

Artículos / Articles

El profesorado universitario: una perspectiva sociológica

University professors: a sociological perspective

Manuel Ángel Santana Turégano 

Departamento de Sociología y Antropología, Universidad de La Laguna, España.

masantur@ull.edu.es

Recibido / Received: 24/07/2024

Aceptado / Accepted: 30/03/2025



RESUMEN

El artículo analiza el profesorado universitario en España como una profesión, a través de la interpretación sociológica de la legislación, los mecanismos de contratación y las estadísticas disponibles. En coherencia con tendencias globales hacia el desarrollo de un sistema de *publish or perish*, la publicación en revistas de alto impacto se ha convertido en el mecanismo mediante el cual se evalúa el trabajo del profesorado y en un prerequisite para acceder a puestos de profesor universitario en España. Ello ha generado una diferencia creciente, variable entre las distintas disciplinas y áreas de conocimiento, entre el trabajo de los profesionales y el del profesorado universitario que los forma. La sociología de las profesiones y los campos de acción estratégica se plantean como enfoques útiles para desarrollar la investigación en la materia, tanto para avanzar en el conocimiento como para desarrollar políticas públicas alineadas con los objetivos que se pretendan conseguir.

Palabras clave: sociología de las profesiones, estatus académico, identidad corporativa, España.

ABSTRACT

The paper analyses university professors in Spain as a profession, through a sociological interpretation of the legislation, recruitment mechanisms and statistics available. In accordance with global trends towards the development of a *publish or perish* system, publishing in high impact journals has become a mechanism for evaluating professors' work and a prerequisite to become a professor in Spain. This has generated an increasing difference, varying between different disciplines and knowledge areas, between the work of professionals and that of professors who train them. Sociology of professions and strategic action fields are proposed as useful approaches to develop research in the area, both for advancing knowledge and for developing public policies aligned with the objectives to be achieved.

Keywords: sociology of professions, academic status, corporate identity, Spain.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Manuel Ángel Santana Turégano, masantur@ull.edu.es

Sugerencia de cita / Suggested citation: Santana Turégano, M. Á. (2025). El profesorado universitario: una perspectiva sociológica. *Revista Española de Sociología*, 34(2), a265 <https://doi.org/10.22325/fes/res.2025.265>

INTRODUCCIÓN

¿En qué consiste el trabajo del profesorado universitario? ¿Puede éste considerarse una profesión? Aunque buena parte de la sociedad tiende a pensar que ser profesor(a) de universidad consiste básicamente en ser un docente que imparte su enseñanza en una universidad lo cierto es que en la actualidad el trabajo del profesorado universitario implica, además de la docencia, la realización de tareas de investigación y gestión. Las distintas combinaciones de estas tres tareas varían tanto a lo largo de la carrera profesional como entre las distintas categorías contractuales, los departamentos y las áreas de conocimiento en que se organiza el trabajo del profesorado universitario (García Calavia, 2014). En la actualidad, en España, esta triple vertiente del quehacer del profesorado universitario deriva de las funciones sociales que se asignan a la universidad, al menos desde la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Como se recoge en toda la legislación que desde entonces ha regulado la universidad, se asume que ésta ha de cumplir tres funciones clave: 1) formar profesionales de alta cualificación 2) contribuir a la creación del conocimiento y la ciencia y 3) contribuir a la difusión de la cultura y al desarrollo económico y social de los territorios en que se asienta. Esta situación es el resultado de arreglos institucionales contingentes, y por ello la manera en que se combinan estas tres funciones varía entre distintos países y ha variado a lo largo del tiempo (García Calavia, 2014). Así, en España, en normativas anteriores, se tendía a dar una mayor especialización de funciones en instituciones distintas. La formación profesional de carácter avanzado se impartía hasta la década de 1970 en centros específicamente dedicados a ello, como las Escuelas Técnicas y/o de Peritos, de Comercio, Normales, de Trabajo Social o Enfermería, entre otras profesiones. Con la Ley General de Educación de 1970 estos estudios se incorporaron a la Universidad, convirtiéndose en Escuelas Universitarias, y el carácter fundamentalmente profesional de este tipo de instituciones se veía reflejado en el hecho de que el personal de estas (Titular /Catedrático de Escuela Universitaria), si bien podía realizar investigación, no tenía que hacerlo necesariamente para consolidar o avanzar su carrera profesional. En cuanto a la investigación, poco después de terminada la Guerra Civil, en noviembre de 1939, se creó el CSIC, con el objetivo de guiar la política científica del Estado Franquista, absorbiendo lo que anteriormente se hacía desde la Junta de Ampliación de Estudios, creada a principios del siglo XX siguiendo los principios de la Institución Libre de Enseñanza, y que alguna manera atendía a la tercera función social de la universidad (la contribución al desarrollo social y económico).

La evolución de la universidad española es el resultado tanto de factores intrínsecos a la propia sociedad española como de la manera en que aquí se han adaptado los modelos de universidad que culturalmente han resultado más influyentes en nuestro entorno. Estos han sido sintetizados en tres grandes tipos ideales: el humboldtiano (alemán), el napoleónico (francés) y el departamental o anglosajón (García Calavia, 2014, p. 85). En el modelo francés o napoleónico, especialmente importante en los inicios del Estado moderno, la universidad era sostenida y creada desde el Estado para producir los cuadros que demanda la expansión del estado nación (letrados, maestros, ingenieros), y no se esperaba de la misma una significativa contribución a la investigación científica, que se tendía a canalizar más bien a través de instituciones específicas (CNRS, *Centre Nationale de la Recherche Scientifique*). El origen de la idea de que investigación y docencia han de ir de la mano está en las universidades organizadas en torno a departamentos (modelo anglosajón), si bien este modelo también esconde una enorme variedad y especialización interna con centros (*Community College*, en Estados Unidos, *Polytechnic*, en el Reino Unido) en que el profesorado es básicamente docente y no hace apenas investigación y centros (*research universities*) donde el profesorado es, sobre todo, personal investigador que como parte de sus obligaciones laborales ha de formar a nuevos investigadores. En las últimas décadas parece haberse impuesto como modelo el *publish or perish*, que ya ha sido analizado (y cuestionado) para distintos ámbitos, desde el turismo (Dolnicar, 2025) hasta la Sociología (Leahey, 2007), pasando por la Economía (Necker, 2014). Desde este punto de vista, en la línea del isomorfismo organizativo desarrollado por DiMaggio

y Powell (1983) para el análisis de las organizaciones, la presión impuesta por el sistema del *publish or perish* acabaría produciendo una convergencia global de los distintos sistemas universitarios/ de educación superior y la generación de una nueva categoría profesional/ocupacional, el *professoriate* (Angermüller, 2023; Hofstra et al., 2022). En cualquier caso, es importante señalar que, pese al discurso de que las universidades no hacen más que adaptarse a un entorno global y unificado, estas diferencias continúan en la actualidad, y se reflejan en los distintos sistemas de selección del profesorado universitario en Europa (Sánchez Marín, 2017). Por ello, en este artículo se hará un análisis sociológico de la legislación y los mecanismos de acreditación que atañen al profesorado universitario en España, para comprender cómo los cambios en estos han acabado generando cambios en el trabajo del profesorado universitario, que se ha acabado, convirtiendo, fundamentalmente, en la producción de artículos académicos.

En las últimas décadas, y al menos en parte como consecuencia de un sistema en el que se tiende a dar por asumido que la parte más importante del trabajo del profesorado universitario, al menos de desde el punto de vista de la estabilidad y progresión laboral, es la producción de artículos académicos, se han publicado multitud de artículos que analizan el profesorado universitario, desde distintas disciplinas, en distintos países. En España, en los últimos tiempos, se han estudiado, entre otras, cuestiones como la evaluación del profesorado (Murillo Torrecilla, 2008), los sistemas de acreditación (Buela Casal, 2007), el papel que el profesorado universitario desempeña en la formación de ciudadanos (González Rivero, 2022), las condiciones de empleo y la autonomía en los docentes universitarios (Barragán Díaz et al., 2023) o el perfil del profesorado universitario (Galán González, 2007). En cuanto a las aportaciones específicamente sociológicas, ya en 1982 el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) dedicó una monografía al estudio del profesorado universitario (Almarcha Barbado, 1982), y a éste le siguió la publicación de varios artículos en la Revista de Española de Investigaciones Sociológicas (Benedito Antolí, 1983; Velasco Murviedro, 1983). En 2013 en la revista Sociología del Trabajo diversos artículos se encargaron del trabajo del profesorado universitario (Aguilló Fernández, 2013; Díaz Santiago, 2013; García Calavia, 2013; Marugán Pintos y Cruces Aguilera, 2013). La Revista Española de Sociología publicó en 2016 un monográfico sobre la sociología en la universidad española (Beltrán Llavador et al., 2016), y más recientemente, desde la Federación Española de Sociología (FES) se publicó un libro sobre la Sociología en España que dedicaba diversos capítulos a la universidad (Fernández Esquinas y Domínguez Amorós, 2021). Más recientemente, la revista Cuadernos de Relaciones Laborales dedicó un número a la “universidad empresarial y el trabajo académico”, analizando cuestiones como la emergencia de un campo de “Critical University Studies” (Gómez y Jódar, 2024), la desigualdad laboral entre hombres y mujeres (Reverter, 2024), la precariedad en las trayectorias laborales en las universidades chilenas (Fardella y Broitman, 2024) o el trabajo por proyectos como nueva forma canónica de entender la investigación en la universidad (Santos-Ortega et al., 2024). También, en otros contextos, diversos estudios han analizado, por ejemplo, la consecución de un contrato indefinido entre el profesorado de sociología en Alemania (Lutter y Schröder, 2016), los retos y dificultades que encuentran las mujeres para acceder a plazas estables en Australia (Diezmán y Grieshaber, 2019) o el control mediante la coerción de estatus entre el profesorado en fase de formación (*teaching assistants*) en Estados Unidos (Pasquinelli, 2024). Estudiando el sistema británico de universidades Pardo-Guerra (2022) analizó cómo el desarrollo de métodos cuantitativos para evaluar y recompensar el trabajo de los académicos de Ciencias Sociales en los últimos 20 años ha acabado transformando la propia concepción de en qué consiste su trabajo. Partiendo del análisis de la misma realidad, la universidad anglosajona, que a lo largo del siglo XXI se ha convertido en paradigma de la excelencia a imitar por parte de todos los sistemas de educación superior Furedi, (2018) plantea que la universidad se está infantilizando. Por último, hay que hacer constar que estas redefiniciones de la profesión de “profesor/a” de universidad encuentran resistencias, hasta el punto de que, en la línea de lo sucedido en otros ámbitos, se ha desarrollado un movimiento que reclama una manera distinta de entender la profesión, el “slow professor” (Berg y Seeber, 2022).

La manera en que en la actualidad se define el trabajo del profesorado universitario en España tiene su origen en la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria en 1983. Como desarrollo de ésta, el Real Decreto. 898/1985, de 30 de abril, sobre el régimen del profesorado universitario, establecía que la jornada laboral del profesorado universitario a tiempo sería la misma que la de los funcionarios de la Administración Pública del Estado y debía repartirse entre actividades docentes e investigadoras, así como de atención a las necesidades de gestión y administración. También que las obligaciones docentes del profesorado con dedicación a tiempo completo eran de 8 horas lectivas y 6 de tutorías a la semana, salvo para los Titulares de Escuela Universitaria, que debían impartir 12 horas de docencia. En medio de la crisis financiera iniciada en 2008, y en el marco de las medidas de austeridad y control de gasto público, el Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo matizaba las cifras anteriores. En un contexto en que la carga docente se evalúa en créditos ECTS, y en el que las 8 horas semanales equivalían a 24 créditos ECTS, el profesorado que hubiera demostrado solvencia investigadora, a través de la evaluación positiva sexenios a través de la CNEAI, que se habían constituido en 1989, podía ver reducida su carga docente hasta los 16 créditos. Por el contrario, quien no hubiera demostrado esta capacidad investigadora podía ver incrementada su carga docente hasta los 32 créditos. Aunque este sistema no se ha aplicado en todas las universidades por igual, puede considerarse un indicio de la diversificación del trabajo del profesorado universitario, con personal que dedica más tiempo a la investigación y personal que dedica más tiempo a la docencia.

Desde hace más de una década se ha señalado la conveniencia de desarrollar una sociología del trabajo del profesorado universitario que permita contestar cuestiones como las de qué hace y cómo organiza su trabajo el profesorado universitario (García Calavia, 2014). La condición estatutaria del profesorado (es decir, si son funcionarios o contratados, indefinidos o temporales), la cultura organizativa de los centros en que se realiza el trabajo e incluso cuestiones de carácter individual/personal se han señalado como los factores que determinan el trabajo que efectivamente acaba haciendo el profesorado universitario (García Calavia, 2014; Marugán Pintos y Cruces Aguilera, 2013). Los resultados de un trabajo basado en entrevistas en profundidad a profesorado que ocupa diversas posiciones en distintos departamentos y áreas de conocimiento en una gran universidad española sugieren que existen diferencias entre la centralidad que cada grupo asigna a una u otras tareas, de manera que hay quien piensa que la docencia es la obligación principal del profesorado universitario y hay quien otorga mayor centralidad a la investigación. También parecen existir diferencias a la hora de realizar estas tareas, de manera que mientras que en algunas áreas, disciplinas y situaciones contractuales la complementariedad entre investigación y docencia parece mayor, esta es más complicada en otras. Trabajos más recientes han señalado que la introducción de criterios de cuantificación del trabajo, tanto de la investigación, a través de ránkines, como de la docencia, pueden considerarse como la introducción de criterios tayloristas para organizar el trabajo del profesorado universitario (Noll, 2019). Aunque esta línea de trabajo, que podría denominarse “Sociología del trabajo del profesorado universitario” es sin duda interesante y prometedora, aquí se plantea una línea de análisis relativamente distinta, el estudio del profesorado universitario como grupo profesional, en la línea de la sociología de las profesiones (Finkel Morgenstern, 1999, 2016; Freidson, 2001; Urteaga Olano, 2008). Que la universidad se relaciona con la producción de profesionales es algo que se ve reflejado en la propia legislación universitaria, no sólo por el objetivo manifiesto de la universidad de “proveer de formación profesional de carácter avanzado”, sino también por la diversidad de figuras contractuales. Desde principios de la década de 1980 existe en España la categoría de “profesor asociado”, mediante la cual *profesionales de reconocido prestigio* aportan su experiencia a la universidad (*a la formación de nuevos profesionales, se sobreentiende*). Una profesión se ha definido, desde el enfoque de las propiedades esenciales, como un tipo especial de ocupación a) cuyo trabajo se basa en una serie de destrezas basadas en un conocimiento teórico b) para el que existe un entrenamiento y educación formal c) que es evaluado de manera formal d) dentro de

alguna organización formal y que e) siguen un código ético y tienen una orientación de servicio altruista (Finkel Morgenstern, 1999, p. 200).

Los objetivos de este trabajo, a partir de la perspectiva señalada, se centran, en primer lugar, en interpretar sociológicamente la evolución de la legislación sobre la educación superior en España, haciendo especial énfasis en la configuración de las “áreas de conocimiento”, pues, desde la perspectiva adoptada esta evolución puede entenderse como etapas en el proceso de consolidación, más o menos exitosa, de una profesión de “profesor/a de universidad” (del área de conocimiento x) con rasgos relativamente comunes e independientes del de las profesiones a las que se asocian. Es decir, mientras que no es lo mismo, por ejemplo, ser periodista, abogado/a, arquitecto/a, biólogo/a, o psicólogo/a, que profesor universitario en estas áreas, todo el profesorado universitario comparte elementos comunes en su trabajo, como la superación de acreditaciones o la realización de publicaciones. A continuación, como segundo objetivo de este trabajo, se hará un repaso de la historia del profesorado universitario, analizando las categorías y trayectorias, en la medida en que, tal y como se podría contemplar desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, los mecanismos mediante los que se forman y seleccionan a quienes acabarán ocupando la docencia universitaria son un mecanismo de estandarización de los productores, que permite restringir “el acceso a la profesión a sólo aquellos que muestran su acuerdo con la definición comúnmente aceptada de su competencia profesional” (Finkel Morgenstern, 1999, p. 205). Se hará hincapié en los criterios para la consolidación del profesorado universitario aplicados por las distintas agencias de evaluación, y tras presentar algunos datos acerca del área de sociología, que se planteará como un caso de “área de conocimiento”, se expondrán algunas conclusiones, y a partir de las limitaciones de este trabajo se sugerirán líneas de investigación a desarrollar.

EL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA: HISTORIA, CATEGORÍAS Y TRAYECTORIAS

Aunque España posee algunas de las universidades más antiguas de Europa, a partir del siglo XIX la universidad española se desarrolló siguiendo lo que podría considerarse un modelo francés o napoleónico (García Calavia, 2014): creada desde el Estado, sometida al poder y cuya principal finalidad era la formación de los profesionales que demanda la sociedad. Tras la Guerra Civil, y con la construcción del nuevo estado franquista, a partir de 1940 se da una profunda reforma de la educación superior, a través de la Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española (BOE núm. 212, de 31 de julio de 1943) y la universidad, de la cual quedaban excluidas las enseñanzas técnicas, se articulaba a partir de las 12 universidades que ya existían anteriormente, y las cinco facultades tradicionalmente existentes añade la creación de dos nuevas, las de Veterinaria y Ciencias Políticas y Económicas. El profesorado se articulaba en torno a la figura de los catedráticos, que eran el único cuerpo docente estable (funcionarios), y que estaba acompañado de adjuntos, ayudantes y profesores encargados de cátedra o curso (en la época, en su práctica totalidad, hombres). En 1951 existían en España 650 cátedras, en una universidad que contaba con poco más de 35.000 alumnos por curso, para toda España, a lo largo de la década de 1940 (Redero San Román, 2002, p. 342). Posteriormente la ley 83/1965, de 17 de julio, organizó al profesorado universitario en Departamentos y creaba la posición de ayudante como puerta de entrada al profesorado, a la que se accedía mediante propuesta de los catedráticos, por un período máximo de dos años. De ahí, con el visto bueno del catedrático, se podía pasar a la posición de profesor adjunto, mediante concurso- oposición, durante cuatro años. El siguiente paso en el escalafón era el de profesor agregado, al que se accedía, también mediante oposición, con el título de doctor y la propuesta de un catedrático. Por último, para el acceso a la posición de catedrático, se exigía al menos cinco años de servicio como profesor agregado. La Ley General de Educación de 1970 reorganizaba la profesión de profesor universitario,

introduciendo modificaciones a la ley de 1965 para adaptarse a la novedad que suponía la incorporación de las Escuelas Universitarias y las enseñanzas técnicas a la universidad.

Con la llegada de la democracia la LRU de 1984 establecía que el profesorado de las universidades estaba constituido por funcionarios docentes de cuatro cuerpos distintos: 1) titulares y 2) catedráticos de universidad, 3) titulares y 4) catedráticos de escuelas universitarias, además de por profesorado asociado y visitante. En aquellas áreas de conocimiento que se establecieran por acuerdo del Consejo de Universidades se podía acceder a Titular de Escuelas Universitaria sin doctorado, requisito que era imprescindible para el resto de las figuras. Las universidades podían contratar Profesores(as) Ayudantes, que se entendía que era un contrato para la formación de futuros profesores(as). En parte por las acusaciones de endogamia que se hicieron a este sistema, el sistema que se empezó a desarrollar a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU) en 2001 implicó un cambio sustancial, con el objetivo manifiesto de racionalizar y burocratizar la carrera laboral en la academia. Una de las novedades que introdujo esta ley fue el desarrollo de figuras de profesorado contratado indefinido (no funcionario), ya que, en parte como consecuencia de la presión desde algunas comunidades por desarrollar un sistema universitario relativamente diferenciado (la ley catalana de universidades es de 2003) permitía a las Comunidades Autónomas la creación de cuerpos de profesores contratados. En cualquier caso, la ley establecía el sistema de acreditación como paso previo para ocupar cualquier puesto de profesorado estable (Titular y Catedrático de Universidad, figuras que se mantenían desde la LRU, o Profesor Contratado Doctor), e incluso temporal (Profesorado Ayudante Doctor) había que obtener una evaluación positiva, ya fuera por la ANECA, a nivel estatal, o por las diferentes agencias autonómicas. Si bien 6 comunidades autónomas renunciaron a tener una agencia propia, y en algunos casos, aunque inicialmente la crearon con el tiempo dejaron de funcionar, ello acabó creando una cierta descentralización en los requisitos que se consideran necesarios para ocupar unas u otras posiciones. El análisis de los criterios que aplican las distintas agencias revela que estas diferencias pueden entenderse como maneras relativamente diferenciadas de entender la “profesión” del profesorado universitario. Así, mientras que los baremos de acreditación de Cataluña, País Vasco y la ANECA, a nivel nacional, otorgaba un 70% del peso a la investigación a la hora de otorgar una acreditación para poder optar a un contrato indefinido (Profesor Contratado Doctor, Agregado en el País Vasco y “Acreditació de Recerca” en Cataluña), en Andalucía, Castilla y León éste peso bajaba al 50% y en Canarias al 45% (Orduña Malea et al., 2022, pp. 19-23). Además, en Cataluña se creó la figura del “Catedràtic Agregat”

¿Cómo llega alguien a convertirse en profesor(a) de universidad? Diversos estudios analizan la carrera docente del profesorado universitario en España (Aramburuzabala Higuera et al., 2013; Cruz Tomé, 1994; Marcelo García, 1992). Tradicionalmente la trayectoria típica de quien acababa por convertirse en profesor(a) de universidad comenzaba cuando se era estudiante: bien fuera porque alguien tenía especial interés, o porque era estudiante brillante y destacaba o porque, por tradición familiar, se poseía algún tipo de capital, en el sentido de Bourdieu (1988, 2008), se podía empezar realizando tareas de ayuda al profesorado. En este sentido, desde que existen, las becas de colaboración sirven para que el alumnado que aún está cursando estudios se inicie en la investigación, de acuerdo con un proyecto elaborado en colaboración con un departamento/cátedra, y teniendo en cuenta una nota mínima. Una vez terminados los estudios una manera habitual de iniciar una académica es optar a una beca, ya sea de Formación de Profesorado Universitario (FPU) o de Formación de Personal Investigador (FPI) (Hinojo Lucena et al. 2020), si bien se puede también realizar estudios de doctorado sin tener este tipo de financiación, aunque esto varía en función de las áreas de conocimiento. En la actualidad, en un contexto en que la posesión de un título de doctorado es requisito para poder optar a un puesto de trabajo estable en la universidad, el paso, una vez terminada la tesis, sería optar a una plaza de Profesor Ayudante Doctor, y es que según en la legislación actualmente en vigor, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (conocida popularmente como LOSU), cualquier persona con título de doctor puede optar una plaza

de este tipo, si bien en legislaciones anteriores era necesario obtener una acreditación por algún organismo que de alguna manera garantizara que la persona que la tenía estaba capacitada para optar a una plaza de ese tipo. Para terminar, y poniendo como referencia siempre a la legislación en vigor, quien accede a una plaza de profesor ayudante doctor tiene 6 años de contrato para conseguir los méritos necesarios para acreditarse y con posterioridad acceder a una figura estable, bien sea contratado (Profesorado Permanente Laboral, sería el nombre actual) o bien funcionario (Profesor(a) Titular de Universidad. El paso a la figura siguiente (Catedrático) es concebido como una cuestión de promoción laboral, pues no se puede acceder directamente al cuerpo de catedráticos.

El sistema de acceso a los cuerpos universitarios en España ha sido tildado frecuentemente de endogámico (Pérez Yruela, 2021), y a menudo se ha asimilado a un sistema feudal (Soto Lozano, 2007). Tras la Ley de Reforma Universitaria de 1984 se convirtió en un lugar común hablar de los “falsos asociados”, pues, dado que el resto de las figuras eran funcionariales los requerimientos de flexibilidad llevaron a que se a menudo se contratara como asociados(a) a personas que no tenían actividad profesional al margen de la universidad (Díaz Santiago, 2013; Moreno i Gené, 2015). En la práctica las trayectorias reales de quienes en la actualidad ocupan plazas de profesorado universitario en España difieren en mayor o menor medida de la descripción que se ha hecho de lo que podría considerarse una trayectoria “ideal”, en función de los momentos de crecimiento de, las distintas áreas y departamentos y de otros motivos. Aunque son un grupo numéricamente poco numeroso, hay quien, poco después de terminar estudios de licenciatura, en momentos de gran crecimiento universitario, accedió a una plaza de titular de escuela universitaria y desde ahí fue progresando. En las décadas de 1980-1990, que fueron de gran crecimiento de la universidad española, se optó en muchos casos por contratar a profesorado asociado, que luego se fue estabilizando por diversos mecanismos, y este proceso fue más intenso en algunas universidades que en otras (León Santana, 2003). En épocas más recientes, además de las ya comentadas plazas de asociados, las plazas creadas por las bajas laborales del profesorado (sustituciones, contratos de interinidad), se han usado como puertas de acceso al profesorado universitario. También, ante el incremento de la competencia en el mercado de trabajo del profesorado universitario y el crecimiento de las universidades privadas, éstas se han convertido en no pocas ocasiones en un campo en el que acumular méritos para progresar en la carrera académica. En cualquier caso, como ya se ha señalado, sería necesario el desarrollo de una “sociología del trabajo del profesorado universitario” que permitiera tener datos más precisos sobre todas estas cuestiones, que, sin duda, influyen en la concepción que se acaba teniendo de en qué consiste el trabajo de éste.

De acuerdo con los datos oficiales del Ministerio de Universidades en el curso 2022/23 había en España más de 137.000 profesores/as de universidad, el 81% de ellos en las universidades públicas. El desarrollo de las décadas de 1960 y 1970 hizo crecer significativamente a la universidad, de manera que a comienzos de la de 1980 ya se superaban los 25.000 profesores/as universitarios en todo el país. La cifra prácticamente se cuadruplicó hasta los inicios del siglo XXI, y desde entonces ha seguido en tendencia creciente, especialmente por el desarrollo de las universidades privadas¹. El mercado de trabajo de los profesores universitarios cabría considerarlo como un mercado segmentado (Fernández Huerga, 2010), con un núcleo estable de empleos con buenas condiciones laborales (funcionarios y contratados indefinidos) y otros que funcionan como puerta de entrada al sistema. La tabla siguiente ofrece una caracterización del conjunto del Personal Docente e Investigador en centros propios de las universidades públicas por categoría (ver [tabla 1](#)).

1 Estos datos se han extraído de Beltrán Llavador (2016) y del SIU (Sistema Integrado de Información Universitaria). Sobre el desarrollo de las universidades privadas puede verse, por ejemplo, Moreno Herrero y Sánchez Campillo (2010).

Tabla 1. Profesorado de las universidades públicas por categorías, 2015-2023

	2015/2016		2022/2023	
	Personas	%	Personas	%
Total	95.601	100%	106.123	100%
Funcionario	44.394	46,4%	41.568	39,2%
Catedrático de Universidad	9.832	10,3%	12.645	11,9%
Titular de Universidad	28.884	30,2%	26.570	25,0%
Catedrático de Escuela Universitaria	944	1,0%	441	0,4%
Titular de Escuela Universitaria	4.626	4,8%	1.847	1,7%
Funcionario: Otros	108	0,1%	65	0,1%
Contratado	50.523	52,8%	63.763	60,1%
Ayudante	713	0,7%	779	0,7%
Profesor Ayudante Doctor	3.176	3,3%	6.323	6,0%
Profesor Contratado Doctor	10.411	10,9%	12.513	11,8%
Profesor Asociado	21.584	22,6%	26.762	25,2%
Profesor Asociado C.C.Salud	8.500	8,9%	10.057	9,5%
Profesor Colaborador	2.169	2,3%	1.277	1,2%
Profesor Sustituto	2.417	2,5%	3.987	3,8%
Profesor Lector ²	367	0,4%	906	0,9%
Profesor Visitante	839	0,9%	790	0,7%
Contratado: Otros	347	0,4%	369	0,3%
Profesor Emérito	684	0,7%	792	0,7%

Fuente: elaboración propia a partir de [Sistema Integrado de Información Universitaria \[SIIU\] \(2023\)](#)

ÁREAS DE CONOCIMIENTO, ACREDITACIÓN Y CAMPOS DE ACCIÓN ESTRATÉGICA: EL CASO DE LA SOCIOLOGÍA

En España todo el profesorado está adscrito a un “área de conocimiento”, es decir, se es profesor(a) de universidad, en una determinada categoría, pero siempre de una determinada área. En el marco del desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, con el objetivo de suprimir los complejos mecanismos de equiparaciones y analogías que hasta entonces existían a la hora de convocar plazas de profesorado universitario, se crea el concepto de “área de conocimiento”, definidas como “aquellos campos del saber caracterizados por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores, nacionales o internacionales”, según se estableció en el Real Decreto 1888 de 26 de septiembre de 1984. Las áreas de conocimiento han ido cambiando con los años, y el desarrollo legislación actualmente en vigor, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, pretende su sustituir las 192 áreas hasta ahora existentes por 41 ámbitos de conocimiento.

Las áreas de conocimiento de la universidad española no se corresponden con las clasificaciones internacionales del conocimiento, sino que, son producto de un arreglo histórico e institucional concreto. De acuerdo con los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria ([SIIU, 2023](#)) es posible hacer una agrupación de las áreas de conocimiento. Así, un total de 18 áreas, que acumulan a 6.580 profesores(as), incluyen el término “Derecho”; siete áreas denominadas “Didáctica de”, acumulan a 7.481

2 Figura del Sistema Universitario Catalán que equivale a la posición de Profesor Ayudante Doctor

profesores(as). El cuadro siguiente ofrece una visión panorámica de cómo se distribuye el profesorado de las universidades públicas españolas por grandes áreas temáticas (ver [tabla 2](#))

Tabla 2. Áreas de conocimiento y profesorado por agrupaciones temáticas

	Áreas	Profesorado
Derecho	12	6.900
Didáctica/Educación	12	7.480
Filología/ Lengua/lingüística/Literatura	15	5.280
Historia	10	2.930
Ingeniería	17	7.427
Psicología/Psicobiología	5	4.200
Química	3	2.947
Economía/Empresa/Mercados	7	9.744
Física	5	2.352
Medicina/Enfermería/Fisioterapia	13	12.400
Resto de Áreas	93	44.463
Total Áreas Conocimiento	192	106.123

Fuente: Elaboración propia a partir de [SIU \(2023\)](#).

Pese a que las áreas sanitarias son las más numerosas en términos de personas, no lo serían si se usan equivalentes a tiempo completo (ETC), ya que buena parte del profesorado en estas áreas está a tiempo parcial. Se trata, en esos casos, de profesorado asociado en el sentido más auténtico de la figura: profesionales en activo que contribuyen a la formación de futuros profesionales. En la introducción de este trabajo se planteó la cuestión de en qué consiste el trabajo del profesorado universitario y si éste puede considerarse o no una profesión. La interpretación sociológica de la evolución de la legislación universitaria en España permite entender que a través de las normas que rigen tanto el desempeño como la selección del profesorado se ha acabado configurando un sistema en que se da por acordado que el trabajo de éste consiste en tres tareas relativamente diferenciadas: docencia, investigación y gestión. También pone de manifiesto que, pese a que a menudo tiende a verse el que el profesorado universitario tenga que combinar estas tres tareas, en proporciones variables, como el producto de una adaptación “natural” a la evolución de la sociedad y de la adaptación a lo que se consideran tendencias globales, se trata en realidad del resultado contingente de equilibrios sociales. Basta recordar que aún en la actualidad no son pocas las personas que forman parte del profesorado universitario en España que, al menos en su primer acceso a su ocupación actual, fueron contratadas como docentes y a las que no se les exigía la realización de tareas de investigación (Titulares de Escuela Universitaria). La universidad puede entenderse como un campo de acción estratégico, en el sentido de [Fligstein y McAdam \(2011\)](#), en el que actores con dotaciones diferentes de recursos intentan defender sus intereses, lo que pasa a menudo por la definición de las reglas de juego del campo, en el sentido de [Bourdieu \(2008\)](#). El área de conocimiento puede considerarse un elemento central en estas luchas pues, como ya se ha señalado, se es profesor(a) universitario en un área de conocimiento en concreto. Del análisis temático de las áreas de conocimiento que componen el grueso del profesorado de la universidad española se puede deducir que éstas se podrían agrupar en base a las tres grandes funciones sociales tradicionalmente asignadas a la universidad, con ciertos matices. Así, la importancia de la universidad en la “formación profesional de carácter avanzado” se ve

reflejado en el gran número de personas que se ocupan en áreas de conocimiento, como puede ser el derecho, la ingeniería, la medicina, la educación o la psicología que tienen como uno de sus objetivos fundamentales la formación de los futuros profesionales. Otras áreas, como pueden ser la Química o la Física se acercan al ideal de la universidad como ámbito para formar investigadores, entre motivos, porque en esos ámbitos a menudo se tiende a concebir socialmente que un “profesional” es un investigador en esas áreas. Hay áreas, como pueden ser las de Economía, Historia o Filología, que pueden contribuir más a la tercera misión de la universidad, la de contribuir al desarrollo económico, pero también social y cultural, del territorio en que se asienta. Y, por último, hay áreas en que las funciones pueden darse de manera mezclada: se puede ser investigador(a) en empresa o un profesional de la empresa, investigador(a) en psicología o profesional de la psicología.

En el primer cuarto del siglo XXI los mecanismos de acreditación del profesorado universitario se han convertido un elemento clave a la hora de determinar el sentido que finalmente se acaba dando a la profesión de “profesor(a) de universidad”. Si en la actualidad se tiende a dar mayor relevancia a la investigación es porque los méritos de investigación son los que resultan clave a la hora de la consolidación y la promoción laboral como profesor(a) universitario, y esto sucede así tanto en las acreditaciones a través de la ANECA (nacional) como en las que se realizan a través de las agencias autonómicas (Orduña Malea et al., 2022). La presión por lograr méritos de investigación ha acabado generando lo que se ha dado en llamar ingeniería de currículum y en algunos casos prácticas directamente fraudulentas, pero, en cualquier caso, ha permitido lograr algo que se considera clave, desde la perspectiva de la sociología de las profesiones: restringir el acceso al profesorado universitario sólo a aquellos que acatan la definición actualmente aceptada de dicha “profesión”, incluso aunque pueda ser con cierto grado de cinismo. Quizá haya quien piense que el mejor profesor(a) de periodismo, trabajo social o psicología es quien tiene una dilatada trayectoria profesional y por lo tanto puede transmitir a las nuevas generaciones los secretos de una profesión. Pero si no acepta jugar con las normas actuales, y realizar las publicaciones que se le piden, no podrá ser profesor(a) e influir en los futuros profesionales. En realidad, se puede estar produciendo un doble fenómeno: por un lado, el profesorado universitario se “profesionaliza”, en la medida en que la profesión de “profesor/a universitaria” se independiza de las profesiones con las que tradicionalmente se asociaba. Por seguir con uno de los ejemplos anteriores: un “profesional” de la psicología es quien sabe hacer terapia y es apreciado por sus pacientes; un profesional de la psicología académica es quien sabe escribir *papers*, aunque quizá no tenga ninguna experiencia clínica. Pero también puede plantearse que se está dando una proletarización o desprofesionalización, en la línea de lo que se ha planteado desde la sociología de las profesiones (Finkel Morgenstern, 2016): y es que, al menos a nivel individual, el profesorado universitario pierde la capacidad de determinar objetivos, ritmos y otras cuestiones claves de su trabajo.

Para ilustrar estas tendencias ambivalentes en la profesionalización en las distintas áreas de la universidad española nos centraremos a continuación en el área de conocimiento de sociología. El área concentra a casi 1.300 profesores/as en toda España, que en términos de equivalentes a tiempo completo vendrían a ser 1.000 personas, y está entre las 20 áreas de conocimiento que más profesorado acumulan en toda España. El área está presente en la práctica totalidad de las universidades públicas (salvo las politécnicas), apenas tiene presencia en las privadas, y su crecimiento ha venido asociado por un lado a la consolidación de estudios de grado/licenciatura en Sociología, que a lo largo del siglo XXI se han venido ofertando en 17 (Beltrán Llavador, 2016; Finkel Morgenstern y Arroyo, 2021), pero también, y de forma muy significativa, a la presencia de la Sociología en planes de estudios de algunos de los títulos que más estudiantes acumulan, como los de Economía/ADE o Magisterio. A menudo el profesorado del área imparte docencia de asignaturas relacionadas ésta en otras titulaciones (es siempre así en las 28 universidades en que existe un área, pero no una titulación de sociología). Es muy

habitual que se impartan asignaturas de Sociología en titulaciones como Trabajo Social, Relaciones Laborales, Periodismo, Ciencias de la Actividad Física y Turismo, además de en las ya mencionadas anteriormente (Beltrán Llavador, 2016; Finkel Morgenstern y Arroyo, 2021), y en algunas universidades se imparten también asignaturas de Sociología en titulaciones en que éstas son menos frecuentes. La materia se imparte en muchas titulaciones, y en la medida en que se imparte en muchas de las que más alumnado acumulan, se podría decir que buena parte del alumnado universitario español cursa una asignatura de Sociología, pero son muy pocas las titulaciones en que se imparte más de una asignatura.

¿En qué consiste, en cuanto a su labor docente, la tarea del profesorado adscrito al área de Sociología? En aquellas universidades en que no existe la titulación y sí el área, es obvio que la tarea docente consiste en impartir docencia de Sociología en otras titulaciones. Donde sí que existe una titulación de Sociología, las combinaciones pueden ser múltiples: puede haber profesorado del área que sólo imparta docencia en títulos de Sociología, profesorado que imparta sólo en títulos distintos a los de Sociología y profesorado que combine la docencia de la “sociología para sociólogos/as” y la “sociología para otros estudios”. El concepto de “autoridad pedagógica”, acuñado originalmente por Bourdieu y Passeron y aplicado recientemente para el análisis de la universidad española (Martín Criado et al., 2022) plantea que para que se dé la relación docente es necesario que los discentes asuman que lo que se va a enseñar es digno de ser enseñado, y que quien lo enseña es digno de enseñar. y esto puede suponer un reto para el desempeño profesional del profesorado del área de sociología. Los estudios empíricos existentes (García Calavia, 2014) señalan que la motivación y vocación del alumnado acaba teniendo influencia en las condiciones de trabajo del profesorado universitario y, desde este punto de vista, no parece que la Sociología esté muy bien situada. En la siguiente tabla (tabla 3) se compara, con datos del curso 2022/23, las categorías del profesorado del área de sociología con las del conjunto del profesorado de las universidades públicas españolas, con otras dos áreas muy distintas (Medicina y Física Aplicada) y con otras dos que, al menos a priori, podrían parecer más cercanas (Economía Aplicada y Organización de Empresas). Como se puede ver, el porcentaje de funcionarios en Sociología es más bajo que en el conjunto de áreas, menos de la mitad que áreas como Física Aplicada, que tiene un perfil muy centrado en la investigación, pero también, de manera importante, casi 20 puntos porcentuales menos que en el Área de Economía Aplicada, mientras que el área de Medicina destaca porque tres cuartas partes del profesorado de esta es asociado.

Con los criterios actuales, en que para acceder a cada categoría contractual hay que superar unos criterios, establecidos por la ANECA, bastante estandarizados, esto podría interpretarse como que el área de sociología tiene menos “méritos”, en el sentido en que éstos se miden en la actualidad, que la de física o Economía Aplicada. Claro que sería interesante comparar, en el sentido de la “autoridad pedagógica”, qué porcentaje del profesorado de cada área imparte docencia en estudios propios del área y qué porcentaje imparte docencia en titulaciones en que las asignaturas del área son complementarias u optativas. Puede no ser lo mismo impartir clases una materia a unos pocos alumnos que han elegido matricularse en unos estudios en que la materia que se imparte se considera parte esencial de la formación (dar clase de Física a futuros físicos/as, o de Economía a futuros/as economistas) que dar clases a muchos alumnos de una materia (la Sociología) que el alumnado tiende a considerar ajena a sus estudios y que han de estudiar por imposición de su plan de estudio (personas que serán futuras maestras/os, trabajadoras sociales, o gestores de empresa). Creemos que es necesario tener en cuenta este tipo de cuestiones a la hora de valorar afirmaciones acerca de la endogamia o de la poca productividad científica del área. Tanto Pérez Yruela (2021) como Beltrán Llavador (2016) plantean, en base a los datos oficiales del ministerio, que la “productividad científica” del área es ligeramente inferior a la de otras áreas de conocimiento, aceptando los criterios habituales (sexenios) como indicadores. Además de que es posible cuestionar la pertinencia de dichos indicadores, que según algunos autores no son más que la aplicación de criterios tayloristas a la organización del trabajo del profesorado

Tabla 3. Categorías del profesorado en algunas áreas de conocimiento

	Total		Economía Aplicada		Física Aplicada		Medicina		O. Empresas		Sociología	
	PDI	%	PDI	%	PDI	%	PDI	%	PDI	%	PDI	%
Total	106.123	100%	2.275	100%	1.462	100%	3.839	100%	2.618	100%	1.297	100%
Funcionario	41.568	39%	1.108	49%	952	65%	369	10%	940	36%	405	31%
Catedrático	12.645	12%	258	11%	333	23%	127	3%	277	11%	78	6%
Titular Universidad	26.570	25%	738	32%	570	39%	241	6%	579	22%	295	23%
Catedrático EU	441	0%	13	1%	21	1%	0	0%	18	1%	4	0%
Titular EU	1.847	2%	98		28		0		65		28	
Funcionario: Otros	65	0%	...		0			0	
Contratado	63.763	60%	1.148	50%	502	34%	3.437	90%	1.676	64%	882	68%
Ayudante	779	1%	17	1%	7	0%	...		28	1%	10	1%
Ayudante Doctor	6.323	6%	122	5%	96	7%	9	0%	116	4%	143	11%
Contratado Doctor	12.513	12%	287	13%	152	10%	146	4%	309	12%	271	21%
Asociado	26.762	25%	530	23%	172	12%	355	9%	965	37%	348	27%
Asociado C.C.Salud	10.057	9%	0	0%	...		2.889	75%	0	0%	0	0%
Colaborador	1.277	1%	48	2%	6	0%	0	0%	46	2%	24	2%
Sustituto	3.987	4%	106	5%	47	3%	34	1%	159	6%	68	5%
Lector	906	1%	15	1%	10	1%	...		18	1%	10	1%
Visitante	790	1%	18	1%	8	1%	...		24		...	
Contratado: Otros	369	0%	5	0%	...		0	0%	11	0%	5	0%
Profesor Emérito	792	1%	19	1%	8	1%	33	1%	...		10	1%

Fuente: elaboración propia a partir de [SIU \(2023\)](#)

universitario (Noll, 2019), creemos que es necesario matizar esta productividad científica con la “docente”. Puede estimarse que los 1.000 profesores equivalentes a tiempo completo (ETC) del área producen en torno a 700 egresados en Sociología al año (Finkel Morgenstern y Arroyo, 2021), lo que ciertamente parece una productividad baja (0,7 alumnos por profesor/a). Pero es que, como ya hemos dicho, el profesorado de Sociología, en su vertiente exclusivamente docente, más que producir egresados/as en Sociología produce egresados/as en Magisterio, Administración y Dirección de Empresas, Relaciones Laborales y otras múltiples titulaciones³. Por otro lado, si asumimos que de acuerdo con la legislación vigente desde hace más de cuarenta años las funciones de la universidad española no son tan sólo la docencia y la investigación, sino también la contribución al desarrollo y la difusión de la cultura habría que considerar también otras cuestiones. ¿En qué manera contribuye la sociología a la formación universitaria en el sentido de “formación profesional de carácter avanzado”? Existe una amplia producción acerca de hasta qué punto la sociología puede considerarse una profesión, y en qué medida la universidad prepara para ello. Por hacer referencia tan sólo a lo más reciente, tanto Fernández Esquinas y Domínguez Amorós (2021) como Beltrán Llavador et al. (2016), Gómez Yáñez (2021) o Pérez Yruela (2021) señalan que las conclusiones son ambivalentes. A la sociología le falta consolidarse como profesión Gómez Yáñez (2012), y si no se consolida como tal, difícilmente puede la universidad preparar para una profesión que no es considerada socialmente como tal. Esto no es algo que sea exclusivo de la Sociología, y, de hecho, hay estudios que sugieren que, al menos en algunos sectores, los empleadores apenas reconocen en los títulos universitarios el carácter de formación profesionalizantes, más allá de aquellos que por ley son necesarios para ejercer una profesión (Marrero-Rodríguez et al., 2020). Por último, otra de las funciones sociales de la universidad española es la difusión del conocimiento y de la cultura. Al respecto Fernández Esquinas (2021) ofrece un interesante análisis empírico de la presencia pública de la Sociología a través del análisis de la prensa de carácter nacional, y el balance no es malo.

CONCLUSIONES

En este trabajo planteábamos en qué consiste el trabajo del profesorado universitario, y si éste puede considerarse una profesión. Aquí se ha optado por una aproximación indirecta para intentar dar una primera respuesta, si quiera parcial y aproximada, a estas cuestiones. La interpretación sociológica de la evolución de la legislación universitaria y de los mecanismos de acreditación que se utilizan como paso previo para la contratación sugiere que, si bien el trabajo del profesorado implica tres tareas, docencia, investigación y gestión, entre las cuales no se establece formalmente una jerarquía, en los últimos años se está realizando una redefinición de la profesión, según la cual un profesor(a) universitario de un área de conocimiento *x* es cada vez más alguien que produce artículos académicos considerados como válidos en el área de conocimiento *x*, y todo ello viniendo de una situación previa en que la docencia tenía mayor centralidad en la definición de la profesión. En ese sentido, puede decirse que se ha dado un proceso de “profesionalización” del profesorado universitario, que implica una cierta independización de las profesiones con las que originalmente se asociaba cada área de conocimiento. Ciertamente, puede resultar problemático plantear que el trabajo del profesorado universitario es el trabajo que se ha de hacer para acceder al profesorado universitario, pues, como ya se ha planteado (Noll, 2019), puede tratarse de un “trabajo fosilizado”. En cualquier caso, en la medida en que los sistemas de acreditación que se han generalizado implican que, si se quiere progresar o mantenerse en la profesión es necesario someterse constantemente a evaluación, no parece descabellado plantear que

³ Sería posible hacer una estimación, en base al porcentaje de créditos que representa el área, de la productividad docente del área. Quien imparte docencia de una asignatura de Sociología de 6 créditos en una titulación de 240 está produciendo un 2,5% de un egresado(a); si finalmente llegan a titular 80 personas, podría decirse que un sólo profesor(a) ha producido dos titulados enteros (80 x 2,5%). Sería interesante comparar, desde este punto de vista, la “productividad” de diversas áreas y profesores/as.

el trabajo del profesorado universitario es el que es necesario realizar para cumplir con los requisitos con los que se evalúa su trabajo.

Aquí se ha sugerido que el que el trabajo del profesorado universitario se haya redefinido para dar mayor centralidad a la investigación podría explicarse desde la teoría de los campos de acción estratégico (Fligstein y McAdam, 2011): los agentes con más poder en el campo han sido capaces de redefinir la profesión de una manera que resulta coherente con sus intereses y cosmovisiones. En esa línea, parece necesario analizar las redes y equilibrios de poder entre los distintos agentes que acaban influyendo en la forma de los distintos campos y subcampos académicos. En esa línea, y a modo de hipótesis, sería interesante contrastar hasta qué punto el éxito relativo en la consolidación de unas áreas, titulaciones y departamentos frente a otros tiene que ver con la medida en que se alinean con los marcos ideológicos dominantes. Dado el dominio del discurso de que las universidades han de contribuir a producir personal con las cualificaciones que demandan los mercados, quizá ello favorezca a áreas que se perciben como más profesionalizantes, pese a que, de acuerdo con los criterios en vigor eso servirá a esas áreas para contratar a investigadores y no a profesionales de su campo.

De las limitaciones del trabajo que aquí se ha presentado se desprenden algunas líneas de investigación que sería interesante desarrollar. Así, como ya se ha dicho, y sin caer en un estudio de medios y tiempos de estilo taylorista (Noll, 2019), parece más que evidente que es necesario un mayor desarrollo de la “sociología del trabajo del profesorado universitario”, con la realización de más análisis empíricos que estudien en qué consiste concretamente eso de ser “profesor/a universitario”, viendo, por ejemplo, las diferencias y similitudes entre categorías y áreas de conocimiento, entre los distintos sistemas que existen en España y realizando un análisis comparativo con otros países. Para terminar, creemos que es necesario remarcar el hecho de que la manera en que en la actualidad se define el trabajo del profesorado universitario es el resultado de un equilibrio social de fuerzas, y no el resultado de criterios objetivos que se deducen de “lo que ha de hacer la universidad para adaptarse a lo que demanda la sociedad”. Si algo enseña la sociología es que la sociedad no es un todo articulado y orgánico del que pueda decirse que tiene demandas coherentes, sino que está compuesta con grupos con intereses y definiciones de la realidad distintos: lo que demandan unos de la universidad no es lo que demandan otros. Dada la frecuencia con que se alude a la triple vertiente del trabajo del profesorado universitario, quizá sea útil la comparación con el triatlón, un deporte en que se combinan tres disciplinas bastante diferentes (natación, ciclismo y atletismo). En triatlón, con unas reglas dadas podemos aceptar que será mejor un(a) deportista, pero si cambiamos el peso de cada deporte los resultados serían sin duda distintos. En este “triatlón” de docencia, gestión e investigación en que consiste el trabajo del profesorado en la universidad española actual, el que la combinación sea la que es en la actualidad es el resultado de un equilibrio social, favorece a unos y perjudica a otros. En triatlón es fácil entender que ampliar el segmento de natación implicaría favorecer a quienes nadan mejor, lo que implicaría redefinir lo que se define como “triatleta”. Parece que no sucede lo mismo en el ámbito universitario, pues no se sabe muy bien por qué extraño mecanismo se da por sentado, por ejemplo, que seleccionar a mejores investigadores(as) permitirá a las universidades mejorar los índices de empleabilidad de sus egresados, cuestión que, por la importancia que le suele dar la opinión pública, suele preocupar a quienes gestionan la universidad. La sociología enseña que muchas cuestiones que desde el punto de vista del sentido común se ven como naturales son en realidad el producto de una construcción social. Por ello parece necesario desarrollar una sociología del profesorado universitario que ayude a entender que lo que a menudo se presenta como criterios “naturales y objetivos” para gestionar mejor las universidades (ránkings, publicaciones, citas, combinación entre docencia e investigación) no son ni naturales ni objetivos: son, sencillamente el producto de una construcción social, de un equilibrio de poder, y, por tanto, favorece a unos actores y perjudica a otros.

DECLARACIÓN DE USO DE LA IA

El autor declara que no se ha realizado uso de la IA en ninguna de las fases de la elaboración de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

El autor agradece los comentarios de las personas que anónimamente revisaron el artículo.

REFERENCIAS

- Agulló Fernández, I. (2013). Eternamente doctores: ¿mérito o carga? *Sociología del Trabajo*, (78), 35-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60452>
- Almarcha Barbado, A. (1982). *Autoridad y privilegio en la universidad española: Estudio sociológico del profesorado universitario*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Angermuller, J., y Blanchard, P. (2023). *Careers of the professoriate: Academic pathways of the linguists and sociologists in Germany, France and the UK*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-25241-9>
- Aramburuzabala Higuera, P., Martínez Garrido, C., y García Peinado, R. (2013). La formación del profesorado universitario en España: Evolución y perspectivas. *Educación*, 22(43), 7-25. <https://doi.org/10.18800/educacion.201302.001>
- Barragán Días, D. M., Sarat, M., y Morales, M. E. (2023). Condiciones de empleo y autonomía: Una paradoja de los docentes universitarios. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 16(2), 159-176. <https://doi.org/10.7203/RASE.16.2.23678>
- Beltrán Llavador, J. (2016). El área de conocimiento de sociología en las universidades españolas: Locus institucional e identidad académica. *Revista Española de Sociología*, 25(3), 155-169. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.12>
- Beltrán Llavador, J., Fernández-Esquinas, M., y Navarrete Moreno, L. (2016). Presentación del monográfico. La tarea por hacer: Un diagnóstico de la sociología española entre la academia y la profesión. *Revista Española de Sociología*, 25(3), 7-14. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.15>
- Benedito Antolí, V. (1983). La docencia en la Universidad. Cualidades, formación y evaluación del profesor universitario. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (24), 143-162. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.24.143>
- Berg, M., y Seeber, B. K. (2022). *The Slow Professor: Desafiando la cultura de la rapidez en la academia. Acompañado de Slow Humanities. Un manifiesto*. Editorial Universidad de Granada.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Buela Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema*, 19(3), 473-482. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719318.pdf>

- Cruz Tomé, M. A. de la. (1994). Formación inicial del profesor universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (7-8), 11-35. https://institucional.us.es/revistas/universitaria/7_8/art_1.pdf
- Díaz Santiago, M. J. (2013). Experiencia no académica: El profesorado asociado como actor doblemente precarizado. *Sociología del Trabajo*, (78), 51-71. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60453>
- Diezmann, C., y Grieshaber, S. (2019). *Women Professors: Who Makes It and How?* Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3685-0>
- DiMaggio, P. J., y Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Dolnicar, S. (2025). Not enjoying the publish or perish culture? You have two options only: Fuel it or resist it. Which will you choose? *Annals of Tourism Research*, 110, 103865. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2024.103865>
- Fardella, C., y Broitman, C. (2024). Tonos y tácticas de la precariedad en la universidad chilena contemporánea. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 287-302, <https://doi.org/10.5209/crla.95616>
- Fernández Esquinas, M., y Domínguez Amorós, M. (2021). *La Sociología en España: Diagnóstico y Perspectivas de Futuro*. Marcial Pons.
- Fernández Huerga, E. (2010). La teoría de la segmentación del mercado de trabajo: Enfoques, situación actual y perspectivas de futuro. *Investigación económica*, 69(273), 115-150.
- Finkel Morgenstern, L. (1999). ¿Qué es un profesional? Las principales conceptualizaciones de la sociología de las profesiones. En *Economía, organización y trabajo: Un enfoque sociológico* (pp. 197-228). Pirámide.
- Finkel Morgenstern, L. (2016). *La sociología de las profesiones: Legados y perspectivas* [Tesis de doctorado]. Universidad Complutense de Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=128653>
- Finkel Morgenstern, L., y Arroyo, M. (2021). Estudiantes y titulados de sociología en el sistema universitario español. En *La Sociología en España: Diagnóstico y Perspectivas de Futuro* (pp. 235-289). Marcial Pons.
- Fligstein, N., y McAdam, D. (2011). Toward a General Theory of Strategic Action Fields. *Sociological Theory*, 29(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01385.x>
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones: Estado del arte. *Perfiles educativos*, 23(93), 28-43.
- Furedi, F. (2018). *Qué le está pasando a la universidad: Un análisis sociológico de su infantilización*. Narcea.
- Galán González, A. (2007). El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos de futuro. En *El perfil del profesor universitario: Situación actual y retos de futuro*. Encuentro. <https://portalcientifico.uned.es/documentos/5f88ea6029995259ef291307>
- García Calavia, M. A. (2013). Presentación: La Universidad, lugar de trabajo: ¿de qué trabajo? *Sociología del Trabajo*, (78), 7-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4338276>

- García Calavia, M. A. (2014). El trabajo del profesorado de las universidades públicas españolas. Un estudio de caso. *Sociología del Trabajo*, (82), 28-50. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60420>
- Gómez, L., y Jódar, F. (2024). Una crítica impotente: Realismo capitalista y subjetividades insensibles en la universidad neoliberal. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 253-268. <https://doi.org/10.5209/crla.95508>
- Gómez Yáñez, J. A. (2012). La sociología como profesión. *RES. Revista Española de Sociología*, (18), 125-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4406593>
- Gómez Yáñez, J. A. (2021). Investigación aplicada, consultoría sociológica y think-tanks en la sociología. En *La Sociología en España: Diagnóstico y Perspectivas de Futuro* (pp. 407-426). Marcial Pons.
- González Rivero, B. (2022). Formación de profesores universitarios para formar los ciudadanos que demanda la actualidad. *Atenas: revista científico pedagógica*, 2(58), 64-79. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/11>
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Rodríguez García, A. M., y Romero Rodríguez, J. M. (2020). La Carrera docente universitaria en España: Perspectiva profesional de los contratados predocorales FPU y FPI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 23(3), 1-16. <https://doi.org/10.6018/reifop.410421>
- Hofstra, B., McFarland, D. A., Smith, S., y Jurgens, D. (2022). Diversifying the Professoriate. *Socius*, 8, 1-26. <https://doi.org/10.1177/23780231221085118>
- Leahey, E. (2007). Not by Productivity Alone: How Visibility and Specialization Contribute to Academic Earnings. *American Sociological Review*, 72(4), 533-561. <https://doi.org/10.1177/000312240707200403>
- León Santana, J. S. (2003). Política de empleo de profesorado en la Universidad española: De la reforma universitaria a la Ley Orgánica de Universidades. El caso de la Universidad de La Laguna. *Témpora: Revista de Historia y Sociología de la Educación*, 6, 35-72.
- Lutter, M., y Schröder, M. (2016). Who becomes a tenured professor, and why? Panel data evidence from German sociology, 1980–2013. *Research Policy*, 45(5), 999-1013. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2016.01.019>
- Marcelo García, C. (1992). El perfil del profesor universitario y su formación inicial. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 2-3, 5-21.
- Marrero-Rodríguez, R., Morini-Marrero, S., y Ramos-Henriquez, J. M. (2020). Tourism jobs in demand: Where the best contracts and high salaries go at online offers. *Tourism Management Perspectives*, 35, 100721. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2020.100721>
- Martín Criado, E., Carmona, C. A., y Rojas-Marcos, J. C. (2022). Los infortunios de la autoridad pedagógica. Un estudio de caso. *Revista Española de Sociología*, 31(3), a117. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>
- Marugán Pintos, B., y Cruces Aguilera, J. (2013). Fragmentación y precariedad en la Universidad. *Sociología del Trabajo*, (78), 10-34. <https://revistas.ucm.es/index.php/STRA/article/view/60451>
- Moreno Herrero, D., y Sánchez Campillo, J. (2010). La expansión de las universidades privadas en España y su contribución a la diversificación de la oferta de estudios en el ámbito regional. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3), 148-172. <https://www.usc.gal/economet/reviews/eers1039.pdf>

- Moreno i Gené, J. (2015). Nulidad de los contratos de trabajo de los falsos profesores asociados de universidad ¿Crimen sin castigo?: Comentario a la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 29 de mayo de 2015. *Iuslabor*, (2), 20. <https://www.raco.cat/index.php/IUSLabor/article/view/295606>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2008). La Evaluación del Profesorado Universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(3), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2008.1.3.003>
- Necker, S. (2014). Scientific misbehavior in economics. *Research Policy*, 43(10), 1747-1759. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.05.002>
- Noll, H. (2019). ¡Es taylorismo, estúpido! Sobre la nueva organización científica de la investigación y la docencia en la Universidad Española. *Sociología del Trabajo*, (95), 1-18. <https://doi.org/10.5209/stra.66436>
- Orduña Malea, E., Bautista Puig, N., y Pérez Esparrells, C. (2022). *Propuesta de un modelo de evaluación del profesorado universitario. Informe II*. Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE). <https://hdl.handle.net/20.500.14352/4334>
- Pardo-Guerra, J. P. (2022). *The Quantified Scholar: How Research Evaluations Transformed the British Social Sciences*. Columbia University Press.
- Pasquinelli, N. (2024). Professor-in-Training: Status Control of the Teaching Assistant. *Work and Occupations*, 51(1), 47-68. <https://doi.org/10.1177/07308884231178551>
- Pérez Yruela, M. (2021). Sobre la institucionalización y normalización de la sociología en España. En *La Sociología en España: Diagnóstico y Perspectivas de Futuro* (pp. 29-68). Marcial Pons.
- Redero San Román, M. (2002). Origen y desarrollo de la universidad franquista. *Studia Zamorensia*, 6, 337-352.
- Reverter, S. (2024). ¿Por qué la desigualdad laboral entre mujeres y hombres persiste en las universidades españolas? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), <https://doi.org/10.5209/crla.91815>
- Sánchez Marín, Á. L. (2017). La selección del profesorado universitario en Europa. *Revista de la Facultad de Derecho*, 43, 277-303. <https://doi.org/10.22187/rfd2017n2a9>
- Santos-Ortega, A., Moldes-Farelo, R., y Muñoz-Rodríguez, D. (2024). Nomadismo en la universidad: Migraciones académicas y jóvenes investigadores capturados en la lógica del trabajo por proyectos. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 42(2), 303-318, <https://doi.org/10.5209/crla.91763>
- Sistema Integrado de Información Universitaria [SIIU]. (2023). *Estadísticas de personal de las universidades*. <https://www.universidades.gob.es/estadisticas-de-personal-de-las-universidades/>
- Soto Lozano, V. (2007). «Becas FPU» y carrera docente universitaria: Vestigios de un sistema feudal. *Aletheia: Cuadernos Críticos del Derecho*, 4, 52-63.
- Urteaga Olano, E. (2008). Sociología de las profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, 18, 169-198. https://ojs.ehu.eus/index.php/Lan_Harremanak/article/view/2812
- Velasco Murviedro, C. (1983). Notas y disfunciones en la distribución del profesorado universitario en España: Una aproximación. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (24), 113-142. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.24.113>