciones (fundamentalmente las de reciente creación). Con respecto a la estabilidad laboral los docentes interinos en Argentina —es decir, que no son 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 y sólo para casos excepcionales, aunque se ha convertido en la regla.⁴ El incremento de cargos docentes a tiempo parcial y temporarios constituye una tendencia a escala global (Gil Antón, 2013). En las universidades públicas de Brasil también se asiste a un aumento de contrataciones temporarias. Neri de Souza (2017) afirma que en las universidades públicas brasileñas se multiplican los contratos flexibles y precarios, mediante programas de becas y estancias docentes; señala la misma autora que las contrataciones temporarias de docentes se realizan para una jornada de 12

⁴ 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.

horas semanales en las que se deben cumplir con las mismas responsabilidades que un profesor efectivo, es decir, docencia, investigación y extensión. En Francia, los contratos temporarios (*Attaché temporaire d'enseignement et de recherche* —ATER—) están presentes, de manera general, para doctorandos y posdoctorandos por periodos 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 (Gil Antón, 2013); existen también en las universidades públicas francesas los vacataires o “responsables por curso”, remunerados por hora que da cuenta de otras formas de empleo precario (Musselin, 2008). En España, la contratación permanente bajo la figura de funcionario corresponde únicamente a las categorías más altas de la jerarquía profesoral: Catedráticos y Profesores Titulares; para el resto de las categorías, los docentes son contratados de manera indefinida o determinada, y de acuerdo a datos del Informe Estadísticas Universitarias Curso 2016-2017 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte el 42.5% del Personal Docente Investigador de las universidades públicas españolas es funcionario.

En este contexto, son los docentes noveles los que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. En las entrevistas realizadas, los jóvenes que recién se inician en la carrera docente universitaria dicen experimentar la incertidumbre de no poder anticipar su futuro laboral. Aquellas trayectorias —armónicas, lineales, graduales en una misma institución— relatadas por profesores que llevan varias décadas en la universidad, resultan inasibles para quienes recién se inician como docentes en la actualidad y van construyendo las trayectorias laborales en el marco de los horizontes acotados de los periodos de becas y la renovación de contratos que llevan a que surjan como alternativas los empleos fuera de la universidad, el abandono temporario de la docencia universitaria, los trabajos por cuenta propia, etc. Esto hace que el acceso a los puestos docentes permanentes se retrasen, 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. Esta cuestión se relaciona con otra tendencia en el campo de la educación superior, la expansión de los posgrados, que se abordará más adelante.

Las formas de contratación a tiempo parcial y de carácter temporario dan lugar al desarrollo de carreras nómades (Enders y Kaulisch, 2006), de formas precarias de trabajo que tensionan o debilitan la cohesión de la dimensión organizacional. En la medida que los docentes, fundamentalmente noveles, se encuentran sincrónica y diacrónicamente “de paso” por la universidad resulta pertinente preguntarse “¿Cómo habría alguien de comprometerse con una institución que no se compromete con uno?” (Sennett, 2006: 167).

Hegemonía de las políticas de evaluación de la calidad y fragmentación e individualización del colectivo docente

A partir de las décadas de 1980 y 1990 en el marco del denominado ascenso del Estado Evaluador (Neave, 2001) se asiste a nivel mundial a la hegemonía de políticas de evaluación basadas en la rendición de cuentas a través de las cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado en las instituciones universitarias. Según plantea Ordorika (2004) los procesos de evaluación se convierten en uno de los mecanismos más eficaces para establecer relaciones adecuadas entre los “clientes” que demandan diversos productos y servicios de la educación superior —estudiantes, empleadores y consumidores de conocimientos— y las instituciones universitarias.

En este contexto, las políticas de evaluación del TDU operan como: 1) instrumento de redistribución presupuestaria (en contextos de ajuste la evaluación aparece como un instrumento que justifica y legaliza la restricción presupuestaria; una parte importante del presupuesto de las instituciones y del salario de los docentes ya no está garantizada; más que un derecho constituyen “premios”, “incentivos”, “complementos” que deben ser “ganados”); 2) mecanismos de división, de clasificación y de distinción de los actores en el campo universitario (en la medida que los procesos de evaluación habilitan a ocupar determinadas posiciones y las propiedades ligadas a ellas); 3) dispositivo de regulación de las prácticas de los actores (ya que los criterios de evaluación se convierten en un principio para la acción que definen lo que vale la pena hacer y lo que no para ser valorado positivamente).

En las últimas décadas los docentes han sido objeto de crecientes evaluaciones de tipo tecnocrático orientadas por criterios de productividad, centrados en formatos electrónicos y parámetros cuantitativos que los sumergen en un “permanente completar casilleros”, en una dinámica en la que se sienten “evaluados hasta el extremo” y en la que “parece que nada alcanza, siempre se pide más”, según las expresiones de los docentes. Los supuestos y procedimientos de este tipo hegemónico de evaluación entran en tensión con las características que asume el trabajo docente. Sin pretensión de desarrollarlas, sólo se planteará que el análisis de las entrevistas a docentes universitarios permitió identificar como efectos de las políticas de evaluación del TDU una serie de tensiones: 1) entre la heterogeneidad del trabajo docente y la homogeneidad de los instrumentos de evaluación; 2) entre la dimensión efectiva del trabajo docente y la evaluación de los aspectos formales; 3) entre el carácter colectivo del trabajo docente y las lógicas individuales de los dispositivos de evaluación; 4) entre el sentido del trabajo docente y la burocratización e intensificación que propician las políticas de evaluación (Walker, 2016).

Si bien en algunos casos, de acuerdo a las entrevistas realizadas, la evaluación es percibida como una oportunidad para desarrollar proyectos colectivos en la medida que permite consensuar criterios, es justamente la falta de objetivos y de proyectos comunes la

mayor debilidad de los procesos de evaluación vigentes; el carácter fragmentario de las evaluaciones de la que es objeto el TDU en las que diferentes instancias evalúan distintos aspectos sin que exista un marco que las englobe y otorgue sentido. En la práctica se despliegan procesos que suelen superponerse, que no se retroalimentan y que producen un cúmulo de información que no siempre es utilizada para la toma de decisiones institucionales, etc. Incluso, los criterios de evaluación son variables en función de la instancia encargada de evaluar, coexistiendo a veces de manera contradictoria y a los cuales es necesario “amoldarse” y “ajustarse” para poder permanecer en la universidad. En tanto la participación en espacios colectivos no siempre es valorada si no está formalizada y certificada, el trabajo individual se convierte en una “estrategia adaptativa” por parte de los docentes ante las crecientes demandas, las variadas actividades y la presión por los plazos que cumplir. El trabajo estratégico, cada vez más necesario para mantener o mejorar la posición en el espacio universitario, va construyendo un “habitus docente”, una forma de conducirse que, sobre todo para quienes recién se inician en la docencia universitaria, puede llegar a ser la única forma conocida, la forma privilegiada ya que es la manera en que se afiliaron a la universidad. En función de lo expuesto puede afirmarse que por los supuestos que los fundamentan y por las prácticas que provoca, los procesos de evaluación hegemónicos contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente, aislando a los profesores de modo a que se dedique “cada cual a lo suyo” (Dejours, 2009).

Uno de los instrumentos de evaluación privilegiados introducidos en el marco de la nueva gestión pública es la retribución económica según desempeño, el pago por mérito que contribuye a la estratificación del cuerpo docente al producir diferencias en los salarios. Se trata de diferencias de ingresos resultado de la implementación de mecanismos que Gil Antón (2013) denomina Transferencia Monetaria Condicionada (TMC), es decir, una modalidad focalizada en el individuo que, a condición de permitir que se evalúen sus productos, de ser positivo el juicio obtiene ‘monedas adicionales’, no sujetas a control o contrapeso sindical ni de colectivo alguno. En Argentina este mecanismo se implementó en el año 1993 a través del Programa de Incentivo a los docentes investigadores por parte de la SPU en un contexto de ajuste presupuestario en el que en lugar de otorgar una mejora salarial para el colectivo docente se estableció la asignación individual de un plus económico según la productividad. En México también se asistió a un incremento de la segmentación del TDU a partir de la implementación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT. En España, desde el año 1989 a través del Real Decreto 1086, los quinquenios de docencia y los sexenios de investigación se sustentan en la misma lógica de retribución económica del desempeño. Resulta necesario señalar que las diferencias no son sólo salariales sino que a través de este mecanismo se introducen diferencias simbólicas. Por ejemplo, en la actualidad en Argentina el complemento económico del Programa de Incentivos es irrisorio pero ocupar las más altas categorías del Programa (‘ser’ —no ‘tener’— sino ‘ser’ Categoría I ó II tiene una fuerte carga de reconocimiento y prestigio

por parte de la comunidad académica). Por otra parte, poseer determinada categoría es requisito para el acceso a ciertas funciones en la universidad (por ejemplo, la dirección de proyectos de investigación).

Aumento de la internacionalización y diferenciación entre docentes locales y cosmopolitas

Si bien la internacionalización constituye un fenómeno que acompañó los orígenes y el desarrollo histórico de las universidades, en la actualidad pasó a ocupar un lugar central en las agendas de educación superior a nivel mundial. La internacionalización ya no constituye una acción electiva e impulsada por cierta voluntad cooperativa o integracionista sino que existen condiciones estructurales que conducen a las universidades hacia ese camino (Krotsch, 1997; Perrotta, 2016).

Desde la última década del siglo xx, los procesos de internacionalización de la educación superior comienzan a tener mayor protagonismo a través de acciones como la movilidad de académicos y estudiantes de grado y de posgrado, la constitución de redes de investigadores para el fortalecimiento de vínculos interinstitucionales entre carreras universitarias y el abordaje de problemáticas regionales.

A nivel de los sistemas, se asiste a un periodo de construcción e implementación de políticas de internacionalización en las que participan organismos gubernamentales y no gubernamentales. En el contexto europeo, el caso emblemático es el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En América Latina pueden mencionarse los esfuerzos de conformación y consolidación del Sector Educativo del Mercado Común del Sur (MERCOSUR) o los lineamientos formulados en las distintas Conferencias Regionales de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) iniciadas en 1996. En cada uno de los países ha habido una importante promoción de las políticas de internacionalización.

A nivel institucional, algunos aspectos que permiten identificar el grado de internacionalización de las universidades son la existencia de un área u oficina responsable de tales actividades en la institución, su ubicación en el organigrama, las funciones atribuidas y el tipo de vínculo entre sus responsables y los docentes-investigadores; sistemas de comunicación entre los distintos actores de la comunidad universitaria nacional e internacional; financiamiento dedicado a las actividades internacionales de la institución; cantidad de convenios firmados con instituciones extranjeras; movilidad académica de docentes y de estudiantes; publicaciones conjuntas entre docentes-investigadores de la institución y actores extranjeros; participación en redes de investigación; etc.

A nivel de los actores, la relevancia de los criterios de internacionalización en la evaluación de la carrera docente ha provocado cambios en las culturas y prácticas cotidianas. La internacionalización permite la inserción de los académicos en los debates de las comunidades disciplinares del ámbito internacional, el aumento del prestigio local y el acceso

a nuevos espacios de publicación; aunque también favorece la definición exógena de las agendas de investigación, la fuga de cerebros, la desconexión de la producción de conocimientos de las problemáticas prioritarias locales y nacionales. Además, las formas de acceso a recursos que permiten llevar adelante actividades conjuntas con colegas de otras nacionalidades se efectúa a través de mecanismos competitivos que colocan a los docentes en una permanente lucha por la obtención de becas y de subsidios.

Una cuestión que emergió en las investigaciones realizadas es que la internacionalización de los docentes universitarios obedece más al resultado de iniciativas de los actores que a estrategias institucionales. Las entrevistas con los docentes permiten afirmar que las movilidades académicas, las estancias en el exterior y la participación en redes internacionales suelen obedecer primordialmente a iniciativas individuales y a contactos personales. Se puede afirmar que existe una “autogestión”, una “gestión individual” de la dimensión internacional de las carreras docentes motorizada por los réditos individuales de la internacionalización: capital cultural incorporado (los aprendizajes realizados) e institucionalizado (credencial que se valorará en la trayectoria docente), capital social (contactos) y simbólico (prestigio). Cuando las acciones de internacionalización forman parte de estrategias institucionales,⁵ los réditos a nivel institucional se traducen en términos cuantitativos como un criterio más de valoración en los procesos de evaluación (de las institucionales, programas o carreras).

Cabe señalar la presencia diferencial de la dimensión internacional en las carreras docentes del conjunto del profesorado universitario. Retomando la ya clásica distinción entre “docentes cosmopolitas” y “docentes locales” (Clark, 1983), son los primeros los que establecen vínculos estrechos con colegas de otras latitudes con los que se comparte un campo disciplinar e intereses temáticos al tiempo que se “desanclan” de sus ámbitos organizacionales de pertenencia. Las estancias académicas en el exterior, las demandas del trabajo colaborativo con colegas internacionales, etc., contribuyen a desvincular a los docentes cosmopolitas de los espacios de participación política de la institución de pertenencia, de la gestión de problemáticas cotidianas del ámbito de trabajo, de la asistencia a eventos académicos internos, de las interacciones cotidianas con colegas y estudiantes, etc. Éstas constituyen actividades que suelen recaer en los docentes ‘locales’ —dedicados fundamentalmente a las tareas de enseñanza— sobre todo en los periodos en que sus colegas cosmopolitas —más comprometidos con la disciplina que con la institución— se encuentran en estancias en el exterior. En relación con ello hay que destacar que las políticas de

⁵ En el marco de uno de uno de los proyectos de investigación cuyos resultados aquí se presentan, los responsables de las oficinas de internacionalización de universidades argentinas manifestaron que suelen desconocer o no contar con datos sistematizados sobre los convenios suscriptos entre los grupos de investigación de la institución y equipos de otros países, las movilidades realizadas por docentes y las redes internacionales en las que participan, etc. Señalaron esta falta de información centralizada, fundamentalmente cuando las acciones son realizadas por los docentes por “cuenta propia” y no se llevan a cabo en el marco de programas en los que participa la universidad.

internacionalización están orientadas mayoritariamente a la actividad de investigación y no a las de docencia.

Virtualización de las formas de comunicación y desvinculación de los docentes

Los últimos años son testigos a nivel mundial de la expansión de la educación a distancia mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TICs). El desarrollo de la modalidad virtual en educación responde distintos motivos, entre ellos la masividad, las demandas del mercado y la necesidad de alcanzar a poblaciones más amplias que no pueden acceder a centros universitarios bajo la modalidad presencial. Si bien la inclusión de las TICs en el campo educativo puede entenderse como fuente de democratización, no pueden desconocerse las condiciones de desigualdad —entre sistemas nacionales, universidades, facultades y sujetos— en que se las incorpora, así como su vinculación con la “globalización mercantil de la universidad” (Santos, 2005).

La virtualización en el campo de la educación superior se presenta a diferentes niveles. A nivel del sistema, las TICs se incorporan para la gestión administrativa de las universidades y para el desarrollo de propuestas de formación virtual o *E-learning* (Guido y Versino, 2012), conformando un subsector cada vez mayor.

A nivel institucional, la virtualización atraviesa diferentes dimensiones de la vida universitaria que incluyen los procedimientos administrativos; los modos de recolección, de tratamiento y de difusión de información referida a la comunidad académica; las formas de vinculación entre universidades y con diferentes agentes del campo universitario nacional e internacional, los procesos derivados de las políticas de evaluación, etc. Además, y fundamentalmente, la oferta de propuestas académicas virtuales constituye para las instituciones una atractiva fuente de financiamiento (Rama Vitale, 2008).

A nivel de los sujetos, la virtualización cobra centralidad en las propuestas de educación a distancia. En estos formatos en los que es necesario conocer los contenidos a enseñar y contar con habilidades tecnológicas, las tareas se suelen distribuir entre distintos grupos de actores (docentes y técnicos) que deben cooperar para desarrollar un producto, un curso por ejemplo. Pero también suele existir una separación entre quienes diseñan esos productos y quienes facilitan su distribución (autores y tutores). Desde un punto de vista pedagógico, se asiste a una división de tareas entre el docente que elabora un material del que cede los derechos de autor y que debe cumplir con ciertas normas estandarizadas para ser replicado en diferentes latitudes por los tutores. En este sentido, tanto los trabajos de concepción de una propuesta pedagógica o de tutorización de su desarrollo están atravesados por la especialización, la racionalización y la normalización que caracteriza la “industrialización” del trabajo docente (Musselin, 2007).

Por otra parte, la virtualización se hace presente en las propuestas académicas de carácter presencial a través de la introducción de recursos y de plataformas digitales en las

prácticas de enseñanza, en las formas de trabajo académico colaborativo con colegas de la misma universidad u otras instituciones y países, en la comunicación cotidiana con estudiantes y compañeros, etc. Es decir, las TICs han generado cambios en el TDU no sólo en las propuestas pedagógicas de la modalidad a distancia sino también en aquellas con carácter presencial. El análisis de las entrevistas realizadas a docentes de carreras, de grado y de posgrado presenciales de universidades argentinas y españolas, permite reconocer la centralidad que ocupan las actividades virtuales en su trabajo docente cotidiano y que contribuyen a desdibujar las fronteras entre el espacio laboral y el privado o familiar, descentrando no sólo el espacio de aprendizaje de los confines del aula sino también los tiempos que ya no se ajustan a los límites de la jornada laboral prescripta. Si bien algunos profesores valoran la autonomía que brinda el *workhome*, la mayoría de los entrevistados dicen vivir el teletrabajo como una forma de intensificación del TDU, un trabajo a demanda que requiere estar constantemente *online*.

Por otra parte, no puede desconocerse que si bien las formas de comunicación mediadas por la virtualidad han facilitado los intercambios y la conformación de redes académicas (disciplinarias e interdisciplinarias) más allá de los límites de las propias instituciones, han sustituido paulatinamente los encuentros cara a cara en el interior de las propias universidades. En el trabajo cotidiano con los colegas son cada vez más frecuentes las formas de comunicación y el trabajo colectivo mediados por la virtualidad (discursos y formatos que circulan a través de la red). Por lo que cabe preguntarse por las peculiaridades y efectos que provocan a nivel de los sujetos particulares y del colectivo docente. En este sentido: ¿Qué es lo que cambia con las actuales formas de “teletrabajo”? Una pista para pensar la cuestión puede encontrarse en las características de la comunicación escrita que predomina en estas formas de intercambio virtual (correos electrónicos, plataformas virtuales) y que requiere mayor tiempo y detenimiento para la formulación de una idea que la comunicación oral que dispone de otros recursos (ademanos, posturas, etc.). En la comunicación virtual, por una cuestión de economía lingüística, se suele restringir a lo imprescindible aquello que se escribe, se busca —de manera voluntaria o no— focalizar en lo que constituye el motivo del intercambio entre colegas.

Detrás de la pantalla, invisibilizados, quedan los estados de ánimo (el sentir que el trabajo nunca acaba), sensaciones (respecto del sentido del trabajo que se está realizando), anécdotas y situaciones imprevistas (lo que sucedió en una clase), intuiciones (que se decide no plasmarlas en lo escrito hasta que estén más elaboradas), sentimientos (el enojo o la alegría por alguna situación vivida en la facultad, en una reunión, etc.; el temor por un nuevo proyecto, los nervios por una resolución o notificación que no llega). Se trata de cuestiones vinculadas a la experiencia del trabajo docente que quedan por fuera de un correo electrónico pero que seguramente en una conversación cara a cara, son manifestadas, compartidas ya que esos sentimientos y sensaciones se tornan visibles en la corporeidad. El enojo o la alegría se expresan a través del rostro; el cuerpo da muestras del cansancio,

de nerviosismo; los gestos expresan mucho más de lo que se prefiere decir; el cuerpo evidencia aquello que en un correo electrónico se decide no mencionar. Precisamente lo que acontece en lo cotidiano del trabajo docente, lo imprevisto, lo que se intuye más que aquello sobre lo que se tiene certeza, lo que se siente, lo que resulta importante y operó como fuente de movilización interior pero que no se lo considera tan relevante como para ser escrito en un *e-mail*; todo eso es lo que queda por fuera de la pantalla, por fuera de la virtualidad. Y no son cuestiones menores ya que se trata de aspectos que atraviesan a los docentes como personas y como trabajadores y que al quedar excluidas de las nuevas formas de comunicación quedan invisibilizadas y naturalizadas. En este sentido, resulta urgente indagar en la incidencia de la creciente virtualización del trabajo docente en el marco de una trama relacional en la que se conjuga con lógicas del campo que tienden a la fragmentación, racionalización e individualización del TDU.

Expansión de los posgrados y aumento de la lógica credencialista

Otra tendencia característica de los sistemas de educación superior a nivel global en los últimos años es la expansión del nivel de posgrado cuyo desarrollo inicial se encuentra en los países europeos y en Estados Unidos. Dicha expansión obedece al avance científico-tecnológico y su impacto a nivel económico-productivo y social que demanda a los sistemas educativos conocimientos nuevos y cada vez más especializados.

En relación con el contexto internacional, América Latina presenta un crecimiento tardío de la oferta de posgrado, marcado por desigualdades entre los países en función de las tradiciones educativas nacionales y los instrumentos de política educativa implementados. En la región, Brasil, México y Argentina son los países que cuentan con mayor trayectoria en la institucionalización del nivel de posgrado.

Son varias las cuestiones que pueden analizarse en relación con el desarrollo del posgrado: formatos y propuestas curriculares, formas de financiamiento, marcos regulatorios, procesos de evaluación y acreditación, relación con la internacionalización, etc. Interesa en esta ocasión detener la mirada en lo que provoca la expansión del posgrado a nivel de los sujetos y del TDU cotidiano.

Una serie de cambios en el TDU devienen de la forma que adopta el financiamiento del nivel. En el contexto internacional se presentan distintas experiencias: el principio de compartir costos (*cost sharing*), como ocurre en Estados Unidos; centralización de los recursos financieros en los ministerios y sujetos a las variaciones del presupuesto público como sucede en Inglaterra, Francia y Alemania; financiación externa al sistema universitario a través de becas de posgrado otorgadas por organismos como el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) en Chile o el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México; o como en Brasil, el sostenimiento completo de la oferta de posgrado por el Estado Federal y los estatales a través del pago de salarios a

los docentes (financiamiento a la oferta), en la mayoría los casos con cargos de dedicación exclusiva, y por becas otorgadas a los alumnos (financiamiento a la demanda) (Escudero, Salto y Zalazar Giummarresi, 2016).

En otros casos, como en Argentina, el crecimiento exponencial del posgrado en los últimos años no ha ido acompañado de la asignación de financiamiento específico con las dificultades que ello conlleva para el funcionamiento de los programas. En este país, el principio rector para este nivel es el autofinanciamiento, con prevalencia del financiamiento hacia la demanda que recae fundamentalmente en los estudiantes a través del cobro de matrículas y de aranceles. Sin embargo, existen ofertas no aranceladas en universidades públicas que buscan dar continuidad al principio de gratuidad que caracteriza a los estudios de grado en las universidades nacionales. En estos casos en los que además de carecer de presupuesto específico no se cuenta con ingresos provenientes del cobro de aranceles, la manera de sostener los programas es por un financiamiento cruzado con el nivel de grado en lo relativo a personal docente y administrativo, infraestructura y equipamiento. Con respecto a los docentes, el dictado de cursos de posgrado se convierte en una tarea más a realizar en el marco de las responsabilidades del cargo docente en el grado. De este modo, al no contar con remuneración específica y con la intensificación de tareas que supone, queda sujeto a las posibilidades y/o voluntades individuales. A pesar de ello, la mayoría de los docentes entrevistados de un programa de posgrado en la que el trabajo docente se realiza *ad honorem* señala que la decisión de dictar cursos en dicho nivel, sin remuneración, obedece a que es una fuente importante de prestigio y constituye una posibilidad de vincular docencia e investigación. En otras unidades académicas la oferta de posgrado es arancelada y la tarea de docentes locales e invitados es remunerada. Como se advierte, la diversidad de situaciones, incluso al interior de una misma institución, da cuenta de la escasa regulación del nivel de posgrado en el sistema argentino que contrasta con otras experiencias de mayor tradición como la brasilera en la que el posgrado cuenta con agencias propias de gestión, de regulación y de evaluación del nivel.

Por otra parte, más allá de las especificidades que asume el desarrollo del nivel del posgrado en los distintos ámbitos nacionales, lo que constituye una tendencia global es el imperativo de la credencial. En el marco de políticas de educación superior de incentivo a la investigación y su productividad, emergió la necesidad de formación de los docentes universitarios y las universidades se convirtieron en productoras y consumidoras de la oferta de posgrado (Barsky, 1997). En contextos como América del Norte, Europa y Asia, el título de doctor es uno de los requisitos para acceder a la profesión académica. En el caso español la posesión del título de doctor es un requisito para obtener la acreditación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que autoriza para la postulación a plazas docentes en las universidades públicas. 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 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 Argentina, la LES establece que gradualmente se tenderá a que el título de doctorado sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario (Art. 36). Según datos obtenidos por el proyecto internacional *Changing Academic Profession* (CAP por sus siglas en inglés), hasta hace 10 años las universidades nacionales 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). Sin embargo, la expansión del nivel colocó a los docentes ante la exigencia de poseer credenciales de posgrado: el 11.2% obtuvo su doctorado entre los años 1984-1990, el 29.1% lo hizo entre 1991-1999 y el 50.4% en el periodo 2000-2007 (Fernández Lamarra y Marquina, 2013). Si bien el número de doctores es bajo y el promedio de edad en la que se alcanza el doctorado es significativamente mayor, podría señalarse una tendencia más cercana a la española en el caso de las ciencias exactas y naturales. En las Ciencias Sociales y Humanidades persiste cierta representación de la tesis doctoral como el culmen de una trayectoria académica. En Brasil, en el contexto de reforma del Estado en 1996 se aprobaron las Directrices y bases de la educación nacional Ley N° 9394 según la cual las instituciones federales de educación superior (IFES) deben contratar un tercio de docentes con título de Magister o Doctor en régimen de dedicación integral para realizar investigación y eso duplicó la matrícula de posgraduación en una década (Silva Júnior y Sguissardi, 2013). En México, 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).

En este contexto, la posesión de credencial de posgrado se convierte en un capital valorado en el campo de la educación superior para el acceso a determinadas posiciones. En algunos casos es un requisito excluyente y en otros, que se orientan hacia esa tendencia, la titulación constituye un componente altamente valorado en procesos de selección del campo académico. La formación de posgrado constituye un criterio central en la evaluación para el acceso a cargos docentes, obtención de becas, subsidios a proyectos de investigación, categorización en programas de incentivo a la investigación, convocatoria a determinadas actividades académicas y para la asignación de *plus* salarial. Esto coloca a los sujetos ante la necesidad de la credencial como una moneda de cambio para permanecer o progresar en la carrera docente. No puede dejar de señalarse que en contextos como el argentino, los docentes afrontan esta demanda de titulación en el marco de la misma dedicación horaria, con dificultades en algunos casos para solicitar licencia por estudios y destinando parte de su salario no sólo a los costos de matrículas y tasas (en los casos que corresponda) sino para los traslados y gastos de manutención cuando se deben movilizar para asistir a los cursos de formación, etc. En relación con esto último, se encuentran en desigualdad de posibilidades aquellos docentes que residen en las ciudades capitales o

alrededores donde se concentra la oferta académica y quienes viven en el interior del país, a más de 1000 kilómetros de distancia de las grandes urbes por lo que, en muchos casos, suelen recurrir a la modalidad a distancia.

Por último, cabe destacar que el desarrollo de la oferta de posgrado y las políticas de promoción del nivel que demandan dicha formación a los docentes y han provocado un crecimiento de la cantidad de doctores entra en tensión en contextos de ajuste presupuestario con un número estable o cada vez más reducido —según el caso— de plazas docentes en las universidades que provocan una masa importante de profesores sobrecalificados que no encuentran inserción en la universidad.

CONCLUSIONES

A lo largo del artículo se colocó la mirada en la incidencia de tendencias globales del campo de la educación superior en la cotidianeidad del TDU en contextos particulares. Sin pretensión de establecer generalizaciones universales, se buscó identificar los cambios que provocan a nivel de los sujetos las nuevas formas de contratación y de evaluación, la creciente virtualización, el fomento de la internacionalización y la expansión de los posgrados. Teniendo en cuenta que existen particularidades según los ámbitos nacionales, institucionales, disciplinares y personales; cobra relevancia como rasgo distintivo del conjunto de tendencias su “efecto individualizador”. Como se desprende del análisis realizado, se trata de lógicas y dinámicas que tienden a la “estratificación”, “diferenciación”, “fragmentación” y “desvinculación” del colectivo docente. 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, el aumento del teletrabajo y las formas virtuales de vinculación van atomizando al colectivo docente de modo que se dedique “cada cual a lo suyo”.

Como se dijo, estas tendencias se relacionan con cambios en el mundo del trabajo en general en el marco de la cultura del nuevo capitalismo (Boltanski y Chiapello, 2002). Las actuales formas de organización y de evaluación del TDU se basan en lógicas individualistas que atentan contra la posibilidad de experiencias compartidas y debilitan los “lazos de lealtad y de compromiso” con la institución y “confianza informal” entre colegas necesarios para el desarrollo de proyectos colectivos a “largo plazo” (Sennett, 2006). La dimensión colectiva del TDU inscribe a los docentes en el espacio público orientando sus prácticas cotidianas más allá de intereses individuales y en función de propósitos institucionales compartidos. Es esa dimensión colectiva la que le otorga sentido al trabajo docente en función de proyectos formativos que expresan acuerdos sobre la función de la universidad y su relación con la sociedad.

Como se advierte, las tendencias que se dirigen a la fragmentación, la estratificación y la individualización del profesorado universitario logran consolidarse por la connivencia de los propios docentes que desarrollan estrategias adaptativas para preservar o mejorar su posición en el campo universitario. Sin embargo, este “involucramiento cooptado” (Antunes, 2001), esa adecuación a las reglas del juego para permanecer en él, no implican una actitud pasiva. Se señala esto porque los estudios sobre los cambios acontecidos en el TDU suelen considerar a los docentes como sujetos pasivos sin capacidad de resistencia. Fundamentalmente, a partir de la década de 1990 en la que la actividad del profesorado universitario se convierte en un objeto de estudio privilegiado por la implementación de políticas universitarias, los análisis colocan a los docentes en el lugar de objeto de las políticas y no como sujetos con capacidad de negociación, de resignificación y de resistencia. Y es que, como nos recuerda Ronald Barnett (2001), aunque es verdad que la educación superior se encuentra encerrada en una jaula de hierro signada por la racionalidad prescriptiva, los fines establecidos y el operacionalismo, no hay que olvidar que la comunidad académica todavía tiene la llave de la jaula. Es por ello que, luego de identificar los particulares rasgos que asume el TDU, como resultado de tendencias que encuentran sus orígenes más allá de las fronteras de los sistemas de educación superior, resulta imprescindible profundizar en el estudio de las prácticas de resistencia que los docentes como colectivo están desplegando en distintos contextos, como alternativas a las lógicas individualistas, productivistas y despersonalizantes que configuran al TDU en la actualidad.

REFERENCIAS

- Antunes, Ricardo (2001). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y la centralidad del mundo del trabajo*. Brasil: Cortez Editora.
- Araujo, Sonia (2003). *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. La Plata: Ediciones Al Margen.
- Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barsky, Osvaldo (1997). *Los posgrados universitarios en la República Argentina*. Buenos Aires: Troquel.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa; Barcelona.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Ève (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Cosas Dichas*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Brunner, Joaquín (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas: UNESCO-CRESALC.
- Castel, Robert (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Editorial Topia.
- Chiroleu, Adriana (2002). “La profesión académica en Argentina”. En: *Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina*. Disponible en <http://www2.uerj.br/proealc>

- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior: Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Collins, Randal (1989). *La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid: Ediciones Akal.
- Contreras, José (2011). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Dejours, Christophe (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Madrid: Modus Laborandi.
- Dejours, Christophe (2012). "Del trabajo a la subjetividad". En: *Trabajo Vivo*. Tomo I. Sexualidad y Trabajo. Buenos Aires: Editorial Topía.
- Densmore, Kathleen (1990). "Profesionalismo, proletarización y trabajo docente" en Popkewitz, Thomas (Ed.) *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Enders, Jürgen & Kaulisch, Marc (2006). *The Binding and Unbinding of Academic Careers*. In Teichler, Ulrich (Ed.) *The Formative Years of Scholars*. London: Portland Press (Wenner Gren International Series, Vol. 83), pp. 85-96.
- Escudero, María; Salto, Dante y Zalazar Giummarresi, Rossana (2016). *El financiamiento de los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en perspectiva internacional y comparada*. En Lamfri, Nora (Coord.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor/Editorial Brujas.
- Fernández Lamarra, Norberto y Marquina, Mónica (2013). *El futuro de la profesión académica. Desafíos para los países emergentes*. Sáenz Peña: Editorial EDUNTREF.
- García Calavia, Miguel Ángel (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*. Disponible en www.fes-web.org
- Gil Antón, M., Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, J. & Martínez García, J. M. (2012). "La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación". En Fernández Lamarra y Marquina (Coords.) *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- 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 Nº 23, pp. 157-186.
- Guido, Luciana y Versino, Mariana (2012). *La Educación Virtual en las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Krotsch, Pedro (1997). "La Universidad en el proceso de integración regional". *Revista Perfiles Educativos*, vol. XIX, Nº 77, Pág. 76-77.
- Krotsch, Pedro. (2008). *Pensadores y forjadores de una nueva Universidad: alternativas y retos a la Universidad decimonónica en Argentina*. En Carmen García Guadilla (ed). *Pensadores y forjadores de la Universidad Latinoamericana*. Caracas: UNESCO/ IESALC-CENDES, BID.
- Marquina, Mónica (2013). "¿Hay una profesión académica argentina? Avances y reflexiones sobre un objeto en construcción". *Revista Pensamiento Universitario*, Año 15, Nº 15, pp. 35-58.
- Musselin, Christine (2007). "The transformation of academic work: fact and analysis". In *Research & Occasional Paper Series: CSHE.4.07*. Disponible en: <http://escholarship.org/uc/item/5c10883g>
- Musselin, Christine (2008). *Les universitaires*. Paris: Éditions La Découverte.

- Neave, Guy (2001). *Educación Superior: Historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Neri de Souza, Aparecida (2017). “Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França”. En: *Espacios en Blanco. Revista de Educación* N° 27, pp. 63-85.
- Ordorika, Imanol (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Perrotta, Daniela (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Buenos Aires: IEC-CONADU.
- Rama Vitale, Claudio (2008). *Los Posgrados en América Latina y el Caribe en la sociedad del conocimiento*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Schugurensky, Daniel y Torres, Carlos (2001). “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista” en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, N° 92, pp. 6-31.
- Sennett, Richard (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sieder, Rachel (2005). “Entrevista a Rachel Sieder”. En: *Revista Sistemas Judiciales* N° 8, pp. 61-64. Disponible en: <https://sistemasjudiciales.org/revista/revista-no-8-posibilidades-y-limites-de-la-comparacion/entrevista/> (Consultado 11/12/2018).
- Silva Júnior, João y Sguissardi, Valdemar (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.
- Sousa Santos, Boaventura (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Walker, Verónica Soledad (2016). *El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones*. *Perfiles educativos*, 38 (153), pp. 105-119
- Walker, Verónica Soledad (2017). *El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones*. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14 (14), pp.1-35

