

LAS CLAVES PARA ENTENDER LA ACEPTACIÓN DE LA PRECARIEDAD INSTITUCIONALIZADA DE LOS DOCTORANDOS CONTRATADOS*

CHRISTOPHE HEIL
GUILLAUME TIFFON
UNIVERSITÉ D'ÈVRY-VAL-D'ESSONNE

Recepció: juny 2015; acceptació: juliol 2015

R E S U M E N

LA TESIS DE ESTE ARTÍCULO ES QUE, AUNQUE PRECARIOS, LOS DOCTORANDOS CONTRATADOS ENCUENTRAN EN SU RELACIÓN SUBJETIVA CON LA TESIS Y CON LA ENSEÑANZA LAS RAZONES PARA ACEPTAR SU ESTATUTO. AL MISMO TIEMPO, DEMUESTRA QUE, EN LAS CONDICIONES PRESUPUESTARIAS ACTUALES, LA UNIVERSIDAD NO ESTARÍA EN CONDICIONES DE ASEGURAR LAS CLASES SIN EL RECURSO A ESTA MANO DE OBRA POCO COSTOSA. ASÍ PUES, ES, EN PARTE «GRACIAS» A ESA RELACIÓN SUBJETIVA, DIGAMOS «APASIONADA», DE LOS DOCTORANDOS CONTRATADOS, COMO CONSIGUE FUNCIONAR, MÁS O MENOS BIEN, LA UNIVERSIDAD.

PALABRAS CLAVE:

PRECARIEDAD INSTITUCIONALIZADA, DOCTORANDO CONTRATADO, ACEPTACIÓN, CAPITAL SIMBÓLICO.

INTRODUCCIÓN

El estudio del estatuto del personal universitario, permite dar cuenta de la importancia que tienen los doctorandos contratados¹ en el interior de la institución. En la Universidad de Èvry-Val-d'Éssonne, mil doscientos docentes, es decir más del 75% de los efectivos, están bajo ese estatuto. Esa presencia estatutaria mayoritaria demuestra el carácter in-

dispensable de dichos docentes para la universidad: sin contratados, el funcionamiento pedagógico es imposible de asegurar. Es cierto que existen diferentes clases de contratados. Los hay que trabajan y tienen un empleo principal; para ellos, los contratos constituyen una actividad y un recurso económico complementario. Pero hay otros que, en tanto que estudiantes menores de 28 años, pueden ocupar esos puestos sin tener un empleo principal.

* Este artículo apareció publicado en francés con el título «Les ressorts de l'acceptation de la précarité institutionnalisée des doctorants vacataires», en Tiffon Guillaume, Garcia Virginie (dirs.) (2009), *Le sociologue en train de se faire: travail réflexif sur le statut d'étudiant-enseignant-chercheur*, Paris, L'Harmattan, pp. 47-63. La presente traducción corresponde a María Poveda, Antonio Santos y David Muñoz.

¹ Se trata de una figura de docente temporal mediante la cual la doctoranda o el doctorando es contratado de forma provisional o temporal para dar clases al tiempo que realiza su tesis doctoral.

De hecho, la mayor parte de los contratados pertenecen a este último grupo. En el caso de la Licenciatura (L1, L2 y L3) de sociología que hemos estudiado, todos los contratados son doctorandos. Entre las diferentes realidades a las que hace referencia el estatuto de contratado temporal, aquí nos centraremos en la de doctorando contratado. Ya que, si se observan las especificidades de ese estatuto tan particular, se constata que, a pesar de su precariedad, esos doctorandos interinos parecen, a juzgar por la ausencia de reivindicación, aceptar su condición. La cuestión que nos planteamos aquí es dónde reside el origen de esa aceptación: ¿qué es lo que hace que esto ocurra? ¿Por qué aceptan esa precariedad? ¿Cuáles son las razones?

Con nuestra aportación queremos señalar, en primer lugar, el carácter indispensable de los doctorandos interinos para el funcionamiento de la universidad (1). A continuación explicaremos en qué consiste la precariedad del estatuto de doctorando interino (2). Finalmente, demostraremos cómo la relación subjetiva que esos doctorandos mantienen con la investigación, particularmente con su tesis, es lo que constituye la explicación principal de esa aceptación (3).

1. UNIVERSIDADES: DEL GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE AL RECLUTAMIENTO INSTITUCIONALIZADO DE CONTRATADOS

En 2001, Francia gastó en su sistema educativo 100,7 millardos de euros, o sea el 7% del PIB y 1.690 euros por habitante. Se trata de una cantidad considerable que refleja perfectamente la importancia que la enseñanza y la formación tienen para el Estado francés.

El presupuesto del Ministerio de Educación nacional se sitúa, además, en el primer lugar del

presupuesto del Estado: suponía el 22% del presupuesto total en 2006 y el 28% en 2007. Así pues, Francia aporta importantes recursos a su sistema educativo. Sólo que estos últimos están desigualmente distribuidos.

Ante todo, el Estado invierte más en secundaria que en superior. En 2001, el gasto medio por alumno de segundo grado era de 7.880 euros, contra los 6.590 por estudiante universitario; esto es, cerca del 20% superior.² Además, a pesar de un discurso oficial que se jacta de los méritos de la universidad o que, por lo menos señala la necesidad de invertir en investigación para mantener la innovación y responder a la creciente competencia de la internacionalización de los intercambios, Francia establece las inversiones en educación superior a contracorriente de los países de la OCDE: sus gastos son un 18% inferiores a la media europea (Lambert, 2006). Aunque sus inversiones en secundaria, con un gasto de un 30% superior a la media, la convierten en el país que, en términos globales, más invierte en educación. Con esta constatación, no pretendemos discutir lo adecuada, o no, de esa distribución presupuestaria —podemos plantear la hipótesis de que ello contribuye a reducir las desigualdades escolares— lo que pretendemos es dejar constancia del hecho de que la educación superior dispone de medios totalmente limitados en relación a la amplitud de su población estudiantil.

Pero esto no es todo. En el propio seno de la educación superior, el reparto de medios es, una vez más, desigual en función de la naturaleza de los centros. Si comparamos los 6.590 euros gastados por estudiante universitario con los 8.790 euros que reciben los estudiantes de los IUT,³ se comprende mejor el impulso dado por el Estado a la profesionalización de la enseñanza superior.⁴ Y qué decir

² Fuente: nota informativa 01.49, octubre 2001; nota informativa 02.51, noviembre 2002, MEN (DPD).

³ IUT: Institutes Universitaires de Technologie (N. de los T.).

⁴ Valga como testimonio esta cita extraída de un informe remitido al Ministro de Educación nacional: “más que tener una visión dicotómica donde el estudiante adquiere un diploma y a continuación va al mundo laboral, nuestra comisión preconiza una evolución paradigmática donde la cuestión de la inserción profesional se consideraría una cuestión fundamental durante los estudios universitarios. Para mejorar la relación Universidad-Emplo, se tienen que privilegiar tres grandes orientaciones, (especialmente) mejorar la inserción profesional de los diplomados (y) acercar de forma duradera la universidad al mercado de trabajo” (Fuente: Comisión del debate nacional Universidad-Emplo, Informe remitido al Sr. Ministro de Educación Nacional, de la Enseñanza Superior y de la Investigación y al Sr. Ministro delegado de la Enseñanza y a la Investigación. Balance de etapa 26 de junio 2006, pp 3-4).

cuando las cifras ascienden hasta los 11.590 euros para las escuelas de ingenieros, y 12.910 para las Grandes Écoles⁵ o las clases preparatorias.⁶ En 2001, el coste de un estudiante en clase preparatoria salía un 1,95 veces más elevado que el de un estudiante de la universidad, o sea casi dos veces superior.

A partir de esta constatación, parece legítimo interrogarse sobre la manera con la que la universidad consigue asegurar enseñanzas e investigaciones de alto nivel con recursos desigualmente distribuidos. Partimos de la hipótesis según la cual, como con-

secuencia de los límites presupuestarios actuales, la universidad no tiene otra opción que recurrir a los contratados, cuyo coste es reducido en relación al de los funcionarios (Maître de Conférences y Professeur).

Si se observa el reparto de carga de docencia según estatutos, nos damos cuenta del lugar central de los no titulares empleados por la universidad, paradójicamente los titulares son minoritarios. La tabla siguiente, resume la carga docente de los cursos de licenciatura de sociología (L1, L2, L3) en la Universidad de Évry y permite comprender sus lógicas.

TABLA 1
Volumen de horas de docencia según estatuto en 2006-2007

Año	Semestre	Titulares	No titulares	
			Monitor ATER ⁷	Contratados
L1	S 1	234 h	576 h	
			144 h	432 h
	S 2	90 h	666 h	
			90 h	576 h
L2	S 3	216 h	198 h	
			18 h	180 h
	S 4	270 h	288 h	
			54 h	234 h
L3	S 5	234 h	198 h	
			54 h	144 h
	S 6	252 h	198 h	
			90 h	108 h

Fuente: Datos internos de la Universidad de Évry-Val d'Essonne.

La constatación es significativa: la proporción de docencia asegurada por los no titulares en el conjunto de las filas es considerable, del 80% en L1, 50% en L2 y del 45% en L3. Se puede apreciar

que dicha proporción disminuye a lo largo de los años, aunque sigue siendo considerablemente importante. Esta reducción de la proporción de enseñantes no-titulares se explica por dos motivos: por

⁵ Las Grandes Écoles son una serie de establecimientos públicos y privados de educación superior que se caracterizan por una selección de un número pequeño de alumnos y una formación de cinco años. Las clases preparatorias se refieren a los cursos específicos que preparan para el acceso a la Grande École (N. de los T.).

⁶ Fuente: nota informativa 01.49, octubre 2001; nota informativa 02.51, noviembre 2002, MEN (DPD).

⁷ ATER: Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche: contrato docente temporal, pero de mayor estabilidad que el de doctorando contratado (N. de los T.).

una parte, los efectivos, en descenso, tienen menos necesidad de grupos de TD (travaux dirigés) para promocionar.⁸ Por otro lado, la docencia en TD disminuye⁹ al mismo tiempo que el número de horas de clases magistrales aumenta. Las clases impartidas en anfiteatro adquieren por tanto una importancia horaria que aumenta con el tiempo: de 324 horas impartidas en L1, pasan a representar 486 horas durante los dos años siguientes.

Sin embargo, el papel en la educación que se imparte de los no titulares, en particular, los contratados, no es específico de nuestro campo de estudio. En menor medida, también atañe a las Grandes Écoles. Por otra parte, un reciente estudio interno del Institut d'Études Politiques de París revela que «el coste de un estudiante de Ciencias Políticas es seis veces menos elevado que si la docencia estuviera integralmente asegurada por docentes investigadores o profesorado agregado (PRAG), en lugar de estar confiada, por los trabajos con conférence de méthode,¹⁰ a docentes contratados».¹¹

Teniendo en cuenta la proporción de horas de docencia aseguradas por los no titulares y en particular por los contratados, todo lleva a pensar, aunque no hayamos tenido acceso a los datos necesarios para suministrar la prueba de las cifras, que los resultados serían tendencialmente los mismos para el conjunto de las titulaciones impartidas en la universidad. En efecto, si las clases sólo estuvieran aseguradas por los profesores titulares, el coste que generarían se traduciría de dos formas: el número de horas impartidas disminuiría (sabiendo que, en comparación con otras disciplinas, y en particular con las llamadas «ciencias duras», la Licenciatura de Sociología ya se encuentra entre las más bajas, con un promedio de 17,25 horas a la semana en L1, L2 y L3), o el número de horas de TD, sobre todo en el primer año, se reduciría significativamente. En resumen, en términos de los

presupuestos asignados a la universidad, el uso de mano de obra barata es la *única* manera de asegurar un marco y un número de horas de docencia decentes para la universidad.

2. LA PRECARIEDAD DE POSICIÓN DE LOS DOCTORANDOS CONTRATADOS

La etimología atribuye al término precariedad el mismo origen que el de la palabra plegaria. Proviene de la voz latina precarius. Así, como explica Patrick Cingolani «sabemos que más allá de la vieja idea de algo que se obtiene mediante una rogativa, la acepción moderna de precariedad se refiere principalmente a algo cuyo futuro, duración o seguridad no está garantizado, a algo que es inestable e incierto, que es breve fugaz o huidizo» (Cingolani, 2005, p. 5). Cada una de estas cualidades ilustra perfectamente la vida cotidiana de los doctorandos contratados. Sus incertidumbres se confunden, a menudo, con la idea de ruego a lo largo de su trayectoria: ¡ojalá que consiga un puesto de ATER! ¡Ojalá obtenga este contrato! ¡Ojalá llegue a titular! Su futuro es efectivamente inestable, lo que está relacionado, por otra parte, con el hecho de tener una alta tasa de abandono de la tesis.

Por otra parte, si nos referimos a su situación laboral, los doctorandos contratados no pueden sobrepasar las 96 horas al año en dirección de trabajos. Si consideramos que cada hora se remunera a 39,40€ brutos, su salario anual es algo inferior a 3800€, es decir 3000€ netos. Si tenemos en cuenta que una persona es considerada oficialmente pobre en Francia cuando sus ingresos mensuales son inferiores a 645€,¹² los doctorandos contratados, con 250€ al mes, se sitúan claramente por debajo del umbral de pobreza y no pueden cubrir sus necesidades elementales sino aceptando simultáneamente otra actividad profesional o siendo dependientes

⁸ Así, pasan de 7 grupos en L1 solamente 2 en L3.

⁹ Pasando de 8 horas por semana en L1 a 3 horas en L3.

¹⁰ La conférence de méthode está a medio camino entre la clase magistral (destinada a las materias básicas) y los trabajos dirigidos (de tipo eminentemente práctico) (N. de los T.).

¹¹ <http://www.sciences-po.fr/presse-sciencespo_infos/cc/txt_5_2htm>.

¹² Observatoire des inégalités, *Les seuils de pauvreté en France*, 21 septembre 2007, <http://www.inegalites.fr/spip.php?article343&id_mot=76>.

de sus cónyuges o padres. Partiendo de esta situación, es necesario constatar que la mayor parte de doctorandos deben conciliar la tesis, la dedicación docente y la actividad profesional de apoyo para llegar a fin de mes. Este hecho ocasiona una falta de tiempo tanto para preparar las clases como para llevar al día el proyecto de tesis. Además de los problemas de tiempo, hay que considerar que los doctorandos contratados son estudiantes que dan el salto a la docencia sin haber recibido la menor formación para impartir clases y crear una relación pedagógica que propicie la transmisión de saber. De esta manera, deben «apañárselas», aprender sobre el terreno, incluso con el poco tiempo que les deja su otra actividad laboral y su dedicación a la tesis. Las dificultades subjetivas a las que se enfrentan los doctorandos tienen sus raíces en factores estructurales.

En resumen, dos razones nos llevan a considerar a los doctorandos contratados como precarios: la primera está en relación con su incertidumbre profesional; la segunda reside en las condiciones materiales de su existencia. Pero, además, este análisis nos lleva más lejos. Su precariedad no es fruto del azar. Como hemos mostrado en el apartado primero, el recurso a estos trabajadores baratos es indispensable para el buen funcionamiento de la universidad. La precariedad de los doctorandos contratados es estructural e *institucionalizada*.

3. DE LA TESIS A LA ACEPTACIÓN DE LA PRECARIEDAD INSTITUCIONALIZADA

Esta tercera parte se propone explicar por qué los doctorandos aceptan, considerando su edad y su nivel de estudios, un estatuto profesional tan precario. En qué se apoya su aceptación y cómo se explica que los doctorandos se impliquen largo tiempo en esta vía a pesar de que sus posibilidades de inserción profesional son tan limitadas.

En los apartados anteriores, nos hemos basado en fuentes estadísticas para responder a las preguntas planteadas. En este apartado, utilizaremos datos cualitativos procedentes de nuestras propias experiencias y observaciones como doctorandos contratados. Más en concreto, hemos procedido a realizar

un autoanálisis (Bourdieu, 2004) para extraer hipótesis que han sido posteriormente sometidas a un proceso de validación mediante entrevistas grupales e individuales a otros doctorandos.

La idea que se vislumbra es que la aceptación de este estatuto de precariedad entre los doctorandos contratados se asienta, sobre todo, en la lógica del Currículum Vitae (CV): la obtención de una plaza de profesor titular depende de la calidad de la tesis, pero también de la experiencia en el terreno docente. El único medio de seguir en la carrera que lleva de la tesis a un contrato de titular es aceptar cubrir las altas cargas docentes a pesar de la escasa remuneración.

Como ya mencionamos, la remuneración por una hora de dirección de trabajos a los alumnos es de 39,40€. Esta cantidad puede parecer aparentemente elevada y llevaría a pensar que la pobreza de un doctorando contratado se debe más a su volumen de actividad que al salario por hora. Sin embargo, la hora de clase no se corresponde con la realidad del trabajo efectivo: la preparación de una sesión supone una dedicación de medio día. Si se suma, además, el tiempo de corrección y las tareas administrativas, se puede evaluar la duración total de la actividad docente en dos días y medio por semana y no en las tres sesiones presenciales (4,5 h).

Es cierto que se podría pensar que las economías de escala (preparación de una misma clase para varios alumnos) y la repetición de las mismas clases en años sucesivos podrían aminorar el cálculo anterior. Sin embargo, conviene recordar que, siempre debido a la misma lógica inspirada en el currículum, los doctorandos buscan los cursos más prestigiosos y aceptan los que conllevan tiempos más largos de preparación, suponiendo en muchos casos preparar de cero las clases cada año. En efecto, entre los diferentes temas de trabajos dirigidos por ellos no todos tienen el mismo prestigio. Hay una clasificación informal compartida. Por ejemplo, dirigir trabajos en primeros cursos o en cursos más avanzados no tiene la misma significación en un CV. Incluso siendo de un mismo curso, no todos los trabajos dirigidos son equivalentes. En primer curso, las clases de «introducción a las técnicas modernas de documentación» (ITMD) no son compa-

rables, por ejemplo, a las de «sociología general». En las primeras, cuatro de las doce clases del programa se desarrollan en la biblioteca con vistas a familiarizar a los alumnos con el uso de catálogos y bases de datos. Otras dos clases tratan de la exposición del trabajo y de las convenciones de escritura, las citas y las referencias bibliográficas. Las clases finales abordan el artículo de investigación y otros tipos de texto con la finalidad de formar a los estudiantes en el uso de la literatura relativa a su objeto de investigación. Por muy interesantes y necesarios que puedan ser estos cursos, no son tan valorados académicamente como lo puedan ser los de sociología general. Los perfiles en las convocatorias de profesores titulares no buscan precisamente «especialistas» en bases de datos, sino en otros aspectos ligados a la sociología general, como podría ser abordar los autores principales de la disciplina: Emile Durkheim, Karl Marx, Max Weber y de Georg Simmel y trabajar sus libros completos y no artículos o fragmentos de texto de *El suicidio*, *Las reglas del método sociológico*, *De la división social del trabajo*, en el caso de Durkheim; *El manifiesto del partido comunista*, *La ideología alemana*, una parte de *El Capital* en el caso de Marx o *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, *Economía y sociedad*, *El político y el científico* de Max Weber. En resumen, los cursos de sociología general necesitan una preparación más importante por la complejidad y la extensión de los textos abordados. A pesar de esto, los contratados doctores demandan llevar a cabo este tipo de cursos. Una especie de dinámica de turnos se establece entre ellos: los doctorandos recién llegados comienzan por asegurar los cursos ITMD y, después, en años sucesivos, esperan poder ir ocupando la dirección de trabajos de sociología general o, mejor aún, la docencia de clases magistrales. Este ejemplo no es privativo de la Universidad de Evry. Aunque los títulos de los cursos puedan variar, la jerarquía informal en cuanto a su elección se repite casi idéntica en muchas otras universidades. Ello no es sorprendente y deriva de factores estructurales ya que cada año en la sección 19 del Consejo Nacional de Universidades se convo-

can tantos puestos en sociología general como en los subcampos en los cuales se inscriben las tesis.

Dicho de otra manera, esta lógica de cumplir con el CV refuerza la precariedad de los doctorandos contratados ya que se ven empujados a aceptar trabajar más a pesar de que saben bien que esta actividad docente no les permitirá por sí sola cubrir sus necesidades materiales de vida. Resta, por tanto, una última pregunta por responder: ¿por qué se acepta entrar en esta lógica del CV e implicarse en un proyecto de tesis? Esta cuestión cobra todo su interés cuando se analizan de cerca las posibilidades de inserción profesional postdoctoral. Desde un punto de vista pragmático, el coste de este proyecto es, a priori, muy superior a los beneficios en forma de inserción laboral que se presuponen.

De hecho, en las carreras de ciencias humanas y ciencias sociales las tasas de abandono de la tesis son muy elevadas (en torno al 60%) y los recorridos y duración del proceso muy prolongados (en torno a 5 años). Con una escasa financiación a través de becas u otras prestaciones (en torno a un 10%). Una vez acabada la tesis, de 449 candidatos solo 193 han conseguido su acreditación (un 43% del total). En 2006, año al que se refieren estos datos, solo se ofrecieron 39 puestos para contratar a estos doctores.¹³

Expresado de otra manera, en el inicio del recorrido que lleva a la consecución de la tesis, un doctorando tiene menos de 3,5 % de posibilidades de obtener un puesto de profesor titular. Una vez que la tesis está aprobada, este porcentaje sube al 8,5. Cuando se obtiene la acreditación por el Consejo Nacional de Universidades, se alcanza el 20% de posibilidades. Como se puede deducir, las oportunidades de acceder a la carrera universitaria son muy escasas como para compensar las dificultades asociadas al proyecto de tesis, a su duración y a las estrictas condiciones materiales que implica. Esto lleva a pensar que existen otros factores que explican esta aceptación paradójica por parte de los doctorandos contratados de la situación de autoexplotación en la que viven. ¿Cuáles?

Principalmente, no se hacen tesis por razones económicas: las becas difícilmente accesibles, los

¹³ Fuente: note d'information 01.49, octubre 2001; note d'information 02.51, novembre 2002, MEN (DPD).

bajos salarios (al menos en el comienzo de la carrera académica) y una inserción profesional muy delicada no podrían justificar esta elección. Además, la actividad como investigador es profundamente solitaria, nadie se involucra en un proyecto de tesis por las relaciones sociales que se establecen en el seno de un equipo de trabajo. Por último, si existe una actividad laboral para la cual no hay apenas restricciones, esta es la de investigador. El doctorando se encuentra solo frente a su tesis y no rinde cuentas a nadie sino a sí mismo. Generalmente no es su director quien le impone plazos específicos que deben ser respetados, sino que es el propio doctorando quien le solicita reuniones en los momentos que le parecen más oportunos. La realización de la tesis se sustenta, por tanto, más en un compromiso y una implicación personal en el trabajo que sobre un régimen de movilización o el encuadramiento en un dispositivo. La cuestión, entonces, es cómo explicar este compromiso personal.

Hablar de compromiso personal no es en absoluto un tema neutral, puesto que se está poniendo en el centro del análisis la cuestión del sentido del trabajo. En este línea, el siguiente ejemplo nos parece significativo. Cuando el discurso utilitarista señala la irracionalidad de tal proyecto, los doctorandos contratados invocan la *relación pasional* que mantienen con la sociología o con su objeto de investigación —la elección de su objeto de tesis, de hecho, no suele ser ajena a su trayectoria personal, social y familiar—. Pero, ¿qué habría que entender que existe tras esta relación pasional? ¿Cómo objetivarla o deconstruirla? Los discursos recogidos ofrecen elementos de respuesta sobre los que aún convendría profundizar, pero que sin embargo son indicios óptimos para la reflexión.

En primer lugar, los doctorandos contratados invocan la capacidad que adquieren para tomar distancia y para cuestionar su entorno social y, de manera más general, las cuestiones sociales. Detrás del proyecto de tesis está, por tanto, el «cultivar su riqueza personal» y «obtener los

elementos para descifrar y comprender el mundo». En efecto, a ellos y ellas, el hecho de poder «comprender las reglas del juego social» y poseer «una guía de lectura de la realidad», les ofrece los recursos para aprender a pensar por sí mismos y a defender sus ideas, es decir, en definitiva, a vivir de otro modo su lugar en la sociedad. En este sentido, podemos decir que es el compromiso político, tomado en un sentido amplio, lo que subyace en su implicación.

En segundo lugar, a pesar de la diversidad de trayectorias (objetivas) de cada uno, existe al menos algo en común en su paso como estudiantes medios en el bachillerato.¹⁴ En efecto, todos han llegado a la sociología sin tener de partida la ambición de convertirse en profesores. Esto no excluye que con el curso de los años, viendo que han tenido éxito en sus estudios, en los que en ocasiones destacan brillantemente, entren en lo que podríamos llamar *un proceso de valorización a través de los estudios*, en el que la tesis y la enseñanza en la universidad constituirían el punto culminante. Los tres extractos de entrevistas que siguen ilustran bien este proceso. Como dice A: «Al principio yo era una alumna promedio, es cierto. Yo estaba en una franja general, no era mala, pero no era muy buena. Es por esto por lo que continuar hasta la tesis y poder enseñar, para mí es súper motivador. Finalmente, te otorgan la confianza para impartir clases en la universidad. Después es cierto que te desencantas cuando comprendes que la universidad no tiene demasiadas opciones y que tiene problemas para encontrar a contratados. Pero, bueno, sigue siendo gratificante, es por esto por lo que continuo». Y añade B: «Es cierto que mientras estás contratado, tú eres precario; pero esto no es demasiado grave. Das clases en la universidad, das clases de todos modos. Transmites conocimientos y esto es gratificante». Y finalmente, como dice C: «¡Soy profesor en la universidad! Para mí, que cuando estoy en un grupo no encuentro qué decir, me siento orgulloso, esto me da credibilidad. Tal vez no sea así,

¹⁴ Una vez más, estos resultados mejorarían si la muestra de estudio fuera más amplia, puesto que tal vez esto sea diferente para los doctorandos contratados de París-V o del EHESS, por ejemplo. Por el momento, nosotros argumentamos a partir de nuestros materiales, esto es, de los discursos recogidos en torno a los doctorandos contratados de la Universidad de Évry.

pero es como yo lo veo. Para mí, ser profesor en la universidad es gratificante».

Dentro de cada uno de los extractos encontramos la idea de que el hecho de enseñar en la facultad es gratificante. Pero, ¿gratificante frente a quién? Así, cuando A dice, «Finalmente, te otorgan la confianza para impartir clases en la universidad», entendemos que esta valoración se refiere al reconocimiento de los profesores. Por otra parte, cuando B dice: «Transmites conocimientos y esto es gratificante», hace referencia a los estudiantes. Y, finalmente, cuando C dice: «cuando estoy en un grupo no tengo qué decir, me siento orgulloso, esto me da credibilidad», aquí el hecho de enseñar en la universidad es gratificante, aporta valor, a los ojos de sus amigos y, en general, en el ámbito fuera del empleo.

También emerge de las entrevistas un cambio en su relación con ellas y ellos mismos. En efecto, entre la relación que tenían con la escuela hasta la secundaria y la que tienen después de estos procesos de valorización por los estudios, podemos decir que todos han conocido una suerte de reconfiguración identitaria. Como dice A: «De hecho, creo que esto ha cambiado mi relación conmigo mismo. Es también una manera de luchar contra una especie de complejo. Como si en mi familia no hubiésemos sido suficientemente cultos. Es cierto, siempre he tenido la impresión de ser menos culto que los demás. Y ahora aún más. Para ser realmente honesto, tal vez ahora sea precario, pero el hecho de dar clases y de hacer mi tesis me da la sensación de estar más equipado para proyectarme en el futuro». Y completa estos comentarios B: «De algún modo, esto es también una manera de probar que somos capaces de llegar. Tal vez me hubiera gustado encontrarme con uno de mis profesores del instituto y poderle decir en lo que me he convertido».

En resumen, estamos muy lejos de la búsqueda de la verdad asociada con el mito del investigador. En definitiva, como muy precisamente recuerda Pascal (1977): «El hombre va menos en busca de la verdad que del reconocimiento por los demás». Bajo el punto de vista de Bourdieu, esto deviene una «inversión» en un capital que no es significativo sino en la medida en que proporciona un medio

para obtener el reconocimiento por otros en un campo determinado, o dicho en otras palabras, un capital simbólico. Específicamente, la inversión que requiere emprender una tesis se traduce en un capital cultural incorporado e institucionalizado, aunque que este capital cultural no constituye una finalidad en sí. Este capital es solo un medio para obtener el reconocimiento y la consagración de las personas que componen una comunidad de pertenencia. Este reconocimiento puede provenir del campo universitario, por supuesto, pero no necesariamente. Puede igualmente emanar de ciertos miembros de la familia o de los amigos; en definitiva, de personas cuya opinión resulta significativa en la construcción de sí mismo. En una palabra, el «yo» no existe independientemente del «nosotros»; y por sinceras que puedan ser las declaraciones que subrayan cómo la tesis está vinculada ante todo a cuestiones personales, no están nunca completamente desconectadas de la relación con los otros. En este sentido era en el que Lacan (1966) escribía que el deseo es el deseo del Otro.

Para finalizar, podemos decir que la búsqueda de reconocimiento por los demás lleva al doctorando contratado a implicarse en la tesis y, por este motivo, a entrar en la lógica del «currículum», la cual le lleva a aceptar este estatuto precario. Ahora bien, hemos comprobado que, bajo las condiciones presupuestarias actuales, la enseñanza universitaria no podría ser ofrecida sin la carga lectiva que aseguran los contratados. Es, por tanto, gracias a búsqueda de capital simbólico de los doctorandos contratados, los cuales se suceden sin que la inmensa mayoría obtenga un puesto de titular, que la universidad gestiona año tras año para garantizar el menor coste por alrededor de diecisiete horas semanales de clase a estudiantes de grado.

BIBLIOGRAFÍA

- APPAY B., THEBAUD-MONTY A. (1997), *Précarisation sociale, travail et santé*, Paris, IRESCO.
- COMMISSION DU DÉBAT NATIONAL UNIVERSITÉ-EMPLOI, *Rapport remis à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et à Monsieur*

- le ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche*, Bilan d'étape du 26 juin 2006, 25 p.
- BOURDIEU P. (1979), *La distinction*, Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU P. (2004), *Esquisse d'une autoanalyse*, Paris, Éditions Raisons d'agir.
- CINGOLANI P. (2005), *La précarité*, Paris, PUF.
- FOSSEY J. (2004), *La recherche française va très bien*, Paris, l'Archipel.
- LACAN J. (1966), *Écrits*, Paris, Seuil.
- LAMBERT C. (2006), «L'enseignement supérieur en France et dans les pays de l'OCDE: État des lieux», *Education et territoires*, 1er février.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2001), «note d'information 01.49», DPD, octobre.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2002), «note d'information 02.51», DPD, novembre.
- MOGUERON P., MURDOCH J., PAUL J.-J. (2003), «Les déterminants de l'abandon en thèse : étude à partir de l'enquête génération 98 du CEREQ», IREDU-CNRS, février.
- PASCAL B. (1977), *Pensées*, Paris, Gallimard.
- SITIOS DE INTERNET:
- L'étude interne à l'IEP de Paris: <http://www.sciences-po.fr/presse/sciencespo_infos/cc/txt_5_2.htm>.
- L'étude sur les seuils de pauvreté en France: <http://www.inegalites.fr/spip.php?article343&id_mot=76>, *Les seuils de pauvreté en France*, 21 septembre 2007.

