UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Tesis para acceder al título de Magister en Ciencias Sociales

LAS PRÁCTICAS DEL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: NUEVAS REGULACIONES Y SENTIDOS PUESTOS EN JUEGO

ESTUDIO DE CASO: LOS DOCENTES AUXILIARES DE DEDICACIÓN PARCIAL, DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA U.N.R.C

Prof. Claudio César Acosta

Directora: Dra. Mariel Zamanillo

Río Cuarto, septiembre 2021

Dedicatoria:

A miguel Boitier, maestro imprescindible, amigo necesario

"La Universidad es también ámbito propicio para la vigencia de Freire en tanto lugar específico del trabajo político de docencia, de investigación, de extensión y de gobierno. Pero sabiendo que no habrá transformación educativa y científica posible si no se transforma junto a la sociedad en lo económico, en lo político, en lo cultural (...)

A la vez que simultáneamente se opera la relación dialéctica entre los sujetos – personas, entre los sujetos y las estructuras, entre los sujetos y el tiempo.

La educación entonces no es sólo acceso a la información y a los conocimientos, sino la respuesta a la autoconciencia humana de ser inacabado. De allí que la educación liberadora siempre sea apuesta a la ética y a la estética.

¿Puede haber algo más bello que transformar una sociedad en un espacio social justo y solidario?"

Miguel Boitier

Agradecimientos:

La expresión de extendidas gratitudes acompaña este camino laborioso de preguntas, indagaciones y reflexiones:

Agradezco profundamente el acompañamiento respetuoso y sostenido de Mariel como directora

A mis compañeras de cátedra, Sandra y Ceci quienes bancaron con trabajo y solidaridad este proyecto.

A las y los trabajadoras/es docentes, porque en este trabajo hay mucho de sus cosas dichas y vividas que contribuyen a avizorar un horizonte de transformación necesaria.

Agradezco a esa entrañable geografía barrial donde crecí. A mis amigas y amigos de la infancia, en ellas/ellos me reconozco en las luchas y en mis batallas individuales y colectivas; por eso son parte de esta celebración.

Agradecido profundamente a mi familia, honrada, laboriosa, que me proveyeron todo lo fundamental para crecer y caminar. A mis abuelos, a mi tía teresa, a mi madre, a mi tío Raúl, quienes renunciaron muchas veces a sus proyectos para afianzar los míos/los nuestros. A mi hermana y hermano por su cariño y su presencia incondicional.

A mis otras y otros amigas/os que me hizo el tiempo y las experiencias vividas.

A las compañeras y compañeros que me cobijan en sus utopías y sus luchas.

A Deo por sus charlas y reflexiones profundas.

A mi compañera, Silvi, imprescindible, necesaria y fundamental, quien amorosamente fue asistiendo en diálogos y charlas para dar forma este recorrido de producción y disputas. Sin su acompañamiento, solidaridad y ternura cotidiana hubiese sido imposible sostener este recorrido, y finalmente a Amparo y Julián a quienes adeudo horas compartidas aun cuando siento que son quienes cotidianamente restituyen la esperanza: *"Perdonen la cara angustiada, perdonen la falta de abrazo, perdonen la falta de espacio, los días eran así (...) Y cuando lo pasen en limpio, y cuando desaten los lazos, y cuando corten los cintos, vivan la fiesta por mí. Y cuando laven las heridas, y cuando laven el alma, y cuando laven el agua, laven sus ojos por mí. Y cuando broten las flores, y cuando crezcan las plantas, cuando recojan los frutos, prueben el gusto por mí. Que los días eran así. (Iván Lins)*

Resumen en Español e Ingles

Este trabajo aborda una investigación sobre las prácticas laborales de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con el objetivo de describirlas y comprenderlas, a través de las regulaciones institucionales y los sentidos, percepciones y significaciones que les atribuyen. El estudio de tipo cualitativo implicó, en un primer momento, el análisis de normativas institucionales y dispositivos de evaluación para identificar características prescriptas del trabajo. En un segundo momento se desarrollaron entrevistas en profundidad para arribar a las significaciones de los y las docentes acerca de su trabajo cotidiano. Para ello se fue construyendo descriptivamente el trabajo percibido, sus trayectorias laborales, sus vivencias, sus estrategias, expectativas y valoraciones del mundo laboral universitario.

Comprender las prácticas laborales supuso un análisis relacional entre lo estructural y lo subjetivo, entrelazando las cosas dichas con los procesos históricos macros y las estructuras propias del campo específico universitario, con sus normativas, resoluciones, marcos regulatorios, dispositivos de evaluación. Fue necesario armar un cuadro de situación de las distintas regulaciones que aportó a la comprensión de las cosas dichas sobre las prácticas desplegadas por las y los protagonistas en su mundo laboral docente. La tensión entre trabajo prescripto, percibido y real fue un nudo problemático que evidenció un plano invisible y naturalizado del trabajo, expresado en sobrecarga, trabajo extra, exaltación de la responsabilidad y ocultamiento de la explotación laboral. La extensión de quehaceres laborales a la esfera doméstica y la sensación de un trabajo agobiante y sin pausa se articula con una fuerte tendencia a prácticas honoríficas, informales y hasta irregulares, en algunos casos. Focalizar en las trayectorias y estrategias permitió identificar y analizar itinerarios múltiples en el ingreso y el desarrollo de la carrera docente, recorridos que oscilan entre sinuosos, desiguales, azarosos y disposicionales y/o esperables.

Las estrategias contemplan múltiples acciones que van desde el acercamiento a equipos de cátedras, abarcamiento de quehaceres, ampliación de antecedentes, disponibilidad full-time, la formación como anticipación de futuro, y estrategias de construcción de vínculos clientelares que se expresa como dilema. Se condensan acciones que permiten acumular los escasos capitales, desplegar respuestas a la amplitud de exigencias de los dispositivos evaluadores, posicionarse en el campo con mejores expectativas. Los hallazgos del estudio permitieron

identificar y comprender las prácticas laborales de la docencia universitaria de esta población particular y abrir a nuevos interrogantes de estudio.

Abstract

This paper addresses an investigation on the labor practices of the part-time assistant teachers of the Faculty of Human Sciences of the National University of Río Cuarto, with the aim of describing and understanding them, through institutional regulations and the senses, perceptions and meanings attributed to them. The qualitative study involved, at first, the analysis of institutional regulations and evaluation devices to identify the prescribed characteristics of the work. In a second stage, in-depth interviews were carried out to arrive at the significance teachers assign to their own daily work. With this aim, a descriptive construction of their perceived work, their work trajectories, their experiences, and their strategies, expectations and evaluations of university work world was carried out.

Understanding labor practices entailed a relational analysis between structural and subjective elements, intertwining what was said with the macro historical processes and the structures of the specific university field, with its regulations, resolutions, regulatory frameworks, evaluation devices. It was necessary to build a picture of the situation of the different regulations that contributed to the understanding of what was said about the practices deployed by the protagonists in their teaching work. The tension between prescribed, perceived and real work was a problematic knot that revealed an invisible and naturalized aspect of work, expressed in overload, extra work, exaltation of responsibility and concealment of labor exploitation. The extension of work tasks to the domestic sphere and the feeling of an overwhelming and non-stop work are articulated with a strong tendency to honorific, informal and even irregular practices, in some cases. Focusing on the trajectories and strategies allowed the identification and analysis of multiple itineraries in the entrance and development of the teaching career, paths that are alternatively sinuous, uneven, hazardous, and dispositional and / or expected.

The strategies include multiple actions that range from approaching teaching teams, assuming tasks, obtaining qualifications, being available full-time, training in anticipation of the future, and strategies for establishing clientelist relationships, which are expressed as a dilemma. Actions converge in order to allow for the accumulation the scarce capital, to respond to the

wide range of demands of the evaluating devices, to position themselves in the field with better expectations. The findings of the study made it possible to identify and understand the labor practices of university teaching in this particular population and raise questions for further study.

INDICE

Página

Dedicatoria i

Agradecimientos ii

Resumen en español e inglés iii

Abreviatura x

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO 1: DEL CONCEPTO TRABAJO AL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO 10

1-Del Concepto Trabajo al Trabajo Docente Universitario 11

1.1 Trabajo: Un Abordaje Conceptual y Socio-histórico 11
1.2 Docencia y Trabajo: El Trabajo Docente Como Categoría de Análisis 30
1.3 La Universidad y el Trabajo Docente Universitario como Objeto de Estudio 44

CAPÍTULO 2: CONSIDERACIONES TEÓRICAS SOBRE LOS CONCEPTOS 52

DE INTERCAMBIO, CAMPO Y HABITUS

2-Consideraciones Teóricas sobre los conceptos de: Intercambio, Campo y Habitus 53

2.1-Exploración y Breve Recorrido por la Categoría de "Intercambio" desde los Aportes de la Antropología en Malinowski, Mauss y Bourdieu. 53

2.1.1-Malinowski y el Kula: Hacia una Teoría Moderna de la Reciprocidad 55

2.1.2-Marcel Mauss: Sistematización y Construcción de una Teoría de la Obligación 58

2.1.3-Pierre Bourdieu: el intercambio como práctica social diferida 63

2.2-El Trabajo Docente universitario como Práctica Social: Campo, Habitus 68

e Intercambio

CAPÍTULO 3: DECISIONES METODOLÓGICAS 76

3-Decisiones metodológicas 77
3.1-Preguntas Generales de Investigación 78
3.2-Objetivos 79
3.2.1-Objetivo General 79
3.2.2-Objetivos Específicos 79
3.3-Recolección y Análisis de los Datos 79
3.3.1-Técnicas de Recolección de Datos 82

3.4-Protocolo de Entrevista 83

CAPÍTULO 4: PROCESOS DE REFORMAS ESTRUCTURALES EN LA EDUCACIÓN Y EN LE MUNDO DEL TRABAJO DOCENTE 86

4-Procesos de reformas estructurales en la educación y en el mundo del trabajo docente 87

4.1-La Reforma de los 90: Estructura y Subjetividad Transformada en el Campo Universitario 87

4.2-Políticas Educativas en la Educación Superior en la Etapa Kirchnerista: Rupturas y Persistencias de los 90. Su Incidencia en las Condiciones del Trabajo Docente Universitario 100

4.2.1-Los Procesos Sociales, Políticos post 90 en América Latina 100

4.2.2-La Tensión entre lo Nuevo y lo Viejo: Políticas Educativas para el Nivel Superior en los Gobiernos Kirchneristas. ¿El Trabajo docente Universitario Sitiado? 103

4.3-La Reinvención de un Proceso Inconcluso: Encrucijada Neoliberal en la Educación Superior en la Etapa Macrista 117

4.3.1-La Alianza Cambiemos y las Políticas Universitarias: “que es eso de universidades por todos lados” 128

CAPÍTULO 5: EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: REGULACIONES ESTRUCTURALES EN LA UNRC 140

5-El Trabajo Docente Universitario: Regulaciones Estructurales en la UNRC 141

5.1 - La Universidad Nacional de Rio Cuarto. Breve Caracterización Histórico-Institucional 141

5.1.1- Sobre la Facultad de Ciencias Humanas 148

5.2-El Trabajo Prescripto: Condiciones del Trabajo Docente Auxiliar de Tiempo Parcial en la FCH de la UNRC 152

5.2.1-Marcos Regulatorios para los Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial en la FCH de la UNRC 156

5.3-Instrumentos de Evaluación Docente en la FCH 173

5.3.1-Sobre la Resolución 595/18 del Consejo Directivo-FCH 175

5.3.2-Res.CD 800/2011. Régimen de Carrera Docente de la FCH: Dispositivos de Evaluación 190

CAPÍTULO 6: TRABAJO DOCENTE Y SUBJETIVIDAD EMERGENTE: ANÁLISIS DE LOS SENTIDOS DE LAS/OS DOCENTES AUXILIARES DE TIEMPO PARCIAL DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DE LA UNRC 198

6-Trabajo Docente y Subjetividad Emergente: Análisis de los Sentidos de las/os Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC 199

6.1-Trabajo Percibido, Trabajo Prescripto y Trabajo Real: lo Naturalizado y lo Oculto del Trabajo Docente Universitario 200

6.2-Los Quehaceres en la Enseñanza: lo Dicho 202

6.2.1-Otros Quehaceres Vinculados a la Enseñanza: Ingreso y JUPA 204

6.3- La Investigación: Un Trabajo Invisible, pero con Peso Real: Una Arista que Refuerza El Trabajo Diversificado, Extendido E Intensificado. 209

6.4- La Extensión Como Compromiso Ético-Político Que Disimula Carga Laboral 217

6.5-Articulando Enseñanza, Investigación y Extensión: ¿Por Prescripción normada, Por Racionalización del Trabajo Universitario y/o Por Posicionamiento Teórico-Político? 222

6.6-La gestión: entre el desconocimiento, la incomodidad, el desinterés y el compromiso e importancia de aprendizaje 226

6.7-Aproximaciones Reflexivas de las Cosas Dichas sobre los Quehaceres de las y los Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial de la FCH-UNRC 230

6.7.1-El Trabajo Extra: La Sensación Agobiante De No Parar Nunca De Trabajar 230

6.7.2.-La Exaltación de la Responsabilidad como Ocultamiento de Explotación Laboral: Intensificación del Trabajo Docente como Nota Destacada de la Precarización Laboral 232

6.7.3-El Trabajo Docente: Entre lo Individual y lo Colectivo 237

6.7.4-El Trabajo Virtual como Enmascaramiento del Mundo Laboral en la Esfera Doméstica 239

6.8-Trayectorias: Entre Itinerarios Azarosos y Disposiciones Estructurales 241

6.8.1-La Antesala Al Campo Laboral Universitario: Los Múltiples Caminos De Ingreso Laboral 242

6.8.2-Trayectorias Como Auxiliares De Tiempo Parcial: Un Itinerario Caracterizado Por Un Camino Sinuoso o Sin Sobresaltos 254

6.9-Estrategias De Las/os Docentes Auxiliares De Tiempo Parcial: Un Repertorio De Prácticas Desplegadas 265

6.9.1-La Formación Como Estrategias De Anticipación: Lo Que Puede Venir. Lo Que Es Esperable Que Suceda 266

6.9.2-El Acercamiento a Los Equipos De La Universidad Como Estrategia De Apropiación y Acumulación De capitales y Formación Continua e Ingreso 269

6.9.3- "Ponerse la Camiseta" y con Disponibilidad "Full-Time", como Estrategias de Reconocimiento entre Pares 271

6.9.4-Ser o no Ser: Dilemas en la Construcción de Vínculos Estratégicos Clientelares con la Gestión Política Universitaria 273

6.9.5-Dispositivos Evaluadores, Acumulación de Antecedentes y Trabajo Diversificado. "Un Poroto en Cada Lugar", como "Arma de Doble Filo": Estrategia de Abarcamiento y Reaseguro 280

CAPÍTULO 7: CONSIDERACIONES FINALES. A MODO DE CIERRE Y APERTURA 284

7-Consideraciones finales. A Modo de Cierre y Apertura 285

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 330

Documentos consultados 339

Diarios y revistas 341

Abreviaturas

Artículo: art.

Ayudante: Ayte.

Bueno: B

Compilador: Comp.

Compiladores: Comps.

Coordinador: Coord.

Buenos Aires: Bs. As

Departamento: Dpto.

Editor: Ed.

Editores: Eds.

Etcétera: etc.

Inciso: inc.

Máximo: Max.

Muy Bueno: MB

Muy Satisfactorio: MS

Neo: nuevo

No Satisfactorio: NS

Organizador: Org.

Página: p.

Paginas: pp.

Regular: R

Resolución: Res.

Satisfactorio: S

Sin Calificar: SC

Sin fecha: s.f.

Volumen: Vol.

Y otros: et al.

Siglas:

Asociación de Docentes de la Universidad Nacional de Lujan: ADUNLu

Banco Central de la República Argentina: BCRA

Banco Mundial: BM

Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos: CENMA

Comité Académico Especial: CAE

Confederación Nacional de Docentes Universitarios: CONADU

Consejo Directivo: CD

Consejo Interuniversitario Nacional: CIN

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: CLACSO

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas: CONICET

Consejo Superior: CS

Convenio Colectivo de Trabajo Docente Universitario: CCTDU

Convenio Colectivo de Trabajo Docente: CCTD

Convenio Colectivo Docente de las Universidades Nacionales: CCDUN

Currículum Vitae: CV

Decreto de Necesidad y Urgencia: DNU

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos: FCE-UNER

Facultad de Ciencias de la Educación: FCE

Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto: FCH-UNRC

Facultad de Ciencias Humanas: FCH

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: FLACSO

Fondo de Cultura Económica: FCE

Fondo Monetario Internacional: FMI

Foro Latinoamericano de Políticas Educativas: FLAPE

Grupo de Estudios en Cultura, Economía y Política: CECYP.

Instituto de Estudios y Capacitación de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios: IEC-CONADU

Instituto de Estudios y Capacitación: IEC

Instituto Nacional de Estadística y Censos: INDEC

Jefes de Trabajos Prácticos: JTP

Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas: JUPA

la Secretaría de Ciencia y Técnica: SECyT

Latino América: LA

Ley de Educación Superior: LES

Ley Federal de Educación: LFE

Ley Nacional de Educación: LEN

Ministerio de Educación y Deporte: MEyD

Organización Internacional Trabajo: OIT

Organización Mundial de Comercio: OMC

Plan Estratégico Institucional: PEI

Poder Ejecutivo Nacional: PEN

Prácticas Socio-Comunitarias: PSC

Producto Bruto Interno: P.B.I

Programa de Apoyo para carreras del área de las ciencias sociales: PROSOC

Programa de Apoyo para las Ciencias Exactas, Naturales, Económicas e informática: PACENI

Programa de Apoyo para las humanidades PROHUM

Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en las Ciencias Agrarias: PROMAGRO

Programa de Mejoramiento de la Enseñanza las Ingenierías); PROMEI

Programa de Mejoramiento en Arquitectura: PROMARQ

Programa de Mejoramiento en Ciencias Médicas) PROMED

Programa de Mejoramiento en Farmacia y Bioquímica) PROMFyB

Programa de Mejoramiento en las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería en Recursos Naturales e Ingeniería Zootecnista). PROMFORZ

Programa de Mejoramiento en Odontología PROMOD)

Programa de Mejoramiento en Veterinaria) PROMVET

Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina: PROGR.ES.AR

Programas y Proyectos de Investigación: PPI

Proyecto de Investigación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado: PIIMEG

Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa: PROMIIE

Reconocimiento de Trayecto Formativo: RTF

Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior: RAICES

Red Latinoamérica de Estudios sobre Trabajo Docente: Red Estrado

Régimen de carrera Docente de la Facultad de Ciencias Humanas: RCD-FCH

Régimen de carrera Docente en el Convenio Colectivo de Trabajo: RCD-CCT

Régimen de Carrera Docente: RCD

Régimen de Concurso Docente Abierto de la Facultad de Ciencias Humanas: RCDA-FCH

Régimen General de Carrera Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto: RGCD-UNRC

Relevamiento de Expectativas de Mercado: REM

Secretaría de Políticas Universitarias: SPU

Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior: SNRA

Trabajo Final de Licenciatura: TFL

Universidad de Buenos Aires: UBA

Universidad de la República: UDELAR

Universidad Nacional de Córdoba: UNC

Universidad Nacional de Entre Ríos: UNER

Universidad Nacional de la Plata: UNLP

Universidad Nacional de Lujan: UNLu

Universidad Nacional de Río Cuarto: UNRC

Universidad Nacional de San Luis: UNSL

Universidad-Empresa-Estado: U-E-E

Universidades Nacionales: UUNN

INTRODUCCIÓN

Introducción

El presente trabajo de investigación aborda su estudio en las prácticas del trabajo docente universitario en el marco de las nuevas regulaciones y condiciones de trabajo, con el objetivo de comprender las prácticas laborales desplegadas por las y los agentes indagadas/os. En este sentido, exploramos categorías de docentes que suponemos son representativas para el encuentro de nuestra problemática: las y los auxiliares de dedicación simple y dedicación semiexclusiva.

De esta manera, nuestro interés específico se enmarcó en investigar las prácticas del trabajo en las y los docentes auxiliares (ayudante de primera y jefe de trabajos prácticos [JTP]) de tiempo parcial (dedicación simple y semiexclusiva) en el espacio concreto de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (FCH-UNRC); cabe aclarar que este estudio se desarrolla en un lapso temporal que va desde 2014 al 2019 inclusive. Esta decisión de recorte en la población a investigar se fundamenta en los siguientes aspectos: por la importancia que tiene esta población (en volumen) en la estructura de la planta docente universitaria y en la FCH en particular; por la relevancia que presenta ser auxiliar y con dedicación parcial en un contexto condiciones laborales flexibles y salarios depreciados; porque esta situación dificulta convertir la docencia universitaria en una única actividad laboral. Es de suma importancia reseñar que en este trabajo se ha seleccionado una población que aspira hacer de la docencia su actividad profesional más importante o exclusiva, quedando fuera de nuestro foco de análisis aquellos grupos de profesionales que ejercen actividades de mayor alcance por fuera de la universidad y hacen de la docencia una actividad suplementaria. Descripto nuestro interés investigativo y especificando el tiempo y el espacio concreto, como también la población a indagar, nos remitiremos a trazar algunas líneas de los capítulos construidos a partir del proceso de investigación.

En el capítulo 1: *"*Del Concepto Trabajo al Trabajo Docente Universitario", ha sido pensado en tres apartados que pretenden sistematizar los aportes del campo de la teoría social en relación a la categoría trabajo en el mundo capitalista, con el propósito de ir adentrándonos al trabajo docente en general y el universitario en particular. Como sostenemos a lo largo de esta tesis, las producciones que reflexionan sobre el trabajo tienen una larga trayectoria que supone un recorrido histórico en el campo de la teoría social. Se advierte, en este capítulo, como dicho concepto y objeto de estudio ha ido resignificándose a lo largo del tiempo social y académico.

En el primer apartado del capítulo 1, “Trabajo: un abordaje conceptual y socio-histórico”, nuestro itinerario se marca en diversas líneas de investigación que se remontan al siglo XIX y cuya referencia principal la encontramos en las producciones de Karl Marx. A partir de este autor fuimos sistematizando y recuperando algunos conceptos que consideramos relevantes y que entrañan al capitalismo, para arribar a otras/os cientistas más cercanas/os en el tiempo y que, desde distintos campos disciplinares y enfoques, han contribuido a complejizar el estudio sobre el Trabajo. Esta sistematización histórica sobre el Trabajo, como objeto de estudio a lo largo del siglo XX en la teoría social, se puede identificar en relación a las disputas que han ido emergiendo en diferentes contextos de producción: desde enfoques hermenéuticos centrada en el sujeto, a otras matrices más estructuralistas. También los enfoques que intentan articular ambas dimensiones, sujeto y estructura, será una particularidad a destacar aun cuando el trabajo y el sujeto trabajador seguían siendo estudiados en el marco de la industria.

Para nuestra inclinación analítica fue de suma importancia recuperar las discusiones que irrumpen en los 70, ya que propondrán otras herramientas teóricas-metodológicas y explorarán otras formas del trabajo capitalista (por ejemplo, el sector primario y de servicios) que no eran de interés investigativo, hasta ese momento, en las Ciencias Sociales. En este momento de síntesis reparamos en los aportes de diferentes disciplinas, como la sociología del trabajo, a través de la teoría de la regulación, en la figura de Castillo, de Enrique de la Garza Toledo, o desde el campo de la psicología del trabajo, cuya representación la encontramos en Dejours; pesquisas que nos abrió un panorama más amplio de miradas, de categorías no desarrolladas o no contempladas por los estudios más economicistas.

Así encontramos discusiones interesantes sobre el “fin del trabajo” (Gorz, Touraine), sobre la “inmaterialidad” del trabajo en el capitalismo (Negri, Lazzarato), los abordajes en las regiones periféricas del capitalismo central (Zapata, De la Garza Toledo, Antunes) o la descentralización de las investigaciones de la esfera industrial desde el campo de la Psicología, Antropología y Sociología del trabajo; una multiplicidad de estudios que durante mucho tiempo habían estado ausentes del interés de la teoría social. En este sentido rastrear y organizar el recorrido de la teoría social en sus producciones sobre el Trabajo en el capitalismo es de suma importancia, porque nos aporta miradas, conceptualizaciones sobre las condiciones generales del mundo del

trabajo y su metamorfosis en el tiempo, y nos auxilia para comprender un trabajo docente que no quedará exento de estos procesos y análisis.

En el segundo apartado del capítulo 1, “docencia y trabajo: el trabajo docente como categoría de análisis”, nos tomamos el desafío de sondear en las ciencias sociales un objeto de estudio de reciente visualización y preocupación investigativa. En tal sentido escudriñamos perspectivas, debates, aportes desde diferentes disciplinas, características y significaciones del trabajo docente. En esta parte se sintetiza una rica literatura que abona a analizar el trabajo docente y su metamorfosis, en escenarios complejos del capitalismo globalizado y de mercantilización de la educación. Las investigaciones más desarrolladas emergen de profesionales de la salud, cientistas sociales y organizaciones sindicales ante una casuística expresada en sufrimiento, riesgo y salud laboral, como consecuencia de las profundas trasformaciones en la esfera del trabajo, en escenarios de hegemonía neoliberal a escala mundial, con un claro anclaje en América Latina y Argentina en particular. Nuestro desafío en este punto fue hacer puente con el apartado anterior revelando que, más allá de las particularidades del trabajo docente, existen condiciones y formas del trabajo que se han ido generalizando en el mundo laboral y que el trabajo docente no ha escapado de estas trasformaciones: trabajo docente “flexible”, “frágil”, “informal”, “precarizado”, “intensificado”, “diversificado”, “interferido”, “proletarizado”, etc. Retomamos categorías como trabajo y proceso producción “inmaterial” para reflexionarlo en el mundo laboral docente; adscribimos al trabajo docente como relación social y al trabajador como intelectual disputando control y sentido en el proceso de trabajo y en el producto emergente.

En tanto que en el tercer apartado del capítulo 1, “La Universidad y el trabajo docente universitario como objeto de estudio”, describimos como nuestro objeto de estudio ha devenido en una yuxtaposición de aportes significativos provenientes de los estudios sobre Universidad y aquellos vinculados al Trabajo. Si bien estas investigaciones han cursado trayectorias diferentes, nos arriesgamos a describir como las mismas se han ido conjugando y articulando para construir un nuevo campo de investigación y de entendimiento en la esfera del trabajo en la universidad, en escenarios macros de precarización laboral y nuevas regulaciones. En este sentido, espacios como Red Estrado van teniendo gran importancia en el estudio sobre trabajo docente y universitario en particular. En este apartado articulamos los estudios sobre trabajo,

recuperando las categorías teóricas que nos posibiliten analizar y comprender las transformaciones no sólo a nivel material sino a nivel simbólico. Fuimos observando como los estudios sobre trabajo docente universitario analizan y describen múltiples tareas -lo prescripto y lo no estipulado- en el marco de las UUNN, teniendo en cuentas condiciones objetivas, regulaciones, normativas articuladas dialécticamente con aspectos subjetivos del trabajo docente universitario.

En el capítulo 2, en "consideraciones teóricas sobre los conceptos de: intercambio, campo y habitus", presentamos un recorrido y recuperación de categorías claves, provenientes de la sociología y la antropología, para nuestro análisis sobre las prácticas laborales de las y los docentes universitarias/os auxiliares de tiempo parcial. El capítulo 2 se estructura bajo dos apartados, en donde uno de ellos reflexiona el trabajo docente como práctica social, entendida como expresión de la relación entre *campo y habitus*. En este sentido los aportes de Pierre Bourdieu son de suma importancia para la comprensión de las prácticas laborales, dado que sus producciones referidas al campo académico se convierten en referencia ineludible para el análisis de nuestra problemática. Así pues, se despliegan un complejo de consideraciones teóricas que nos posibilita pensar a la Universidad como *Campo* de disputas de sentidos, de apropiación de capitales valorados en dicho espacio, para arribar a consideraciones que abonan en la idea de un *habitus* condicionalmente dispuesto por el campo en cuestión.

En el otro apartado del capítulo 2 sistematizamos el recorrido histórico, en el campo de la teoría social, del concepto de *intercambio*, con el propósito de (re)pensarlo y relacionarlo con las prácticas laborales docente que se dispersan en el ámbito universitario. El concepto de *intercambio* que ha sido trabajado y estudiado por grandes exponentes de la antropología y de la sociología, desde Malinowsky pasando por Mauss hasta llegar a Bourdieu, nos auxilia para el entendimiento de nuestro objeto de estudio. De esta manera, exploramos como Malinowsky construye una teoría moderna de la reciprocidad a través de la institución *Kula*, de los nativos de las islas melanesias del Pacífico Occidental; en tanto que observamos en Mauss una sistematización y construcción de una nueva "teoría de la obligación", a partir de los trabajos de campo de Malinowsky y otros antropólogos contemporáneos. Lo interesante de estas producciones académicas desarrolladas en el campo de la antropología, es que han servido para entender también las prácticas sociales que se despliegan en sociedades modernas capitalistas;

y en este sentido es Bourdieu quien las recupera para comprender la razonabilidad de las prácticas sociales y las prácticas académicas, como práctica de "intercambio y diferida". A su vez nos alojamos en otros aspectos sumamente interesantes de la teoría de Bourdieu para explicitar como algunos conceptos fundamentales de sus producciones (*campo, habitus, intercambio, trayectorias, estrategias,* etc.) nos abona a la interpretación del trabajo docente universitario como práctica social.

En el capítulo 3, sobre "decisiones metodológicas", nos abocamos en argumentar el porqué de la adopción del enfoque cualitativo para identificar y desplegar los niveles de comprensión implicados en las prácticas laborales de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC. Esbozamos la referencia teórico-metodológica de Pierre Bourdieu, en relación a la realidad social existiendo de doble manera, desde lo estructural y subjetivo, para ser utilizada en el caso de las prácticas laborales. En este capítulo se describe los pasos desplegados en la investigación, desde la recolección de datos, a partir de la selección de fuentes personales y documentales, hasta la descripción del manejo de las técnicas de recolección de datos para un universo determinado, donde los marcos regulatorios y perspectiva del actor se convierten en focos de indagación. Además, se especifican las preguntas y objetivos generales y específicos, construidas en base a las dimensiones estructurales y subjetivas del mundo laboral de la docencia universitaria y sus prácticas. Como cierre se describe el protocolo o diseño de las entrevistas en profundidad que se utilizará en la recolección de datos de los sujetos.

Por otro lado, en el capítulo 4, denominado: "Procesos de reformas estructurales en la educación y en el mundo del trabajo docente", nos hemos propuesto realizar un recorrido histórico que busca sintetizar las transformaciones ocurridas a partir de la hegemonía neoliberal de los 90 y su significación en el sistema educativo general y en el mundo laboral. De esta manera hemos recurrido una literatura rica y pertinente para describir y radiografiar, en uno de sus apartados "La reforma de los 90: estructura y subjetividad transformada en el campo universitario", el escenario de las políticas neoliberales y los procesos reformadores del sistema de Educación Superior, con propensas características mercantilizadoras. En estas circunstancias, la esfera del trabajo docente en las universidades avizorará profundos procesos materiales y simbólicos transformadores, constitutivos de nuevas subjetividades que irán conformando culturas académicas cercanas a la lógica del mercado, aunque tensionado con la histórica

tradición de la universidad pública. Nuestro recorrido histórico tendrá, en este capítulo, un momento de análisis de las "Políticas educativas en la Educación Superior en la etapa Kirchnerista: rupturas y persistencias de los 90. Su incidencia en las condiciones del trabajo docente universitario". Reflexionamos los contrastes en este período, tensionando lo nuevo y lo viejo, con avances muy importantes en políticas para el nivel superior, pero con lógicas subyacentes y continuidades de la etapa anterior. Nuestra pretensión es problematizar el grado de quiebre y/o de continuidad con las políticas educativas para el nivel superior que emergieron en los 90´, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) y su repercusión en el mundo laboral docente. También nos introducimos a "La reinvención de un proceso inconcluso: encrucijada Neoliberal en la Educación Superior en la etapa Macrista". Nuestro empeño, en este punto, se asienta en develar las políticas que fueron habilitando iniciativas neoconservadoras y privatistas en distintos ámbitos del estado y de las políticas públicas de la etapa Macrista, donde en la esfera de la educación y en particular la educación superior no quedará exento de esta nueva encrucijada neoliberal. En este sentido y con ejercicio crítico ingresamos en la reflexión sobre los fundamentos, modalidades y posibles consecuencias de la implementación de las políticas emanadas en la administración de cambiemos para el nivel superior. Si bien nuestro interés se evidencia en analizar procesos históricos de larga duración que tienen su impronta en las reformas educativas de matriz neoliberal de los noventa, para develar las continuidades que llegan hasta el presente, lo cierto es que las rupturas y características propias de cada momento histórico es también un propósito a describir para enmarcar nuestro objeto de investigación.

En el capítulo 5 sobre "El trabajo docente universitario: regulaciones estructurales en la UNRC", comenzamos sobre una breve caracterización histórica de la UNRC y de la FCH-UNRC desde su creación en 1971 hasta la actualidad, señalando escuetamente el escenario regional donde se asienta dicha universidad. Nuestro propósito, en este punto, es presentar la génesis y los sentidos que se fueron construyendo en torno a la creación de la UNRC, situando a la universidad en su contexto territorial, radiografiando el devenir de procesos estructurales de la UNRC. También, como parte de nuestras preguntas y objetivos de investigación, este capítulo emprende, en uno de sus apartados, un estudio de lo estructural, indagando los marcos regulatorios de la UNRC y en la FCH sobre trabajo docente universitario y en particular el trabajo prescripto (condiciones de trabajo, derechos, carrera docente, instrumentos evaluativos) para las y los docentes auxiliares de tiempo parcial. Los dispositivos que indagados son: Estatuto

de la UNRC, Convenio Colectivo de Trabajo Docente Universitario (CCTDU), resoluciones de la Facultad de Humanas, Plan Estratégico Institucional (PEI-UNRC). También se refleja en esta sección la indagación de ciertos dispositivos de evaluación general, en este caso, los que posee la FCH-UNRC, ya que adquieren una utilidad analítica cardinal al entrecruzarlo con los marcos jurídicos regulatorios del trabajo docente. El sentido de orientar nuestro análisis a las estructuras jurídicas, es porque creemos que las mismas pueden ser o convertirse en condicionantes de envergadura de las prácticas laborales puestas en juego por las y los agentes docentes analizados.

Siguiendo con nuestros intereses de investigación, el capítulo 6 denominado "Trabajo docente y subjetividad emergente: análisis de los sentidos de las/os docentes auxiliares de tiempo parcial de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC", acudimos a las *cosas dichas* de las/os docentes auxiliares simples y semiexclusivos de la FCH de la UNRC. A través de entrevistas en profundidad se va plasmando lo observado y analizado, para recoger una potente información sobre trayectorias, condiciones de trabajo, estrategias, relaciones de poder, sentidos, subjetividades, vivencias, etc., desde las perspectivas de las y los agentes involucradas/os. Así pues, fuimos arribando descriptiva y analíticamente a los relatos de las y los docentes entrevistadas/os, dando cuenta de un momento subjetivista, que se irá entrelazando con las condiciones estructurales y objetivas. Nuestro marco teórico y metodológico nos fue orientando, en este capítulo, a explorar "las potencialidades inscritas en los cuerpos de los agentes" para introducirnos en el sentido de lo vivido, momento de captación de las representaciones, vivencias, percepciones de las y los protagonistas entrevistadas/os. En este módulo, encontraremos descripciones y análisis del trabajo percibido y expresado por las y los agentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC, desde los quehaceres propios de la enseñanza, pasando por las tareas de investigación y extensión, y en algunos casos por el de gestión. Además, se expone el análisis y agrupamiento de los datos desde categorías teóricas (intensificación, diversificación, precarización del trabajo, trayectorias, estrategias, etc) con la incorporación de subcategorías que emergen de lo dicho por las y los entrevistadas/os. De esta manera fuimos describiendo y aproximándonos a unas primeras reflexiones sobre lo que perciben y viven las y los docentes auxiliares de dedicación parcial de la FCH-UNRC.

Por último, en el capítulo 7 sobre "las consideraciones finales", hemos pretendido entrelazar reflexiones teóricas e históricas con los aspectos estructurales y subjetivos encontrados en

nuestra investigación. Comprender la razonabilidad de las prácticas laborales de las/os auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC ha significado un trabajo mordaz y complejo de articulación de los procesos históricos macros y de aquellos procesos que han venido siendo en las instituciones universitarias de la Argentina; es describir y analizar las estructuras presentes en la universidad y de la UNRC en particular, con sus lógicas y juegos, y articularla dialécticamente con los aspectos subjetivos emanados de las y los docentes indagadas/os; es entrecruzamiento múltiple y complejo que tal vez vaya abriendo a reflexiones que tengan como intensión inaugurar nuevas pesquisas y preguntas.

Ante la preocupación movilizadora de visibilizar una problemática poco recurrente en los trabajos de investigación, insertarnos en la esfera de lo laboral y en las prácticas que emergen en las y los docentes universitarias/os, desde las nuevas regulaciones y subjetividades que irrumpen en el campo académico, nos arrima, en principio, a pensarnos como parte de un problema que requiere ser analizado, reflexionado e investigado y que, al mismo tiempo, nos permita avanzar en la tarea de descubrir y develar las prácticas puestas en juego, para la resolución transformadora de las condiciones del trabajo docente.

Capítulo 1:

Del Concepto Trabajo al Trabajo Docente Universitario

1-Del Concepto Trabajo al Trabajo Docente Universitario

En este capítulo el propósito es exponer brevemente sobre diferentes abordajes, reflexiones y análisis que intelectuales, académicos, en distintos momentos históricos, han entregado a las ciencias sociales; aportes que no solo han enriquecido este campo de las ciencias, sino que han contribuido en la develación y entendimiento de un abanico de tópicos problemáticos de la vida social. En nuestro caso particular, la exploración de clásicos y contemporáneos, de nuevas y viejas perspectivas, se fue orientando al mundo del trabajo en el modo de producción capitalista, en general, para ir introduciéndonos en los debates de la teoría social sobre el trabajo docente y el trabajo docente universitario, en particular.

Este mapeo teórico, en relación al concepto Trabajo, ha de resultarnos de gran auxilio para el posterior análisis sobre el trabajo docente universitario en auxiliares de tiempo parcial.

1.2-Trabajo: Un Abordaje Conceptual y Socio-histórico

Desde la proposición asumida resulta pertinente e interesante desplegar una discusión preliminar conceptual y socio-histórica en torno al Trabajo. Tal recorrido nos afirma en la idea que el concepto Trabajo ha sido (re)significada a lo largo del tiempo social, político y académico, quedando presentada en diferentes orientaciones en el devenir histórico como trabajo socialmente útil, legitimado, adscripto, instaurado, impuesto, producido, etc. De la Garza Toledo (2000a) sostiene que, en la teoría social, dos grandes perspectivas abordaron el tema del Trabajo con particulares significados, y en este sentido ambos enfoques, según los diferentes momentos históricos, tuvieron disímiles gravitaciones en importancia o marginalidad. De este modo arguye que uno de los puntos de vista, la hermenéutica, ha sostenido que el trabajo al ser una construcción cultural, social y de poder, la misma se asienta y se centra en su carácter subjetivo. En tanto que, para la matriz teórica de concepción objetivista, el trabajo es una actividad que transforma la naturaleza y al hombre para la creación y circulación de riqueza material e inmaterial de una sociedad.

El devenir del campo de estudio sobre el Trabajo tiene su impronta significativa inaugural, en el XVIII y XIX, etapa donde la economía política dominaba la teoría social e impregnaba con sus elucubraciones y conceptualizaciones el problema del trabajo. Los economistas clásicos de la talla de Adam Smith, David Ricardo o John Stuart Mill, le otorgaron centralidad a la

cuestión del trabajo como objeto de estudio, y al considerarlo incorporado en la mercancía, era creador de valor y de riqueza. Esta línea de pensamiento fue retomada por Karl Marx, quien considerará que el trabajo es el origen del valor, aun cuando se separará diametralmente de los clásicos en su análisis del origen de la ganancia capitalista (De la Garza Toledo, 2000a; Neffa, 2003).

Siguiendo esta última línea argumentativa creemos oportuno introducirnos en los aportes de Karl Marx (1985, 1992, 1995) ya que enriquece y complejiza la categoría Trabajo, especialmente en el modo de producción capitalista. Para Marx, exponente de la teoría social clásica, el trabajo se constituye en la actividad vital que provee el soporte material para la vida y que posibilita satisfacer las necesidades de la existencia física y espiritual humana: "(...) la llamada historia universal no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano, el devenir de la naturaleza para el hombre" (Marx, 1985, p.151). De este modo, el trabajo como actividad específica de los seres humanos ha resultado, en el desarrollo histórico de las sociedades, en seres humanos que se relacionan entre sí, que comparten actividades, se asocian, construyen relaciones de tipo social que les posibilita producir y transformar la naturaleza de una manera particular:

> (…) el trabajo es, en primer término, un proceso entre la naturaleza y el hombre, proceso en que este realiza, regula y controla mediante su propia acción su intercambio de materias con la naturaleza (…) el hombre se enfrenta con un poder natural con la materia de la naturaleza. Pone en acción las fuerzas naturales que forman su corporeidad, para de ese modo asimilarse (…) las materias que la naturaleza le brinda. (Marx, 1992, p.130)

Esta acotada síntesis sobre lo genérico del trabajo y de los seres humanos, nos revela la preocupación de Marx por develar no solo el proceso que dio origen al modo de producción capitalista, sino el tipo de trabajo y de sujeto productor que emerge en este orden histórico específico. El capitalismo se constituye en un sistema de "producción de mercancías", en donde los productores no producen sólo para las necesidades propias de su vida y de sus pares, sino para un mercado de intercambio de dimensiones nacionales e internacionales (Giddens, 1994).

De este modo en Marx (1992) la *mercancía* se presenta, en primer lugar, como un objeto que busca satisfacer las necesidades humanas, por lo que se vuelve un objeto útil con la capacidad

de cumplir las necesidades de la vida y comodidad del ser humano. Esta utilidad convierte al objeto-mercancía en un *valor de uso* que se traduce en materialidad, es decir, mercancía que se expresa, también, en "el contenido material de la riqueza". Acorde a lo enunciado se desprende que en estas sociedades capitalistas *el valor de uso* sólo se presenta como el soporte material del *valor de cambio*. Para el filósofo de Tréveris, la mercancía denota dos caras: *un valor de uso* y un *valor de cambio*, en atención a su calidad y cantidad, aunque en este contexto social y económico se prescinda del valor de uso, dado que todo objeto útil se vuelve valor de cambio, se vuelve medida, fruto de la convención social del momento. Si la *mercancía*, como objeto útil, pierde esta cualidad de valor de uso, entonces se puede decir que se pierde al producto como parte de un trabajo real y concreto.

> Al prescindir de su valor de uso, prescindimos también de los elementos materiales y de las formas que los convierten en tal valor de uso (...) dejarán de ser (...) un objeto útil cualquiera. Todas sus propiedades materiales se habrán evaporado. Dejarán de ser productos del trabajo productivo concreto. (Marx, 1992, p.5)

Decimos consecuentemente que la *mercancía* sólo mantiene una cualidad, "la de ser producto del trabajo", pero no de un "trabajo concreto", real, donde están presentes la utilidad del trabajo que se realiza y las formas diversas de trabajos realizados para obtener un objeto útil cualquiera, sino que el trabajo "dejará de distinguirse uno de otros para reducirse todos ellos al mismo trabajo humano, al trabajo humano abstracto" (Marx, 1992, p.6). Al abstraer el trabajo humano, no se tendrá en cuenta las formas que emplee la fuerza humana del trabajo. Así, la *mercancía* como *valor de cambio* referirá a un proceso productivo en el que se ha invertido y acumulado fuerza de trabajo: por eso los objetos se convierten en "valores-mercancías". Es así que la *mercancía* considerada como un valor, está en relación "al gasto de la fuerza humana de trabajo", perdiéndose la cualidad del trabajo realizado y reduciendo todo a "un gasto productivo" intelectual y/o físico del ser humano, pero gasto de trabajo al fin. Por ende, el trabajo en el modo de producción capitalista tomará la forma de *mercancía* o de una forma particular mercancía (Marx, 1992).

Recoger estas reflexiones de Marx es poner en el centro del análisis al trabajo en su particularidad histórica capitalista, es decir, como *mercancía* en su doble carácter, *concreto/abstracto*. En este sentido Ghiotto (2015) resalta esta particular mirada, redundando

en el sostenimiento de que al trabajo es necesario analizarlo como expresión de conflictividad, de antagonismo social, en definitiva, en relación social: "(…) importante paso es acabar con el fetichismo del concepto. Y ésa es la explosión que permite la puesta del antagonismo social en el centro de los análisis sobre el trabajo" (p. 291). Nuestro andamiaje crítico deberá tener la tarea de ir socavando todo proceso de fetichización de lo social, visibilizando las relaciones sociales inscriptas en las acciones y objetos que aparentemente son pensadas o se nos cuelan como cosas aisladas, petrificadas, llanas, inmutables o cerradas, para desenmascarar que el universo material y simbólico siempre es construcción de relaciones sociales (de conflictividad, de antagonismo). Por lo dicho deducimos que, el trabajo como tal, no debería escapar a esta definición.

Prosiguiendo con Marx (1992), decíamos que un punto a tener en cuenta en el modo de producción capitalista es que el trabajo toma la forma de *mercancía* o de una forma particular de mercancía: *la fuerza de trabajo*. Para este pensador, la sociedad burguesa no se detiene en observar las formas diversas de trabajo, hasta el trabajo más complejo es reducido a simple *fuerza de trabajo*[1], es mitigado al aspecto cuantitativo, es rebajado a la duración en tiempo de obtención de ese producto, situación que nos remite a la variabilidad en la cantidad de trabajo invertido en la producción, como coordenada que expresaría la magnitud de valor de cambio de la mercancía.

> El trabajo complejo no es más que trabajo simple potenciado, por lo que el valor de la mercancía se reduce a trabajo simple (...) las diversas proporciones en que diversas clases de trabajo se reducen a la unidad de medida de trabajo simple. (Marx, 1992, pp. 12,13)

Podemos añadir, de lo expuesto por Marx (1985), que el despojo histórico de los medios de producción sobre el productor directo, somete al trabajador a nuevas reglas de juego que impone el nuevo modo de producción: vender su *fuerza de trabajo*, es decir, ceder esa energía corpórea e intelectual que es creación, renunciar a esa energía que se transforma en producto, propio de la actividad de producir en el capitalismo. Para este intelectual decimonónico, la manera que

[1] Es importante resaltar lo que Enrique de la Garza Toledo (2000a) rescata del análisis de Marx sobre el capitalismo: si bien el trabajo es el origen del valor, existe en el capitalismo una ganancia que proviene del trabajo no pagado al obrero, que se constituye en plus-valía; por ende, es aquí donde Marx distingue entre fuerza de trabajo y trabajo. La fuerza de trabajo es comprada, para disponerla de un cierto tiempo en la jornada productiva, no especificando la cantidad de trabajo a realizar: "El punto central fue la distinción entre fuerza de trabajo y trabajo, es decir, entre la capacidad de generar valor por la fuerza de trabajo y la cantidad de valor incorporado a la mercancía en el proceso productivo" (p. 17).

asume la *fuerza de trabajo*, como *mercancía*, en el capitalismo se traduce en *relaciones de explotación* del capitalista (ahora poseedor de los medios de producción y del dinero disponible para comprar la *fuerza de trabajo*) sobre el productor directo, poseedor "libre" de la capacidad de trabajo que vende en el mercado. Así el tiempo disponible del trabajador en la actividad de producir mercancías para el capitalista, sobrepasa al tiempo indispensable para obtener los medios de vida para la producción y reproducción de su *fuerza de trabajo*. Ese tiempo de actividad, de producción extra, es de producción de *plus-valía*, que es el excedente que se obtiene por el trabajo realizado y que es apropiado por el poseedor de los medios de producción, por el capitalista. Esta venta de la *fuerza de trabajo*, este intercambio con el capitalista, se constituye-según Marx- en *alienación*. El dinero que recibe es el valor de tal *alienación*.

Ahora bien, Marx (1985) observa que el trabajador que vende su *fuerza de trabajo* no se siente parte de la actividad productiva que realiza, ni dueño del producto creado en dicha actividad, sino un productor alejado, extrañado de la producción y del objeto producido, situación que denominará *trabajo enajenado* bajo el modo de producción capitalista: "(...) el objeto que el trabajo produce, su producto, se enfrenta a él como un ser extraño, como un poder independiente del productor" (p. 106).

El hombre en el mundo capitalista, es un hombre desposeído, despojado del objeto que produce, de la actividad misma de producción, despojado de su ser y vida genérica, porque en este proceso de *enajenación* también se le vuelve extraño la naturaleza, aquella que era cuerpo mismo del hombre en su vida *genérica*. El hombre en este contexto, es un hombre privado de la actividad, del producto, de la naturaleza, de la vida misma, todo se vuelve extraño y ajeno, su mundo es un mundo *enajenado*[2], que no le pertenece pero que sólo es partícipe de la actividad

[2] Nos interesa aclarar y profundizar sobre este aspecto: argumentar sobre un contexto de enajenación, supone que en la relación trabajo-producto se sufre un proceso histórico de escisión, de separación del producto de su legítimo productor, el trabajador, por lo que, al desvanecerse esta relación, el producto se vuelve lejano, "extraño", no constitutivo al trabajo del productor. De esta manera el producto- trabajo pasa por una instancia de "objetivación", se ha vuelto "cosa", le es extraña, no la siente como propia; separación que implica, pérdida del producto realizado, pérdida de los medios indispensables para la realización del trabajo; el trabajo mismo, como actividad, se vuelve ajeno, es decir, el trabajador no es poseedor de la realización de la actividad productiva, ni del producto, ni de los medios indispensables para la producción; esto supone que la actividad-trabajo en el mundo capitalista, le es impropio, una extrañeza que lo domina que lo sujeta a estas nuevas condiciones materiales de subsistencia, que lo vuelven sujeto desposeído y alienado:

> Esta realización del trabajo aparece (...) como des-realización del trabajador, la objetivación como pérdida del objeto y servidumbre a él, la apropiación como extrañamiento como enajenación (...) Cuanto más se vuelca el trabajador en su trabajo, tanto más poderoso es el mundo extraño, objetivo que crea frente a sí y

vital del trabajo como medio para la subsistencia física. De esta manera, para este pensador, el trabajo pierde el sentido básico y fundamental de la vida productiva, que es vida genérica, vida física y espiritual. El hombre en este contexto realiza esta actividad vital del trabajo como impulso instintivo animal para obtener de ella el medio para la subsistencia, pero en este proceso se ha perdido el valor espiritual de la vida productiva, porque el trabajo se ha convertido en una actividad mecánica involuntaria, desposeída de toda conciencia libre. Este extrañamiento del trabajador con la actividad, con el producto, con la naturaleza, con su ser genérico, es despojo de su esencia humana, es para Marx (1985) "enajenación del hombre respecto del hombre". Es importante preponderar que, en las producciones del propio Marx, existe cierta distinción entre *trabajo productivo* e *improductivo* (servicios, trabajo administrativo, etc.); y si bien el *trabajo improductivo* posee escasa relevancia en las producciones del autor, será caracterizado también como trabajo *alienado, enajenado y explotado*.

Esta centralidad sobre el trabajo, específicamente industrial, plasmada en Marx va a ser la marca identitaria de los abordajes en el siglo XX hasta la crisis de los 70. Lo revelador y auspicioso de esta etapa serán también las producciones que harán hincapié en la trama más subjetiva del trabajo, es decir, una nueva textura que despliega los múltiples significados de la vida laboral. Un hilo vertebrador que recupera sentimientos, pertenencias, valorizaciones morales, aspectos emocionales, simbólicos y de poder, con el complejo propósito de ir interpelando aquella mirada de análisis que había sido colocada sobre la estructura objetiva en el mundo del trabajo. En el transcurso de este período, las disputas en el campo de las Ciencias Sociales, sobre la temática del Trabajo, estará dado por perspectivas que abordan al sujeto, otras

> tanto más pobres son él mismo y su mundo interior, tanto menos dueño de sí mismo es.(Marx, 1985, pp.106,107)

Entonces si la actividad productiva se enajena, el trabajo deja de pertenecer a su ser, lo extirpa del ser y lo vuelve extraño y externo al mismo. Por ende, como Marx describe en su obra, el trabajo como actividad productiva se vuelve externo al productor directo, por ende, se constituye en "trabajo forzado" que no le pertenece, porque la actividad misma realizada le es asignada a otro. Esta actividad doliente, es sentida como un "medio para satisfacer las necesidades fuera del trabajo"; que es vivida como una actividad "desgraciada", infeliz, un trabajo que "arruina su espíritu" y "mortifica su cuerpo", que desgarra su ser y lo vuelve incompleto, en definitiva es un trabajo "de autosacrificio", es decir que" la actividad del trabajo no es su propia actividad", pertenece a otro, "es la pérdida de sí mismo", que es utilizado como "medio para satisfacer las necesidades fuera del mundo del trabajo" (Marx,1985, p.110).

que se orientan a la estructura y aquellas que tienen la pretensión de articular ambas dimensiones de análisis, pero siempre ubicando al trabajo y al trabajador en el contexto industrial.

A lo largo del siglo XX la teoría social ha acogido a relevantes intelectuales que han garantizado un examen exhaustivo y crítico en torno al Trabajo desde la perspectiva marxista. Figuras como el Norteamericano Harry Braverman, la línea radical inglesa bajo la medular intervención de Richard Hyman y/o la escuela Marxista italiana denominada *obreristas*, serán algunas de las voces renovadas de una tradición que seguía vigente por su transversalidad disciplinar y por enriquecer reflexiones, producciones y abordajes en campos específicos como la Sociología del Trabajo. En el caso particular de Harry Braverman su interés y aporte radicará en estudiar agudamente *el proceso de trabajo* en el capitalismo, refrendando sobre la apropiación y administración del proceso de trabajo por el capital, con la derivada pérdida de control por parte del productor directo y que, en el modo de producción capitalista, tendrá que recurrir a ofrecer su *fuerza de trabajo*, en tanto *mercancía*, en el mercado[3]. El abordaje sobre el *proceso de trabajo* que, entrados los años 60/70 del siglo pasado, no era suficientemente estudiado en las Ciencias Sociales, va a ser el eje medular de las investigaciones de Braverman, a través del cual intentará evidenciar e interpelar cierta tendencia a la aceptación de *lo real* como necesario e inevitable, desde donde el modo de producción (capitalista) también adquiere eternidad. Es así, sostiene el autor, que se incurre en un verdadero "determinismo tecnológico" (Braverman, 1980; De la Garza Toledo, 2000a, 2009; Ghiotto, 2015; Godio, 2001).

Para Braverman (1980) el *Proceso de trabajo* no debiera ser considerado solamente desde el punto de vista técnico, es decir como una mera forma de trabajo, es un proceso de acumulación de capital en donde el capitalista controla totalmente dicho proceso. De su obra académica se va desprendiendo ideas fuerza que refiere al trabajo humano como infinitamente maleable y siendo múltiples sus posibilidades en los procesos de trabajo; esta maleabilidad y posibilidades vienen de la experiencia práctica y del conocimiento que el propio obrero tiene del trabajo; conocimiento que no tiene el capitalista, pero que éste despoja cuando compra la fuerza de trabajo, porque está comprando también la posibilidad de convertirlo en expansión del capital.

[3] Cabe decir que la perspectiva de Harry Braverman (1980) en su focalización del proceso productivo en el capitalismo industrial, como expresión de control para la acumulación de capital, será retomado por las recientes investigaciones sobre el mundo del trabajo docente ante las transformaciones educativas propias del neoliberalismo de los 90, que implicó la pérdida de control del proceso de trabajo educativo en los docentes. Recuperaremos estos planteos para profundizar sobre el trabajo docente universitario, interés de nuestra tesis.

Siempre el capitalista intentará a través de jornadas largas o de intensificación del trabajo lograr más productividad y *"*tomar todo el potencial inherente a la fuerza de trabajo", es decir, la mayor cantidad de efectos útiles del trabajo que devendrá en mayor excedente y mayores ganancias. Pero lo que compra el capitalista está "limitado" por el aspecto subjetivo de los obreros, (sus historias, condiciones sociales bajo las cuales trabajan, condiciones particulares de la empresa, por el nivel técnico de su trabajo, etc.). Al vender su trabajo el obrero también entrega el proceso de trabajo, *el proceso de trabajo* ha pasado a ser responsabilidad del capitalista". Es indispensable para el capitalista que el proceso de trabajo pase a sus manos, debido a que "esta transición se presenta en la historia del trabajador como la alineación progresiva del proceso de producción y respecto al capitalista como el problema de la administración" (Braverman, 1980, p.76). Así pues, correr el velo en la perspectiva de Braverman (1980) es afinar la idea que el capitalismo incurre constantemente en el desplazamiento del trabajo como elemento subjetivo del proceso de trabajo para transformarse en un objeto técnico y de administración.

Por su lado Richard Hyman indaga sobre las relaciones de trabajo en el capitalismo industrial, en tanto *procesos de control*. Desde esta perspectiva neo-marxista, dichos "procesos" revisten importancia ya que se busca focalizar en las relaciones productivas conflictivas, que son razón para la organización y acción del colectivo trabajador. Luciana Ghiotto (2015) entiende que los aportes de estos originales autores marxistas a la Sociología del Trabajo "son centrales en el desarrollo de una mirada ampliada y desde la totalidad para las relaciones industriales. No obstante, se mantienen dentro de la crítica del trabajo entendido como fuerza de trabajo, y no elaboran una crítica acerca del propio concepto de trabajo" (p. 282).

La tradición marxista encontrará en los albores de la crisis de los 70 un importante grupo de intelectuales italianos denominados *obreristas*, *operaistas* (Tronti, Raniero Panzieri y Negri) que incorporarán nuevas aristas de análisis sobre el mundo del trabajo, los procesos productivos, sus conflictividades, etc., que hasta esa coyuntura eran marginales. Los 70 serán momentos de trasformaciones y metamorfosis del capitalismo; sugerente contexto borroso, dinámico e incierto que posibilita originales interpelaciones y quiebres profundos en los marcos teóricos críticos, abriendo paso a miradas que se amarran fuertemente en el sujeto trabajador, en tanto sujeto colectivo, vivo, activo, autónomo. Los *obreristas* italianos subvierten el orden y la importancia de análisis al sostener "que la noción de que son los movimientos de la clase obrera

los que generan los movimientos del capital, y no al revés" (Ghiotto, 2015, p.283). De esta forma, como el trabajo es el vector que da vida al capital, el posicionamiento teórico/político de esta escuela italiana será rechazar al trabajo en el capitalismo, en tanto trabajo abstracto, creador de valor, porque es producto de la "imposición" de este modo de producción económico-social particular. Esta y otras rupturas teóricas/conceptuales irán ensanchando una grieta en el campo académico por donde se irán deslizando variedades de temáticas, enfoques, visiones sobre el capitalismo, las relaciones industriales y el mundo del trabajo.

Cuando exploramos aún más el campo de las ciencias sociales observamos que la Hermenéutica, en su dimensión subjetiva del trabajo, adquiere un lugar de relevancia para la teoría social poscrisis de los 70, aunque, cabe aclarar, su presencia es relativamente marginal en el contexto mundial consecutivamente a la segunda guerra mundial (etapa hegemonizada por los estructuralismos). Uno de los principales referentes de la sociología del trabajo en América Latina, Enrique de la Garza Toledo, nos habilita reflexiones para el entendimiento de los actuales abordajes sobre la subjetividad en el mundo del trabajo, con emergencia de algunas corrientes vinculadas a la hermenéutica en el campo de la teoría social. Aduce el autor que los grandes marcos teóricos que explicaban la realidad social, hasta los 70, parecían entrar en crisis junto con los proyectos de sociedad que estos discursos explicaban y sostenían; es decir, en sus niveles disciplinarios (estructural-funcionalismo, Keynesianismo, conductismo) y en sus marcos teóricos-epistemológicos-metodológicos como el Marxismo, el neopositivismo. Tras un momento de derrumbe y liquidación posmoderna de los grandes relatos, en los 90 la hermenéutica va asentándose como perspectiva de construcción de grandes concepciones y con ello va impregnando el campo de estudio sobre el Trabajo, en tanto y en cuanto se empieza a focalizar en los significados, en los sentidos de las prácticas (en términos de Bourdieu) para su comprensión.

De la Garza Toledo (2000b) sostiene que la hermenéutica en su "sentido amplio", como pensamiento social moderno en sus vertientes teóricas y disciplinarias divergentes, observamos que su orientación también "(…) está presente en el psicoanálisis, en tanto considerar un mundo interno" (p. 5) a ser interpretado, comprendido desde su historia y contexto. Así pues, cuando nos alojamos en los estudios sobre el Trabajo en el capitalismo encontramos un campo de la Psicología que ha desarrollado un corpus interpretativo sobre una actividad necesaria para la

vida como es el trabajo, y que la misma irá acompañado de estados afectivos de sufrimientos, angustias, incertidumbres (estados que son propios de los procesos de automatización hacedora de alienación) como también de placer, de alegría. En este sentido, el mundo del trabajo supondrá dimensiones a investigar vinculadas a los tópicos ya descriptos (sufrimientos, placer, necesidad) que se relacionan directamente con la vida y la salud del trabajador (Neffa, 2003). Por su parte Godio (2001) reafirma lo hasta aquí expresado, aseverando que los antecedentes inmediatos al surgimiento de la Sociología del Trabajo deberíamos buscarlo en aquellas primeras investigaciones que indagan en torno a los problemas psico-sociológicos del trabajo en el mundo industrial de EEUU para luego desembocar en disciplinas con autonomía relativas, como la Sociología del Trabajo y la Psicología del Trabajo.

Las condiciones laborales y ambientales de riesgo, las relaciones sociales y de poder que se erigen, las exigencias y demandas, la intensificación y ampliación de las actividades a realizar, la sobrecarga, etc., son factores que intervienen e inciden en la vida y en la salud de los trabajadores. Así pues, los estudios de Chistophe Déjours exteriorizan que ciertas condiciones y organización laboral producen un "desgaste mental" soportado por los trabajadores. Este abordaje poco trabajado y hasta relativamente ignorado por el campo de las Ciencias Sociales, encuentra en los planteos de Déjours una multidimensionalidad del trabajo que contribuye y expande a la investigación en campos científicos como Psicoanálisis, Psiquiatría y de la embrionaria disciplina de la Psicopatología del Trabajo. Para Neffa (2003) esta sugerente mirada sobre lo subjetivo en el mundo del trabajo, involucra también los aportes de Renaud Sansaulieu, quien en sus estudios penetra en la trama de los sentimientos identitarios y de pertenencia en el mundo del trabajo que contribuyen a la realización personal. El abordaje psico-social nos posibilita no solo analizar que esta construcción se liga a la interioridad de la persona, sino también a las miradas que el colectivo de trabajadoras/es próximos tiene de su hacer cotidiano (Neffa, 2003).

Ahora bien, desde nuestro interés indagador podemos recordar que el trabajo como objeto de estudio fue adquiriendo un lugar relevante en otras disciplinas como la Sociología y cuyo interés en expansión irá constituyendo un campo autónomo de reflexión, de estudio, de investigación, denominado Sociología del Trabajo. Para este reciente dominio de investigación, la perspectiva

Hermenéutica y otros abordajes, decíamos, tendrán un lugar destacado en desentrañar la complejidad del mundo del trabajo.

Como se ha venido expresando, la sociología del trabajo encuentra su lugar autónomo de subdisciplina de la Sociología a partir de la década de los 60 del siglo XX, donde una serie de publicaciones, jornadas, etc., empezaban a profundizar sobre el mundo del trabajo, tomando como punto de partida el universo industrial, los procesos productivos y de organización, relaciones laborales, condiciones de trabajo aunque corriéndose también a otras formas de trabajo fuera del ámbito fabril, como los vinculados al sector primario y de servicio (De la Garza, 2000a, 2000b,2009; Ghiotto, 2015; Godio, 2001).

Una vez asentada y legitimada esta rama específica de la sociología, diversos cientistas van a ir aportando y consolidando miradas que permitirán sostener y expandir los estudios sobre el trabajo desde marcos teóricos y metodológicos de la sociología, convirtiéndose, pues, en referencias de autoridad científica que demarcarán agendas, temáticas, líneas de investigación. Aludimos en esta oportunidad a las tendencias dominantes (mainstream) en la sociología del trabajo; por ejemplo, la línea francesa en su versión de la teoría de la regulación, la directriz española en la figura de Juan José Castillo y las producciones en Latino América desde la presencia destacada de Enrique de la Garza Toledo (Ghiotto, 2015). La construcción conceptual sobre el trabajo que Juan José Castillo ha venido exponiendo en sus escritos, refleja su afinidad por el trabajo que acontece no solo en Europa sino en América Latina, además del interés por indagar todas formas de trabajo y actividad. Es requisito señalar que los intentos del académico español por examinar otras formas de trabajo, encontrará límites y desafíos teóricos para la disciplina en torno a lo que se considerará trabajo y lo que queda afuera de esta categoría. A pesar de estos obstáculos teóricos-metodológicos, Castillo logra tributar a la sociología del trabajo adjetivaciones y metáforas que buscan nombrar formas de trabajo que escapan a la tradicional lectura del trabajo como empleo/formal (De la Garza Toledo, 2000a, 2000b, 2009; Ghiotto, 2015; Godio, 2001).

Desplegar un repaso sobre la escuela de la teoría de la regulación francesa es inminente nombrar referentes como: Benjamín Coriat, Robert Boyer, Alain Lipietz, Bruno Théret y Michel Aglietta, etc. Los Regulacionistas invierten sus reflexiones a aspectos macroeconómicos para explicar la naturaleza del crecimiento económico y recesión y las posibles “explosiones” del

capitalismo a las formas de acumulación. Su eje de estudio fundamental no es trabajo en sí, sino que el trabajo se aborda supletoriamente a otros intereses investigativos vinculados a la acumulación y los procesos productivos en la esfera industrial; de este modo se infiere que el Trabajo como categoría ha (re)construir es pensado como relación salarial, de tipo formal y en el mundo fabril (Ghiotto, 2015).

Decíamos que Latinoamérica será centro de tendencias dominantes de esta naciente subdisciplina y que las producciones del mexicano Enrique de la Garza Toledo serán norte para otras producciones que rastrearán las particularidades del trabajo en este paisaje social tan desigual del mundo. El reconocido académico pugnará en asentar una nueva síntesis teórica sobre el Trabajo donde esta actividad pueda ser arribado desde la articulación entre lo objetivo y subjetivo, es decir, el mundo del trabajo presentándose en una doble realidad. Esta definición sobre el universo laboral en De la Garza Toledo, lo podemos rastrear en la mirada teórica/metodológica de Pierre Bourdieu, cuando señala que la realidad social se presenta de doble manera: como cosa y como cuerpo. Desde luego el referente mexicano en la materia, amplía la visión conceptual del trabajo como dimensión objetiva, para pensarla como relación social que involucra relaciones de poder, dominación, de jerarquías, de negociaciones en el proceso de trabajo y de (re)configuraciones identitarias de otras formas de trabajo que escapan a la clásica mirada sobre el empleo formal e industrial.

Como vemos, la definición que brinda De la Garza Toledo es sumamente rica, intentando incorporar el factor subjetivo e identitario del trabajo. Dota al concepto de algunas de sus particularidades en el capitalismo, especialmente en las últimas décadas. Se revela, además, un interés por conceptualizar al trabajo, a la vez que hay una crítica a las visiones estructurales y sistémicas. De la Garza Toledo realiza asimismo una crítica de aquellos enfoques que no se involucran en comprender la nueva realidad, y propone en su lugar una mirada desde las configuraciones (Ghiotto, 2015). A pesar de que estos aportes amplían la visiones estructuralistas y sistémicas que han venido dominando la primera mitad del siglo pasado en el campo de la Sociología del Trabajo, nos permitimos sostener que las miradas esencialistas, trans-históricas y sustancialistas sobre el Trabajo siguen configurando buena parte de los estudios de los cientistas sociales (Ghiotto, 2015).

Ahora bien, es sugerente resaltar algunas discusiones que se han venido dando en torno al objeto-trabajo en estas últimas décadas; por ejemplo, las tesis que han vaticinado numerosos intelectuales acerca del "fin del trabajo"[4] (Vatin, 2004). La afirmación acerca de su posible desaparición ha dado lugar a posturas encontradas, que oscilan entre posiciones a favor o en contra del mismo. Los argumentos de Rifkin fueron detonantes para esta discusión. Por su lado Offe, Gorz ya sostenían el advenimiento de la crisis del trabajo en la sociedad capitalista, en un contexto de aumento de desempleo estructural como consecuencia de la automatización del proceso productivo[5](De la Garza Toledo, 2000a). Estas perspectivas, puede decirse, se desprenden de los trabajos clásicos de Touraine de la década de los sesenta, que si bien reflexionaba sobre la emergencia de una sociedad postindustrial y del conocimiento con significativo avance en la tercerización, no llegaba a conclusiones tales como el fin del sujeto obrero, como sujeto de cambio y de utopías socialistas, etc. Esta postura del fin del trabajo se convierte, según De la Garza Toledo (2000a), en *futurología* porque no descansa sobre bases de

[4] Los argumentos sobre el fin del trabajo pueden sintetizarse en las siguientes tesis según De la Garza Toledo (2000a):

Tesis I: revolución tecnológica; decadencia de la industria en relación con los servicios, por ende, decadencia de la clase obrera típica; cambio en la estructura ocupacional; crecimiento de los trabajadores calificados; extensión de trabajos atípicos, precarios, de tiempo parcial, eventual; con niveles altos de desempleo. Este consecuente crecimiento de heterogeneidad de los trabajadores, genera fragmentación en el movimiento colectivo obrero, con impacto en sus organizaciones, en una ideología que los representen y en proyectos sociales de cambio constituidos por ellos.

Tesis II: en términos sociológicos, como fin de la centralidad del trabajo en el conjunto de relaciones sociales, y en las identidades colectivas. El mundo extra-laboral se constituye como primordial en construir identidades y relaciones. La mirada posmoderna de esta tesis significaría la fragmentación del mundo de la vida, del yo, de la cultura, sin discursos y proyectos globales.

La tesis III sostiene: pérdida de importancia del trabajo como generador de valor, ya que la riqueza se genera en el ámbito financiero globalizado.

Tesis IV: La crisis del trabajo como problema político, es decir, de lucha entre capital y trabajo en donde el Estado ha virado hacia el neoliberalismo y los procesos productivos se han reestructurado. Efecto de la apertura de mercados, de políticas macro económicas de re-localización, de desregulación del mercado laboral, nueva cultura laboral, que repercutió en crisis sindical (De la Garza Toledo.2000a).

[5] En relación a esta discusión, podemos encontrarla en trabajos como: Enrique de la Garza Toledo. "Fin del trabajo o trabajo sin fin"; en Enrique de la Garza Toledo (coord.). (2000b) "Tratado Latino Americano de sociología del trabajo". F.C.E. México. Para este sociólogo estas reflexiones-fin del trabajo- suelen apoyarse en una noción:

> posmoderna de desarticulación, del fin de las ideologías o de la historia, que se han propuesto como tarea acabar de enterrar al marxismo, a las teorías holísticas, sobre todas aquellas sospechosas de destacar la importancia del trabajo. Habría que agregar las versiones periodísticas de Rifkin (1996) que hacen balances libres de los efectos de la revolución tecnológica y del futuro del trabajo. Con modalidades muy diversas, parecería que estos autores están dando cuenta, más que de las transformaciones concretas del trabajo, del derrumbe de la utopía del socialismo y de la clase obrera como sujeto; hay una suerte de regocijo y alivio de que el peligro de una sociedad- no del trabajo sino de los trabajadores- haya desaparecido" (p.757).

investigación empírica sino de argumentación teórica, ya que los datos estadísticos recolectados por la Organización Internacional Trabajo (OIT) a nivel mundial nos estarían presentando un panorama de las situaciones vividas en el mundo del trabajo relativamente diferentes a las tesis que se levantan en relación al fin del trabajo.

A esta tesis del *fin del trabajo* se alzan otras voces que la refutan, argumentando que no se puede hablar del fin del trabajo y menos en América Latina, cuando se han ido sucediendo progresivamente una serie de procesos como el desempleo y el empleo encubierto (Zapata, 2001). Se postula desde aquí una reformulación del problema, exigiendo una nueva conceptualización sobre el Trabajo en la actualidad: "más que diagnosticar su desaparición" se propone visualizar cómo el trabajo fue precarizándose en las sociedades actuales, asumiendo nuevas formas en el modo de producción capitalista.

> Las visiones de los noventa parecen anunciar que no habrá trabajo para todos, y que la extensión del trabajo precario y del anómalo no significarán el fin del trabajo sino una transformación en otros que no eran los modelos en la era del Estado benefactor (...) en todo caso sería la reducción del trabajo formal, estable, y su sustitución por otras formas de trabajo consideradas anómalas en los países desarrollados, pero que en el tercer mundo tienen una larga historia de normalidad. (De la Garza Toledo, 2000a, p.767)

Para sostener las argumentaciones descriptas arriba rescatamos el tratamiento que Antunes (1999) traza del trabajo en la actualidad. El trabajo, para este autor, no ha perdido sentido ni significación en el mundo capitalista en transformación, porque el trabajo sigue siendo parte constitutiva del proceso de producción capitalista; dicho, en otros términos, lo que ha cambiado en la sociedad del capital y de la ley del valor es la importancia del trabajo estable, por lo que emergen y se potencian nuevas formas diversificadas del trabajo informal, parcial. Para Antunes (1999):

> (…) el capital no puede eliminar el trabajo vivo del proceso de creación de valores, debe aumentar la utilización y la productividad del trabajo de modo que intensifique las formas de extracción del sobre- trabajo en tiempo cada vez más reducido. Por lo tanto, una cosa es tener la necesidad imperiosa de reducir la dimensión variable del capital y

> la consecuente necesidad de expandir su parte constante. Otra, muy diferente, es imaginar que, eliminando el trabajo vivo, el capital puede seguir reproduciéndose. (p.10)

Los debates que se fueron presentando en los años setenta en conexión al *fin del trabajo*, tuvieron aportes posteriores que certificaban la necesidad de resignificar los conceptos clásicos sobre trabajo en un contexto que se conjeturaba como una nueva fase del capitalismo; en tanto agotamiento del modelo keynesiano-fordista con reestructuración productiva y metamorfosis del trabajo. Así pues, transformaciones que se manifestaban en el plano de la economía de los 70´ y sus efectos en los procesos productivos y en el mundo del trabajo (por ejemplo, desarrollo tecnológicos y de conocimientos insertos en el proceso productivo; expulsión masiva de los operarios/masas; la exigencia y demanda creciente del capital en unidades productivas flexibles con trabajo y trabajadores flexibles y flexibilizados), condujo a las y los cientistas sociales a focalizar su atención reflexiva en dichos procesos de profundo cambio. Una corriente de pensamiento va emerger fuerte en Italia, los *post-operaista* o también llamados *post-obrerista*; perspectiva neo marxista, que en las figuras de Lazzarato y Negri (2001) abrevarán en la interesante polémica sobre los procesos de metamorfosis del mundo del trabajo, aportando a la complejidad teórica de la categoría de *trabajo inmaterial*. Esta perspectiva empezará a tener un lugar reflexivo potente entre seguidores y detractores[6].

El *trabajo inmaterial* se constituiría en un concepto vigoroso que va a intentar llenar un presunto vacío teórico a las actividades presentes y emergentes de las nuevas lógicas del proceso productivo capitalista a escala global. Algunas miradas que abonaban a favor de esta categoría

[6] Sobre estos planteos Henrique Amorim (2009) reflexiona críticamente argumentando la existencia de equívocos teóricos en las producciones de los neo-marxistas italianos:

> El debate se concentra en algunos equívocos teóricos. El primero de ellos está en la relación directa entre producción material y producción física. Se toma la contraposición entre material e inmaterial, considerando al primero como materia física y el segundo como no materia. El segundo, es tal vez el equívoco más importante, es el que considera que la materialidad o la inmaterialidad se caracterizan en base a la utilidad del producto, o así mismo, en el contenido de las calificaciones profesionales de los productores involucrados en el proceso de producción.
>
> Está ausente en este debate, por ejemplo, la consideración de que la materialidad (histórica) es determinada por el conjunto de las relaciones sociales que constituyen la organización del proceso de producción. Luego, la materialidad del conjunto de las relaciones sociales es reducida a su dimensión física, caracterizada, sobre todo, por las determinaciones del valor de uso del trabajo y del trabajador. Se desenvuelve con esto, una oposición teóricamente ineficaz y no dialéctica entre material e inmaterial como eje explicativo sobre, por ejemplo, la producción de la información. La mercancía información deja, de esta manera, de ser considerada dentro del universo de la producción de valor estricto, ya que se diferenciaría de los productos oriundos de la industria tradicional" (Amorin, 2009, p. 2)

concluyeron sobre su carácter de índole "creativo" y "anticapitalista" y como "fuerzas sociales contrarias a la reproducción social del capital". Amorín (2009) resalta que en esa perspectiva encontramos los primeros trabajos de Negri y Lazzarato, quienes han de desarrollar el concepto de *empresario social*, en tanto que Gorz construirá el concepto de "capitalismo cognitivo"; quienes pregonando la relación entre producción inmaterial y política abrían la discusión sobre la posibilidad de constitución de una nueva subjetividad en el trabajador. El meollo argumentativo resaltaba que la dinámica creativa del *trabajo inmaterial* lograría escabullirse de la lógica del capital y que esa situación de escape posibilitaría la emergencia de un sujeto político emancipado de nuevo cuño, constitutivo de una nueva sociedad (Amorín, 2009).

Antes estas presunciones permitirían preguntarnos ¿sobre qué procesos/coyunturas se estaría amalgamando ese sujeto político emancipado, constructor de una nueva sociedad? Los teóricos del "trabajo inmaterial" argumentarán que la reducción del tiempo socialmente necesario de trabajo para obtención de plusvalía actúa como una fuerza contradictoria al sistema capitalista, ya que la incorporación de tecnología y de ciencia en los procesos productivos estarían operando como medio para reducir el tiempo de trabajo de la sociedad y que este desarrollo potente de las fuerzas productivas significaría ni más ni menos que el germen de su propia destrucción. Esta argumentación extraído de los planteos de Marx en el texto de *grundrisse*[7] y que es recuperado por Lazzarato y Negri (2001) tiene connotación diferente en Henrique Amorín (2009), quien sostendrá que si bien Marx intenta describir una forma de trabajo llamada *inmaterial* y que es contrapuesta al trabajo productivo, lo cierto es que ese trabajo "inmaterial", para Marx, potencia y dinamiza la valoración en el área de servicios y en el capital de conocimiento de los operarios;

[7] Sobre el concepto marxiano de *Grundrisse* y que Lazzareto y Negri recuperan para argumentar sobre el trabajo material e inmaterial y como este último puede convertirse en factor de transformación y emancipación del capitalismo, se recomienda la lectura crítica de Henrique Amorím(2009):

> En este revisitar de los Grundrisse, la noción de intelecto colectivo fue reinterpretada en base a la incorporación de calificaciones profesionales cognitivas, esto es, en base a un tipo de reformatación social del colectivo de trabajadores adaptados a las nuevas formas de explotación del trabajo. La noción de intelecto colectivo adquiere, por lo tanto, un nuevo contenido vis a vis a las necesidades de explotación de las capacidades intelectuales de parte de la clase trabajadora. En estos términos, las tesis que conforman el debate sobre el trabajo inmaterial como fuerza productiva central proponen un ideario de constitución de la "nueva subjetividad obrera", considerada como momento clave de la producción inmaterial, que, consecuentemente, capacitaría a los nuevos sujetos políticos (…) Desvinculados del trabajo inmediato y de la producción de plusvalía, tales sujetos representarían un nueva condición humana, de un nuevo movimiento social, en síntesis, de una nueva subjetividad que tiene el tamaño del alcance de la información, que no se restringe a la producción de mercancías, pero utiliza su consumo como forma de incorporación de saberes críticos a la lógica del capital (p. 4).

por lo tanto no implicará un desarrollo emancipado de la lógica del capital sino más bien -esta actividad- seguirá siendo parte controlada de las relaciones sociales que dan sentido al espíritu capitalista y de su lógica de apropiación de *plus-valor*.

Si estas tesis son expresión de una nueva sociedad postindustrial con finiquitación de la sociedad industrial, entonces la teoría marxiana clásica parecería quedar imposibilitada de análisis, por ende, urgiría la conformación de otras teorías que dieran fundamento y comprensión a esta nueva sociedad emergente. Desde el campo de la teoría social se vaticinaba la pérdida de sentido de explicación de conceptos clásicos como clase social y teoría del valor-trabajo para la nueva realidad que se instalaba. De esta manera se considerará que el trabajo intelectual, inmaterial no encontrará su correlato en las fuerzas sociales en lucha, ya que el concepto de clases sociales no podía dar implicancia, sentido y relación a lo que estaba sucediendo en el plano de lo productivo, en correspondencia a las nuevas formas de producción y a los sujetos implicados en estas nuevas actividades productivas de cuño cognitivo, abstracto, inmaterial. Así en los 90 se empieza a sostener enfáticamente que el trabajo posee dos conceptos a tener en cuenta: uno es el trabajo concreto, inmediato, de matriz industrial y otro con significativa potencia en estas nuevas sociedades, que toma el término de "inmaterial", como diferente al primero y que venía a constituirse en acción cotidiana y sustituyente del trabajo industrial; una suerte de producción cognitiva ubicada en el centro de las sociedades del capitalismo global.

Los intelectuales del "trabajo inmaterial" sostendrán, que esta nueva actividad productiva superaría la clásica división entre trabajo físico/intelectual o trabajo instrumental/abstracto. Sobre esta elucubración se desvanecería el sujeto revolucionario encarnado en el proletariado y su expresión de lucha política hacia una sociedad sin clases (porque esta manifestación socio-política transformadora sería propia de las sociedades industriales), siendo éstas superadas por una nueva configuración societal donde "el trabajo inmaterial" tendría centralidad. Aquí el sujeto es un tanto heterogéneo relacionado a profesiones diversas, donde las clases sociales desaparece de la escena política, social y productiva y esa diversidad de sujetos va implicar intereses y utopías distintas, todas expresadas en un colectivo plural en los movimientos sociales, que se conducen a una revolución social como síntesis de la conciliación (Amorín, 2009).

El Concepto de *trabajo inmaterial* y el de *inmaterialidad*, es el aporte más sustantivo de la corriente italiana post-operaista. Sobre este herramental teórico es desde donde profundizan las reflexiones sus referentes más importantes, pero también es el foco de tensión e interpelación de otros y otras cientistas sociales de extracción crítica-marxiana. Tomemos el caso de Henrique Amorín[8] (2009) crítico a esta postura pues considera que la cualificación cognitiva, en esta nueva fase de capitalismo, no es otra cosa que un medio, controlado y retenido por las fuerzas sociales dominantes para lograr mayor cuantificación del trabajo y potenciar la acumulación intensiva de capital. Intelectuales de extracción marxista como es el caso de Ricardo Antunes, minimizarán estas contribuciones para sostener que lo *inmaterial* expresa, se integra y se reduce a lo material.

[8] Henrique Amorím (2009) en su análisis de la tesis de Negri sobre trabajo inmaterial, considera que esta no es constitutiva a las relaciones entre producción y consumo, sino que expresa esta actividad inmaterial una profunda mirada política donde comunismo y la lógica del mercado capitalista se amalgaman en una nueva sociedad, donde las luchas de clase se desvanecen por la convivencia funcional de los trabajadores y empresarios, ambos envueltos en ser partes creadoras de la mercancía. Esta tesis supondrá que tanto empresarios y trabajadores son parte de una relación ya no conflictiva sino armónica de una nueva sociedad, que supera al capital y que Negri denomina multitud. Esto además implica el fin de la sociedad de clases, del antagonismo de clases. del control de los medios de producción por el capital y de la explotación del trabajo por el capital, y el comienzo de una sociedad sin clases, de socialización de los medios de producción y de la identidad entre capital y sociedad. Para Amorin (2009), esta socialización de los medios de producción, no se abre desde el desarrollo automático de las fuerzas productivas, porque la reproducción del capital se envuelve desde el dominio de los medios de producción como propiedad privada y su control hegemónico como clase en lo político social. Es decir, debemos advertir que la tesis del trabajo inmaterial como centralidad de las sociedades post-industriales contemporáneas, no ponen en discusión central a la política como praxis de lucha, de transformación de las relaciones de clase, de superación de las relaciones sociales de producción capitalista. Pareciere que las fuerzas políticas son consecuencias automáticas del desarrollo de las fuerzas productivas o que la subjetividad proletaria es reflejo de la producción inmaterial. Lo que debemos decir es que la producción inmaterial, es una forma específica de producción del capitalismo y valorización del capital, es expresión de las relaciones sociales producidas y reproducidas en el modo de producción capitalista, es expresión de la relación k-T, relación que manifiesta conflictividad, desigualdad, poder, dominación y explotación.

> La discusión sobre la inmaterialidad del trabajo debe estar, por lo tanto, relacionada a la especificidad de la producción capitalista... lo importante es analizar cómo, en qué condiciones y en qué encuentro de relaciones sociales la información y la máquina fueron producidos. Calificación, materia-prima, herramientas, máquina, informaciones, software son el resultado de relaciones sociales, son síntesis de ellas. Son (…) síntesis de relaciones de explotación y dominación sociales determinadas por la estructura de clases de la sociedad capitalista. La inmaterialidad no escapa del universo de reproducción de las estructuras de clases y, de esta forma, debe ser calificada en base a las relaciones sociales que caracterizan el proceso de producción y su finalidad primera: la reproducción del capital como relación social hegemónica (p. 21)

A modo de cierre en torno al abordaje conceptual y socio-histórico sobre el Trabajo podemos subrayar -en principio- que introducirnos en el pensamiento de Marx ha tenido el sentido de indagar críticamente una teoría aún vigente, constitutiva y sustancial del pensamiento crítico, acentuando lo fundamental de esta perspectiva para desnudar y visibilizar la matriz de poder, de dominación, de explotación, de enajenación taxativo del modo de producción capitalista: Un orden económico-social-político-cultural que con sus matices y metamorfosis cíclicas, sigue atravesando y dominando la vida de nuestras contemporáneas sociedades y para nuestro caso especial, la cotidianeidad laboral del sujeto Docente.

Este rico abordaje teórico del concepto de Trabajo y su manifestación particular -en el modo de producción capitalista- como *fuerza de trabajo* presente de manera exhaustiva en la obra de Marx y retomado en el tiempo por economistas, intelectuales y cientistas sociales, abre una discusión profunda acerca del trabajo y sus condiciones (objetivas y subjetivas) en un capitalismo en transformación; situación que exige de una tarea intensa de rescatar y resaltar las nuevas configuraciones del trabajo en la actualidad, portadoras, en variados contextos, de *flexibilidad, informalidad y precarización.*

Nuevas miradas vienen a tensionar las posturas que hacen foco exclusivamente en el trabajo fabril, en países como el nuestro o en Latino América donde el trabajo formal, salarial, con cobertura social de tipo fabril es de manifestación restringida, más aún cuando los procesos históricos de exclusión, marginalidad y precariedad social y su expresión en el trabajo como informal, precarizado, es moneda corriente en estas latitudes; por ello es de suma urgencia que la reflexión crítica pueda superar los abordajes deterministas, dicotómicos sobre el análisis del capitalismo. Ahora bien, en una nueva etapa de acumulación intensiva de capital globalizado, de reestructuración desigual entre países, con procesos de segmentación, polarización y fragmentación social, propio de una fase que se desarrolla en sintonía con la profundización de la desigualdad, se debe indagar críticamente develando estos nuevos procesos, como procesos contradictorios basado en la producción de conocimientos y trabajo vivo (este último siempre presente en el capitalismo y ya señalado por Marx) pero que en este nuevo orden global ese trabajo vivo estaría cada vez más intelectualizado(*trabajo inmaterial*) con nuevos dispositivos de explotación y con expresiones de luchas de los trabajadores de novedad significativa.

En este sentido, es posible hipotetizar que la vida laboral del docente en general y el universitario en particular en nuestro país no escapa, ni queda exento de estos procesos macros que condicionan y resignifican las prácticas de tales sujetos. Estos antecedentes nos ayudarán a complejizar nuestra lectura sociológica en relación a los sentidos puestos en juego en las prácticas del Trabajo docente en la UNRC.

1.2 Docencia y Trabajo: El Trabajo Docente Como Categoría de Análisis

Después de un recorrido complejo de múltiples contextos históricos de producción intelectual/académica y en el marco estructural del capitalismo, podemos decir que la (re)significación de la categoría Trabajo, a partir de exploraciones realizadas en las producciones de referentes académicos provenientes de diferentes campos disciplinares de las Ciencias Sociales, se ha caracterizado por su fecundidad y ardua búsqueda y descubrimientos, que nos auxilia en el esclarecimiento del abordaje de dicho concepto, indispensable, en lo venidero, para acercarnos al campo particular de la docencia. Para ello, iremos rastreando argumentaciones, disputas, discusiones, debates, significaciones y formas emergentes del Trabajo Docente, en tiempos de nuevos escenarios del capitalismo globalizado, de flexibilización laboral y de tensiones en juego en los procesos de mercantilización de la Educación en América Latina y con sus matices en Argentina en estos últimos 40 años.

Veíamos que los estudios sobre el Trabajo cuentan con una extensa trayectoria reflexiva, en tanto que la producción en relación a la temática del Trabajo Docente es escasa y de reciente visualización. Deolidia Martínez (2001) sostiene que el Trabajo como objeto de análisis ha perdido fuerza durante los últimos 30 años, sin embargo, algunas líneas de estudio están cobrando centralidad a través de variados interrogantes actuales, como por ejemplo en el campo de estudio del Trabajo Docente, aun cuando queda un largo proceso de constitución, en tanto campo de indagación y de investigación sostenida. En este marco se puede señalar la

constitución de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente en Latinoamérica (Red Estrado)[9] vinculada al grupo de trabajo "Educación, Políticas y Movimientos Sociales" (CLACSO).

Evocando el trazo histórico realizado al principio de este capítulo, sosteníamos que en la década de los 60 y 70 se abrieron interrogantes e intereses relevantes acerca del trabajo y las consecuencias que las nuevas y viejas condiciones laborales generaban en la salud del trabajador, desplegándose abordajes de tipo psico-social para dar cuenta de una opacidad social emergente. Así el mundo del trabajo docente comenzaba a ser mirado con preocupación por profesionales de la salud, científicos sociales y organizaciones sindicales de base ante una casuística que no permitía vacilaciones. Las enfermedades psico-físicas, expresadas en estadísticas de licencias prolongadas del sujeto docente, albergaban interrogantes variados que serán interpretados a la luz de la Psicología clínica, el psicoanálisis, Psicología del trabajo, etc. El *malestar docente*, el *sufrimiento psíquico*, el *burnout*, el *desestimento*, van constituyéndose, no solo en conceptos y metáforas que irán nombrando el padecimiento laboral, sino en foco de políticas públicas y de intervención profesional sobre esos síndromes emergentes. Los centros de estudios sobre salud laboral se irán desarrollando, para esta época, en Europa, fundamentalmente en Francia y tendrá su correspondencia en Brasil, Argentina, México, entre otros, donde las preocupaciones sobre condiciones de trabajo, riesgo laboral y salud docente serán los tópicos a investigar e intervenir desde el campo científico, como desde el Estado y las organizaciones sindicales (Martínez, 2001).

Con rastrear someramente lo descripto arriba, sobre el campo de estudio del trabajo en el capitalismo, podríamos recordar algunas expresiones que Karl Marx realiza al respecto: un mundo del trabajo caracterizado como doliente, deshumanizado, que recluye al proletariado a un sufrimiento en los nacientes talleres de manufacturación, que solo será mitigado escuetamente cuando huye despavorido de la boca succionadora de las grandes fábricas, para encontrar cobijo, protección y calor humano en su mundo cotidiano familiar. Esta identificación

[9] La Red Estrado viene contribuyendo al estudio de la temática en el contexto latinoamericano a través de publicaciones y la organización de Seminarios: Rio de Janeiro, 1999 y 2006; Guadalajara, 2001; Belo Horizonte, 2002; Buenos Aires, 2003, 2005 y 2008; Lima, 2010 y en Julio del 2012 en Santiago de Chile. Se sigue desarrollando de manera ininterrumpida y en la actualidad mencionamos la concreción en el 2017 del IV Seminario Nacional de la Red Estrado en Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; y más cercana en el tiempo el encuentro Nacional de la Red Estrado en la UNC.2019. Argentina

realizada hace más de 150 años sobre el mundo laboral fabril, sigue siendo, con sus matices y mediaciones, una constante que se amplía a otros ámbitos laborales como la docencia, donde la pesadumbre y el sufrimiento van dejando marcas insoslayables en la salud de las y los trabajadoras/es, pero con el agravante de un mundo doméstico que, en la actualidad, va cediendo espacio y tiempo al desarrollo y asentamiento de la lógica de la esfera mercantil.

Si de reanudar se trata, vuelven las voces siempre presentes de destacados académicos marxistas como Harry Braverman (1980) que desde su lucido planteo del *proceso de trabajo* en el mundo fabril y del control consumado del capitalista en dicho proceso, será una inquietante mirada a las recientes investigaciones de la Sociología de la Educación sobre el mundo escolar, y así empezar a nombrar un alarmante proceso de "proletarización" o "descualificación" del quehacer docente como parte de la pérdida del control del *proceso trabajo*, producto ello de una ingeniería tecno-burocrática que dominará el sistema educativo y la vida escolar más próxima. Esta perspectiva inaugurará un debate potente en torno al sujeto docente, en tanto trabajador que disputa el control de su proceso de trabajo, para no perder de vista e identificar el producto de su trabajo. Vale explicitar que esta situación revista suma importancia en pleno contexto de reformas neoliberales en educación tanto en Europa como en Latino América (Apple, 1982; Braverman, 1980; Martínez, 2001).

Las producciones de los *post-operaistas*, en las figuras de Lazzarato y Negri (2001), serán de suma importancia para proseguir con las reflexiones de Harry Braverman (1980) en torno al trabajo y a los procesos de trabajo, pero ahora en la particularidad de un contexto de trasformaciones profundas del mundo capitalista, poscrisis del petróleo y agotamiento del modelo keynesiano-fordista. Una de las ideas fuerza de estos intelectuales italianos ha sido visibilizar cualitativa y cuantitativamente una actividad productiva que, para aquel momento, se presentaba novedosa, emergente y extendida en todo el mundo del trabajo, pero de desarrollo potente en las áreas de servicios: el *trabajo inmaterial* o *proceso de trabajo inmaterial*. Esta perspectiva cobra importancia en nuestra exploración conceptual ya que cientistas sociales vinculados a la investigación del campo educativo encontrarán, en la categorización que estos neo marxistas italianos hacen sobre el mundo del trabajo, una pertinente metáfora para nombrar lo invisible del trabajo docente y su producción.

El trabajo y el proceso de trabajo docente, será pensado desde esta perspectiva como un "proceso de producción inmaterial e intangible", cualidad que exterioriza una serie de interrogantes sobre modalidades y carga en los quehaceres de la docencia para materializar sus objetivos centrales. Esta perplejidad sobre un proceso de trabajo oculto y encubierto va a redundar en un producto inapreciable y devaluado. La pregunta que nos convoca busca dilucidar en ¿qué proceso y producto de trabajo se tiende a invisibilizar y como tal a devaluarse? (Cornejo, 2012; De la Garza Toledo, 2000a, 2000b; Martínez, 1997). Esta descalificación del trabajo inmaterial/invisible reconocido en las labores docentes, genera un grado de deslegitimidad en las luchas de este colectivo de trabajadores por mejoras de sus condiciones laborales y salariales.

> La paradoja es que esta devaluación social del trabajo se da justamente en una actividad humana ubicada en organizaciones de producción social y cultural, tales como bancos, escuelas, comercios, hospitales, etc. En instituciones que resguardan los procesos de reproducción de la sociedad, asegurando continuidad histórica, sobre todo en los momentos de crisis estructurales, caracterizándose por evitar riesgos, daños y amenazas para determinado orden social. (Cornejo Chávez, 2012, p. 69)

Por último, Cornejo Chávez (2012), al recuperar los planteos de la especialista en salud docente, Deolidia Martínez, ratifica que el proceso y producto del trabajo docente es trabajo inmaterial afectivo que produce subjetividad; siendo pues el "trabajo docente (…) un producto-relación y un producto-conocimiento" (p. 71).

¿Porque resulta tan importante para determinados cientistas sociales analizar el trabajo docente desde el proceso de trabajo? Creemos que dicho interés radica en potentes debates, sobre todo las discusiones que emergen 30 años atrás, en Europa, en torno a la profesionalización y proletarización del docente como consecuencia de la pérdida del control del proceso de trabajo, que Braverman (1980) ya exponía, en EEUU, sobre el mundo fabril. Lo que se inserta como nuevo en los estudios sobre proceso y trabajo docente es el eje de la subjetividad, es decir cómo se vive y se manifiesta en el sujeto esa lucha por el control del proceso de trabajo, ya que implica visibilizar el producto de dicho proceso y pugnar con la administración burocrática del sistema educativo y el mercado en la apropiación de ese producto (Martínez, 2000).

Los estudios clásicos, de tipo objetivista, focalizados en las estructuras de la vida económica/social y escolar van dando lugar a otras experiencias de investigación que marcan huella en producciones académicas, sobre trabajo y subjetividad docente. La psicóloga social Martínez (2001), especialista en la problemática de salud y trabajo docente, nos apunta que disciplinas como la Antropología Social, la Sociología de la Educación, la Psicología, en sus diversas vertientes, y la etnografía han aportado, en estos últimos años, en la exploración del trabajo docente, no solo en lo estructural (nos referimos al sistema escolar y su espacio estructurante de la escuela) sino que han avanzado en registrar como habita el sujeto docente en la intimidad del aula y de la escuela, que relación guarda el trabajo prescripto del trabajo real y qué condiciones de salud o de sufrimiento atraviesan las y los trabajadoras/es docentes: "En el campo de la psicología del trabajo y de la salud mental, los franceses Dejours y Dessors son referentes generales para esta apertura hacia lo real en los estudios del trabajo docente y la subjetividad. (Malfé y Suaya en Argentina)" (p. 8).

Para Deolidia Martínez el objeto de estudio, Trabajo Docente, es todavía un fragmento en construcción, que se encuentra en ciernes y en debate permanente, pero con un horizonte que intenta encontrar su anclaje en el sujeto. De lo expuesto se desprende que la afinidad del campo científico e intelectual por atender a las problemáticas del trabajo docente (en relación a sus condiciones laborales y sus consecuencias, a su organización, en términos de proceso de trabajo, etc.) va en paralelo a los procesos de transformaciones sustantivas en el capitalismo. Como resaltábamos en otros párrafos, la crisis de los 70 no solo inaugurará, en el espacio académico, el debate del *fin del trabajo* y de la emergencia de una sociedad postindustrial, sino que se iniciará un camino de preocupación e indagación de otras labores que habían quedado ocultadas por las tendencias dominantes en los estudios sobre el trabajo industrial. En un contexto de clara expansión del mundo de los servicios del capitalismo globalizado, la curiosidad crítica irá trazando caminos en el estudio del trabajo en la esfera de los servicios, convirtiéndose en un terreno propicio para nuevas preguntas, supuestos e hipótesis que abonarán a un conocimiento sobre el trabajo, de inevitable expansión. El trabajo docente de reciente inclinación investigativa encontrará en este curso histórico importantes grupos de científicas/os e intelectuales de distintas regiones del mundo, un tiempo propicio para su exploración.

> En el análisis crítico de las actuales formas de construcción de una "sociabilidad capitalista", el estudio de la relación educación-trabajo requiere que en él se incluya el trabajo docente y la escuela pública (…) El estudio estratégico de una nueva división social del trabajo – en el contexto espacio-temporal de América- necesita tensar al máximo la contradicción sujetos-sistema para anticipar futuros sin ciudadanías negadas (Martínez, 2001, p.15).

Para dar sustento las argumentaciones sobre la tematización del trabajo docente y como objeto de estudio aún en iniciación, ingresaremos a los posicionamientos que ponen como centro de análisis al sujeto docente y desde ese eje de observación, incorporar el examen de los dispositivos normativos tal como se presentan en ese actor identificado como *subalterno*. En este sentido Street (2000) busca acercarse al trabajo docente desde los efectos que produce la globalización y como este proceso de reestructuración productiva global, que va calando tenazmente en los ámbitos laborales de la docencia, encuentra en los sujetos subalternos docentes resignificación de estrategias, trayectorias y diferentes formas de resistencia: "Se requiere encarar la reestructuración productiva globalizadora hecha realidad vivida en las escuelas, y a su vez resulta prioritario profundizar procesos de resignificación pedagógica que reflejen un trabajo docente intensificado y precarizado"(p.183). Explorando luchas, reivindicaciones y conceptualizaciones sobre el sujeto docente y su mundo laboral en México, Street (2000) nos aclara sobre este devenir histórico del docente como agente del Estado y servidor público hasta reconfigurarse como trabajador. Asumirse/asumirnos como trabajador enlaza una dimensión política ideológica y de apertura conceptual que, por cierto, puede dejar afuera e ignorar dos importantes definiciones, el docente como "ciudadano" y "educador". Esta irrupción conceptual posibilitará incursionar en la categoría de trabajo docente como espacio de conflictividad, donde las disputas por la distribución de la riqueza y el control del proceso de trabajo se entrecruzan con las controversias por los derechos conquistados y a batallar del *ciudadano* docente y las disputas de sentidos de proyectos socio-políticos-pedagógicos antagónicos que se articulan con un proceso contrahegemónico más amplio de proyecto de sociedad.

> (…) las resignificaciones pedagógicas que realizan los activistas en torno al trabajo docente se insertan en una revaloración del campo del trabajo en general, donde éste se

> aprecia como un campo de lucha cultural y política amplia más que como una docencia asignada institucionalmente desde la cúpula del Estado. (Street, 2000, p.186)

Por su parte, Deolidia Martínez (2000) incorpora las reflexiones de Street sobre la conformación de un sujeto docente popular democrático amarrado a los nuevos movimientos sociales para la disputa de un proyecto pedagógico y social emancipador. Adhiere a ciertas problematizaciones que expande su colega tal como "el proceso del trabajo docente", la construcción de un "sujeto popular", como también la pertinencia de una perspectiva de análisis etnográfico basado en recuperar las voces e historias de los protagonistas. Aportar a una alternativa político crítica implicará una tarea "desde abajo" (Street, 2000) y "desde adentro" (Martínez, 2000), para lograr una unidad de análisis teórico-metodológico que conjugue la organización escolar con la organización del trabajo. Pensarnos como actor subalterno que encarna un proyecto contrahegemónico y que disputa sentido en el espacio escolar, es romper con ciertas "interferencias" del contexto laboral docente, en tanto escenario de "intensificación del trabajo, (…) incremento de las cargas horarias, (…) exigencias por trabajar (¿o por transmitir?), nuevos contenidos, saturan la cotidianeidad docente y limitan el espacio necesario para la reflexión crítica" (Martínez, 2000, p. 215).

Husmeando los abordajes de tipo etnográficos sobre el mundo escolar en Latino América, apreciamos correspondencia en la figura de Elsie Rockwell (2013), quien en su vasta trayectoria académica ha ido construyendo huellas, identidades escolares a través de la observación y de los relatos en primera persona de las y los agentes involucradas/os en ese escenario particular como el escolar. Irá recorriendo una gramática escolar donde el trabajo docente adquiere relevancia analítica, que aporta y amplifica los estudios sobre este tópico específico. Para la autora, el trabajo docente encuentra una encarnadura fragmentaria y de jerarquía diferencial acorde a las metamorfosis que va produciendo el proceso global del capitalismo en todo el sistema laboral y en el escolar. El trabajo docente adopta formas "flexible", "mutable", "frágil", que se despliega en dimensiones a considerar, como la de "género", en "trayectorias" formativas y en valoraciones y perspectivas que los sujetos docentes tienen de su trabajo.

El proceso de trabajo docente es materia de indagación y problematización en Rockwell (2013), develando un proceso que ha devenido en "intensificación", como consecuencia de un fuerte "control" del mercado y su lógica. Nos parece importante resaltar tres dimensiones para

describir y analizar las condiciones del trabajo docente: “el espacio” y su infraestructura material; “los tiempos disponibles” (en el aula, tareas administrativas), recurso escaso y de gran valor en los docentes; y su “formación” (trayectorias, antigüedad, experiencias, formación académica). También nos advierte que es necesario incorporar, en estos exámenes, los cambios producidos a lo largo del tiempo en el espacio escolar y que redunda también en estos tres aspectos. En sintonía con otros estudiosos de la temática, se preguntará ¿qué es el trabajo docente?, y en la búsqueda de dar respuesta o acercarse a tamaño interrogante albergará algunas líneas que demarcan, por un lado, su carácter particular (no es comparable con otros trabajos) y, por otro lado, que el núcleo de esa particularidad es su “capacidad intangible” (conocimiento, habilidad, manejo de grupos, de los tiempos, etc.)

Prosiguiendo con el hilo reflexivo de nuestro objeto de estudio, académicos de gran referencia en el campo de la educación, como Hargreaves (2005) y Apple (1995), han problematizado sobre como la restructuración capitalista a escala global, en estas últimas décadas, ha ido repercutiendo, con su lógica transformadora, en el sistema educativo, en su esfera de trabajo y en la cotidianidad económica, social y política de las y los trabajadoras/es docentes. Una de las consecuencias más potentes de estos procesos de reformas educativas y laborales, según estudios realizados por estos importantes cientistas sociales, ha sido la intensificación del trabajo docente. Para Sánchez Cerón (2014), los aportes de Hargreaves, en relación al concepto de intensificación del trabajo docente, está dado por “un proceso de colonización y control de sus actividades profesionales, cuyo eje es la búsqueda de la administración científica de estas en una sociedad capitalista” (p.77).

Si bien Hargreaves (2005) enfatiza, en sus trabajos, estas características señaladas por Sánchez Cerón (2014), pero no es menos cierto que discrepa con algunos planteos de la perspectiva marxista sobre la intensificación en el proceso de trabajo, como las de Apple, quien ha entendido la intensificación como un proceso de deterioro y desprofesionalización del trabajo docente, de rutina, de pérdida en la experticia y control del proceso de trabajo y retórica de una profesionalización que redunda en mayor explotación del sujeto trabajador; y que para Hargreaves, esta mirada tiene el problema de no haber logrado profundizar en “un examen empírico más detallado” (p.144). Pero a pesar de este marco de interpelación, Hargreaves (2005) encuentra en su trabajo de campo algunos aspectos que lo acercan a la línea argumental de

académicos críticos como Apple, al sostener que la metamorfosis producida en la esfera laboral docente se puede caracterizar por un proceso de intensificación del trabajo, traducido en:

> expectativas mayores, unas exigencias más amplias, una creciente demanda de rendición de cuentas, más responsabilidades de "trabajo social", múltiples innovaciones y el importante incremento del trabajo administrativo atestiguan los problemas de sobrecarga crónica de trabajo. Las presiones, el estrés, la falta de tiempo para relajarse e, incluso, para hablar con los colegas son efectos que mencionan los maestros que, de nuevo, concuerdan mucho con los que aparecían en el proceso de intensificación. (p. 161)

Ratificando lo dicho arriba, cuando nos acercamos a los planteos de Michael Apple encontramos, según Sánchez Cerón (2014), que el pedagogo crítico estadounidense también "vincula la noción de colonización administrativa y burocrática del tiempo de trabajo" (p.78), tal como lo expresa Hargreaves; agregando, Sánchez Cerón, que esta forma de colonización burocrática y administrativa no solo es expresión de una creciente intensificación laboral sino que redunda en precarización del trabajo docente.

Habilitando otras perspectivas críticas, podemos incursionar algunas producciones de representativos académicos del campo de la Educación como Giroux (1990), Hillert (2012) y Badano et al. (2009), quienes reintroducen el concepto Gramnsciano de *intelectual* para pensar al trabajador docente y su esfera laboral. Repasar someramente el concepto de "intelectual" es sumergirnos en el pensamiento de Antonio Gramsci (2006). La reflexión crítica del pensador sardo sobre dicho concepto, es inaugurada desde la aclaración de que todos somos intelectuales, aunque realicemos, en nuestras vidas, tareas muy mecanizadas, rutinarias, "degradadas", es decir, siempre estará presente en todo ser humano el ejercicio intelectual. Queda claro que para Gramsci (2006) todos somos intelectuales aun cuando solo algunos cumplen, en la sociedad, la función de intelectual. Empecemos por preguntarnos: ¿Cómo visibilizar a las y los sujetos-intelectuales?; ¿cuándo enunciar el concepto de "intelectuales" y que significa hablar de la "función de intelectual", desde el cuerpo teórico gramsciano?

> El error metódico más frecuente parece consistir en buscar ese criterio de distinción en el núcleo intrínseco de las actividades intelectuales, en vez de verlo en el conjunto del sistema de relaciones en el cual dichas actividades (y por lo tanto los grupos que lo

personifican) se encuentran en el complejo general de las relaciones sociales. (Gramsci, 2006, p.15)

Cumplir el papel de intelectual o ser considerado un intelectual, desde la perspectiva Gramsciana, no está dado por la tarea o actividades de índole mental sino, como bien se expresa en sus escritos, por el lugar que el sujeto ocupa en el conjunto de las relaciones sociales, es decir, como emergente en la relación dialéctica entre estructura y superestructura. Es en esa relación que el intelectual cumple su papel, posibilitando el vínculo entre sociedad civil y sociedad política, y desde donde despliega sus acciones de crear, difundir y administrar ideología. De esta manera toma sentido la frase de "que todos los hombres son intelectuales; pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales" (Gramsci, 2006, p.15)

En Gramsci, los intelectuales son la expresión *orgánica* de los *grupos fundamentales*, que tienen existencia en la estructura de un modo de producción particular; así pues, en el capitalismo los "intelectuales orgánicos" son expresión de sus clases sociales fundamentales: burguesía-proletariado. A ellos se lo invisten de la tarea de construir consenso para que una clase social hegemonice el espacio social, pero además tienen la "misión" de crear conciencia, coherencia y homogeneidad en el "bloque histórico". Su actividad central es producir, trasmitir y administrar ideología, que sea expresión de los intereses de los sectores sociales que dominan. Para ello se valen de diferentes aparatos y dispositivos para llevar adelante semejante tarea de construcción de consenso, de hegemonía y de dirección coherente del bloque dominante. Son los portadores de la dirección cultural en la sociedad civil. Aquí se observa y es explicitado por Gramsci el papel que posee el sistema educativo como dispositivo de transmisión de la ideología dominante y el papel del intelectual en dicha función (Gramsci, 2006; Von Sprecher, 2010).

En este sentido, podemos entrelazar los planteos de Gramsci, en relación al concepto de "intelectual", con el tratamiento que Giroux realiza de esta categoría y convenientemente recuperado por Badano et al. (2009). Sobre esta orientación Giroux (1990) sostendrá que el trabajo docente se constituye en un "trabajo intelectual", cuyos sujetos portadores de esta actividad son considerados "intelectuales públicos", por ser agentes que desarrollan sus actividades de formación en las instituciones de órbita Estatal (en el sentido gramsciano de "Estado amplio").

> Al contemplar a los profesores como intelectuales, podemos aclarar la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. Ninguna actividad, por rutinaria que haya llegado a ser, puede prescindir del funcionamiento de la mente hasta una cierta medida. Este es un problema crucial, porque, al sostener que el uso de la mente es un componente general de toda actividad humana, exaltamos la capacidad humana de integrar pensamiento y práctica, y al hacer esto ponemos de relieve el núcleo de lo que significa contemplar a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza (…) puede verse a los profesores como algo más que «ejecutores profesionalmente equipados para hacer realidad efectiva cualquiera de las metas que se les señale. (p.65)

Es de suma importancia resaltar y recuperar los planteos de Giroux (1990) en torno al trabajo docente como "trabajo intelectual" en el espacio de lo "público" y reconfigurado en "transformativo". Nos aclara, el pedagogo crítico estadounidense, lo significativo del quehacer intelectual de los docentes, porque sus prácticas son portadoras de intereses sociales, políticos y económicos en disputa en el espacio social. Enunciar el trabajo docente desde la expresión de docentes intelectuales y que esa significación pueda implicar la emergencia de un sujeto docente "intelectual" y "transformativo", nos habilita a analizar y matizar en torno a una praxis que dista de ser solamente reproductora y ejecutora de consenso y, por ende, creadora de hegemonía de los bloques de poder, sino contrariamente poder entrever también su papel subalterno, emergente de creatividad develadora y crítica, conjugando en la denuncia sobre un mundo desigual, injusto deshumanizado, la esperanza provocativa de la trasformación social. En este proceso de emancipación social y subjetiva tiene sentido el trabajo docente en tanto trabajo "intelectual trasformativo".

> Los intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad (…) que (…) reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios (…) tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas (…) han de esforzarse por crear las condiciones que proporcionen a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo

> práctico (...) Comportarse de otro modo equivaldría a negar a los educadores sociales la oportunidad de asumir el papel de intelectuales transformativos.(Giroux, 1990, p. 66)

Siguiendo con esta caracterización del quehacer docente como "trabajo intelectual", podemos complejizarlo al tensionar la categorización de "intelectual transformativo" con el de "interferido". Esta asignación es aporte de Batallan que de manera pertinente rehabilita Badano et al. (2009). Desde esta perspectiva el trabajo docente es considerado como "trabajo intelectual interferido" porque el docente se encuentra en relación de dependencia, como profesional asalariado y de "profesional subalterno" que le es asignado tareas, entre ellas la de trasmitir saberes y atributos no cognoscitivos. A este "intelectual interferido", le es conferido ciertas tareas legitimadas en la sociedad, es tensionado por un orden hegemónico que pretende atravesar su ideología, para controlar, disciplinar y cooptar su práctica laboral profesional. Es de suma importancia resaltar como estos aportes teóricos de Giroux y Batallan no solo se interpelan teóricamente, sino que manifiesta la compleja realidad conflictiva que le toca sobrellevar al docente en el ámbito de trabajo.

En relación a esta conceptualización y pensando al docente como profesional subalterno en relación de dependencia e "interferido" por las luchas y fuerzas sociales que lo condicionan, es pertinente traer a discusión lo que Giroux (1990) menciona en algunos de los pasajes de producción escrita: la alusión a un docente intelectual "proletarizado". En relación a esta problematización algunos artículos pertinentes (Badano et al., 2007, 2009; Donaire, 2012; Martínez, 2000) señalan que el trabajo docente en los diferentes niveles del sistema educativo actual, va tendiendo a una "proletarización", es decir que su quehacer cotidiano va perdiendo control de los procesos de trabajo, a partir de la injerencia cada vez más fuerte de las instituciones u organismos dependientes del capital. Nos parece interesante retomar en esta problematización el concepto de "proletarización ideológica", porque nos posibilita poner en conceptos/categorías algunos procesos que podrían estar sucediendo dentro del ámbito y en las prácticas de los trabajadores intelectuales docentes y universitarios en particular; procesos sutiles y sistemáticos de cooptación por los bloques de poder, que conduciría a procesos de pérdida del control de los fines y objetivos de su trabajo y por ende siendo funcional a los intereses de los grupos dominantes.

> (…) la *proletarización ideológica* (…) habría producido cambios en sus fines laborales (…) esta pérdida de control no habría producido disconformidad masiva (…) sino dos formas diferentes de adaptación: desensibilización y cooptación. La *desensibilización ideológica* conlleva a la disociación del trabajador del contexto ideológico del trabajo y la renuncia al interés o a la responsabilidad por sus usos sociales, mientras que la *cooptación ideológica* remite a la redefinición de las propias metas para que concuerden con los imperativos institucionales. (Donaire, 2012, p. 36)

La "proletarización ideológica"[10], en sus formas diferentes de adaptación, conlleva a una progresiva desposesión y privación del ejercicio libre de definir, decidir sobre el producto, sobre el proceso de creación, el de circulación y apropiación del mismo.

Es satisfactorio problematizar el trabajo docente desde varias dimensiones. Como bien repara Badano et al. (2009) en Ghilardi, se observa que se puede discriminar el quehacer docente en "trabajo", "oficio", "profesión" y "arte", ya que ser "trabajador" obra desde un lugar de subalternidad y de instrucciones claras, pero al ser un "oficio" necesita de técnicas específicas para implementar en el momento justo y necesario. Pero a su vez es una "profesión" porque requiere de una formación teórica, metodológica profunda para llevar delante de manera autónoma y reflexiva ciertas acciones para implementar técnicas ante situaciones que se le pueda presentar en su cotidianeidad laboral; y por último es "arte" porque es expresión de creatividad, de cualidades personales que debe desarrollar y volcar en la práctica de la vida diaria laboral. Sobre lo expuesto, Badano (2009) agrega otros planteos, como los de Nazur y Caderó, para

[10] Cabe aclarar que Donaire Ricardo desarrolla una resignificación sobre el concepto de "proletarización ideológica" en relación a los docentes que realizan su tarea en el nivel medio y primario del sistema educativo argentino en estas últimas décadas. En su abordaje observa que el proceso de "proletarización ideológica", entendido como cooptación, va perdiendo sentido en este colectivo particular de docentes, debido a la emergencia de un proceso en donde se acrecienta la cercanía y asimilación de los docentes de estos niveles, con la clase trabajadora. Esta situación se visualiza en la adopción de ciertas estrategias, prácticas, acciones, que caracterizan la historia de lucha y resistencia del movimiento obrero, pero además agregar la existencia de cambios en la percepción, en la subjetividad de los docentes pertenecientes al nivel medio y primario. Para este autor los docentes van experimentando un proceso de proletarización, ya señalado, con el agregado de un proceso paralelo de empobrecimiento caracterizado por deterioro de las condiciones de vida; caída de los ingresos; incorporación de otros empleos; origen social de los docentes; deterioro de las condiciones de trabajo; desgaste por condiciones materiales; riesgo de salud; devaluación de la situación contractual; precarización laboral. De esta manera van incorporando el sentido de ser parte de una lucha colectiva que los liga en pertenencia y actuación con la clase trabajadora, es decir un proceso objetivo de proletarización en el plano de la conciencia.

sostener que el trabajo docente se constituye en una "práctica social y pedagógica", práctica que se ubica y desarrolla en un espacio de producción, circulación y apropiación de lo producido, de competencia, de relación y tensión social, de valoración simbólica y económica de lo creado.

En síntesis, hemos realizado un versátil recorrido en torno a los estudios sobre el Trabajo Docente, en sus variantes abordajes y emergentes conceptualizaciones. En principio, creemos fundamental anclar el análisis del trabajo docente en su espacio particular, las instituciones educativas, con un anclaje en perspectiva histórica de los procesos económicos, políticos, sociales estructurales y estructurantes del mundo escolar y del trabajo en particular. Es de suma importancia señalar que, si bien el trabajo docente no es comparable ni equiparable a otros trabajos, lo cierto es que ciertas condiciones laborales y formas de trabajo se han expandido y configurado en términos generales en la estructura laboral a partir de los procesos macroeconómicos globales que se inauguran en los 70 y de las políticas neoliberales que se fueron asentando a escala planetaria y que tienen su fuerte incidencia reformadora en los países de Latino América. Por ello nombrar el trabajo docente como "flexible", "frágil", "informal", "precarizado", "intensificado", "diversificado", "intelectual", "transformativo", "interferido, "proletarizado", etc., no clausura su particularidad, sino que lo complejiza desde condicionantes estructurales.

Además, hacemos eco de los aportes en los plurales estudios sobre trabajo docente aquí descripto, subrayando la importancia de categorías como trabajo y proceso producción "inmaterial", su desarrollo y consecuencias en el mundo laboral docente, suponiendo un conjunto de pesquisas a realizar para desenmascarar prácticas intensificadas y diversificadas que se vuelven invisibles ante un proceso de producción que se presenta como intangible. El resultado, lo decíamos arriba, será "descualificación y proletarización" del trabajo docente, desvalorización del trabajo docente en tanto quehaceres y producto imperceptibles y vedados. Este enfoque convergerá en un plano de ejercicio crítico sobre quienes controlan el proceso de trabajo docente y que inversión de tiempo y de fuerza corpórea/intelectual es necesaria para la creación de su específico producto de trabajo.

En nuestra propuesta de trabajo investigativo no podemos perder de vista que el Trabajo Docente se nos presenta como relación social en tanto constructo de conflictividades y relaciones antagónicas: trabajador "*intelectual"*, "ciudadano" y "educador", que disputa control

del proceso de trabajo y del producto emergente de dicho proceso y que batalla en torno a los sentidos que se insertan en un proyecto político-pedagógico en el espacio escolar, institucional. El trabajo docente abordado desde la subjetividad de quien lo transita, lo habita y lo padece, siendo un puente superlativo para rearmar una trama que se nos presenta ardua.

2.3 La Universidad y el Trabajo Docente Universitario como Objeto de Estudio

Irrumpir reflexivamente en torno al entendimiento de las prácticas laborales y/o a las razones que las y los propias/os docentes universitarias/os atribuyen a su trabajo en el marco de las nuevas regulaciones que se fueron asentando en la Argentina, a partir de los 90, es dar cuenta que nuestra problemática se constituye desde dos campos de estudios, Trabajo y Universidad, y cuyo estado de arte ha devenido en trayectorias diferentes.

En lo que respecta a producciones sobre Universidad, cabe afirmar que no reviste tradición académica continua y sistematizada. Es a partir de las últimas décadas del siglo XX que comienza a tomar vigor abordajes referidos a la Universidad. En América Latina, los países que más han desarrollado producciones sobre Educación Superior han sido México, Brasil y Argentina (García Guadilla, 2001), aunque los EEUU, Canadá y algunos países de Europa -según la autora- se imponen como los de mayor institucionalización de la Educación Superior, como campo de estudio. Este nuevo impulso ha dado lugar a que se realicen encuentros de nivel internacional, como la Mesa Redonda "Educación Superior, políticas y prácticas" efectuada en Tokio (1997), el Simposio Internacional "Las bases institucionales de la investigación en Educación Superior. Experiencias y perspectivas" realizadas en Kessel (Alemania 1998), además de las diferentes reuniones de discusión, como así también la aparición de revistas como Pensamiento Universitario en Argentina y Evaluacao en Brasil.

Por el contrario, los estudios sobre Trabajo cuentan con una extensa trayectoria reflexiva, pero la temática del Trabajo Docente Universitario es escasa y de reciente visualización. Hemos desarrollado hasta aquí una exploración sobre el concepto de Trabajo y del Trabajo Docente en general, en sus múltiples significaciones y formas de abordar dicha temática en las ciencias sociales, pensando esta actividad inserta en el mundo del capitalismo globalizado. Nuestro interés indagatorio tiene la intención describir someramente algunas de las condiciones del campo de la universidad pública en nuestro país, focalizando específicamente los nuevos

sentidos que ha ido tomando el trabajo docente universitario en las últimas décadas. En este sentido, retomaremos categorías teóricas que nos posibiliten analizar y comprender las transformaciones no sólo a nivel material sino a nivel simbólico.

Si pretendemos un análisis exhaustivo del trabajo docente universitario es fundamental anclarlo en el espacio particular de la universidad. Para ello categorizar a la universidad como *campo científico*[11](Bourdieu,1990,1999,2003,2007), entendiéndose como un espacio relativamente autónomo y estructurante de posiciones y luchas, nos ayuda a desmontar el ideal construido de la universidad como comunidad científica armónicamente estructurada, y nos facilita visualizar cómo las relaciones de poder en juego son factores que pueden ir configurando las prácticas sociales/laborales al interior de la institución. La noción socio-histórica de *campo*, permite un análisis dialéctico-relacional entre lo estructural y las disposiciones puestas en juego para la acción; nos posibilita reconstruir un momento determinado de las condiciones objetivas, es decir, nos facilita poder aprehender sincrónicamente el espacio universitario, como particularidad específica del espacio social. Para hacer un análisis de las prácticas sociales, es necesario avanzar en el pensamiento de Bourdieu y así poder entenderlas de manera relacional, es decir, en prácticas que tienen su sentido como producto de las relaciones nodales entre *campo y habitus*; y de esta manera, ambos se entienden sólo relacionalmente: el *campo* como sistema de relaciones y posiciones relacionadas y en tanto el *habitus* como sistemas de disposiciones relacionadas.

Al definir conceptualmente el espacio donde se desarrolla el trabajo docente universitario, nos proponemos retomar la línea clásica/ fundacional del análisis crítico (que no pretende perder o anular el enfoque sobre la particularidad del trabajo docente universitario), para manifestar una cierta generalidad que este quehacer puede reunir de otras tramas laborales, como el trabajo industrial, a saber: asume la forma de una *mercancía* que se vende y se compra en el mercado de trabajo como *fuerza de trabajo*; es sometido en determinadas condiciones a relaciones de *explotación*, de *alienación* y de *enajenación* de lo que *produce* (saberes, técnicas, formación), del *proceso de producción* (control de saberes y prácticas pedagógicas) y de su ser. Ahora bien,

[11] Cabe aclarar que los aportes teóricos-metodológicos de Pierre Bourdieu sobre campo científico, *habitus*, y prácticas sociales será desarrollado con mayor profundidad en el capítulo II, en las consideraciones teóricas de esta tesis de maestría.

al recuperar el hilo conductor crítico y reflexivo del Trabajo como *relación antagónica* cabe advertir, entonces, que los procesos de disputas, de conflictos, de implementación de dispositivos, de mecanismos para la constitución de ese sujeto dominado, explotado, desposeído, doliente de su trabajo, adquirirá sentidos específicos, particulares, en relación al campo de donde emerge: en este caso el educativo.

> La investigación sobre el trabajo docente (…) se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector terciario de servicios- tiene en cuenta las transformaciones que impone la globalización en ese sector -históricamente relegado ante el trabajo industrial – construye su objeto de estudio desde el trabajador de la educación y su proceso de trabajo en la escuela. (Martínez, 2001, p. 6)

Cabe introducir las particularidades del trabajo docente universitario. Para ello, nos parece relevante, en un primer momento, acercarnos a las características de una actividad que ha estado vinculada, en líneas generales, a los procesos de formación (práctica de enseñanza), de producción de conocimientos (práctica investigativa) y de transferencias a la sociedad, de saberes, técnicas, métodos producidos y aprehendidos (práctica de extensión/vinculación). Estas responsabilidades legalmente prescriptas, estatuidas en la institución educativa y legitimadas socialmente, no suelen expresar, por sí misma, la complejidad del trabajo docente universitario. Por ello se torna necesario incorporar una serie de quehaceres no estipulados, no reglamentados, hasta no remunerados, pero que son sumamente significativos en la vida laboral del sujeto docente. En este sentido es interesante resaltar la sugerencia que nos presenta Elena Achilli, cuando nos interroga sobre la existencia de una trama compleja de actividades que supera la práctica pedagógica, y que adquieren centralidad en labores de índole burocrático y que en ocasiones alcanza una significancia vedada: el control del proceso de trabajo en la institución educativa (Achilli, s.f., como se citó en Tello, 2008).

Los trabajos de Badano et al. (2007, 2009) y su equipo de investigación que hemos explorado, nos posibilita abrir el complejo tejido de elucubraciones sobre trabajo docente universitario. Como habíamos observado en el apartado anterior sobre trabajo docente, las prácticas laborales en el campo universitario también es urdido como *trabajo intelectual*, portado por *intelectuales públicos*, que en su quehacer laboral cotidiano se constituyen en protagonistas de las tensiones

y luchas sociales; habitantes de un espacio público contradictorio desde donde deambulan *interferidos*, adaptados y *acomodaticios*(Gramsci, 2006) a la reproducción del orden social jerarquizado, de la cultura dominante y de los intereses del capital. Pero como todo espacio social es conflictividad y en el caso de las instituciones, como las educativas, es disputa de sentidos, de proyectos antagónicos, vale sostener que en el campo universitario emergen, también, *trabajadores intelectuales públicos transformativos* (Giroux. 1990), *críticos transformadores* (Gramsci, 2006), es decir, portadores de una "memoria peligrosa" que acompañan y contribuyen en los procesos para la trasformación crítica, reflexiva y emancipatoria de la subjetividad (Badano et al. 2009). Son "intelectuales públicos" entrelazados por la tensión de las fuerzas sociales que intentan condicionar su práctica, para asignarles el papel de ser partes importantes en la reproducción o resignificación del sistema educativo, en general, y de la universidad, en particular.

Comprender analíticamente el trabajo docente y a los docentes universitarios como "intelectuales públicos", es considerarlos en un campo de luchas por el control del proceso y de las condiciones del trabajo docente. En este espacio de disputa material e ideológica las y los docentes han sufrido y sufren procesos de *proletarización* (Donaire, 2012), convertidos en intelectuales ejecutores-técnicos de la cultura hegemónica o, desde los intersticios y grietas que el sistema posee, constituirse en "intelectuales públicos trasformativos", llevando adelante procesos de reflexión crítica emancipatoria.

> (…) es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia escolar (…) en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas (…) también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1990, p. 61)

Estas reflexiones sobre los cambios acaecidos en el mundo del trabajo y en el campo de los trabajadores intelectuales, nos posibilita arriesgarnos a pensar en torno a cómo las prácticas de formación, extensión e investigación de los docentes universitarios se ven reorientadas en sus fines, en virtud a un marco de condicionamientos, disciplinamientos y cooptaciones, que

refuerza los imperativos de mercantilización y privatización del conocimiento y de la formación en la educación superior; proceso que tiende a dinamizarse en este nivel, más allá a las resistencias que ciertos grupos realizan para que este proceso no se profundice.

En relación a lo expresado observamos un abanico de producciones que dan cuenta de un estado del arte donde el trabajo docente universitario adquiere una centralidad necesaria y potente; y en ese sentido arriesgamos otras producciones que abonan a nuestra problemática de investigación.

En América latina existen producciones que abordan al trabajo docente universitario en relación a los cambios producidos en las universidades por los procesos neoliberales. Podemos hacer mención, también, algunos estudios latinoamericanos como el trabajo de Buendía Espinosa y Acosta Ochoa (2016), que abordan las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas o como en el caso de las producciones de Cabrales Salazar y Diaz (2015) quienes analizan las transformaciones del trabajo docente en relación a los nuevos modelos de gestión gerencial o empresarial, procesos que va repercutiendo y mellando en carga laboral amplificada, en exponenciales exigencias de cualificación en ambientes altamente competitivos; contextos que pareciera diluir las identidades históricas construidas en las universidades colombianas. Otros trabajos refieren a estudios que vinculan el trabajo docente y afecciones en la salud. Podemos mencionar el trabajo de Sánchez López y Martínez Alcántara (2014) que repasa en las exigencias de los profesores de tiempo completo en la UAM, quienes tienen la opción de obtener estímulos económicos o diferentes tipos de becas. Esto implica obligaciones laborales que se van asumiendo para conseguir los incentivos económicos, pero esas exigencias pueden acarrear problemáticas, que suelen asociarse a los daños provocados en la salud, tanto física como mental. En un contexto de políticas de corte neoliberal en las que racionaliza y minimiza recursos, desfinancia y mantiene a la baja salarios, se precariza el trabajo, se incrementa la matrícula y disminuye la planta docente; así pues, se exigen esfuerzos que comprometen horas de descanso y alargan la jornada laboral. El análisis de estos cientistas sociales se orienta también sobre quienes no están en condiciones de acceder aún a los estímulos, pero se encuentran presionados a través de múltiples exigencias para que lleguen a hacerlo. En esta dirección se encuentran el trabajo de Collado, Soria y Collado (2016), de la Universidad Nacional de Cuyo, que vinculan las percepciones de los docentes

universitarios en relación a sus condiciones de trabajo y su impacto en la salud, y cuyos resultados demuestran el desgaste físico y emocional de las y los trabajadoras/es altamente calificados. Otros estudios como el de Botero Álvarez (2012) también vinculan el nuevo modelo de las instituciones académicas que van exigiendo una organización del trabajo con ritmos y exigencias cada vez más elevadas, como la multiplicación de tareas, etc., generando, de esta manera, severas consecuencias en la salud como el síndrome del burnout. Así la salud mental de las y los docentes universitarias/os es uno de los problemas más actuales en el área de la salud laboral.

En Argentina se destacan líneas de estudio sobre las condiciones laborales de los docentes universitarios, por ejemplo, los trabajos dirigidos por Silvia Llomovate en el período de 1995 a 1997, a través del proyecto "La universidad como ámbito laboral en los 90", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Estos estudios enfocan cómo los cambios sufridos por la implementación de políticas neoliberales orientaron las condiciones laborales de sus docentes a formas de organización del trabajo, más flexibles y con altos niveles de incertidumbre. De este modo, la racionalización presupuestaria conjugada con la masificación del nivel introdujo en los diferentes países latinoamericanos sistemas salariales basados en el mérito y la productividad, sostenidos por sistemas de diferenciación y evaluación con parámetros heterónomos. Llomovate y Wischnevsky (2012) estudian además la aparición de programas que fomentan la productividad y la eficiencia de los docentes universitarios que moldean tanto las actividades de investigación como las de docencia. En esta línea los trabajos de Naidorf, (2009) y de Mollis (2003) sobre los cambios y/o las alteraciones de la cultura académica de la universidad pública tras las reformas neoliberales de los 90, es un campo de producción sumamente importante a explorar.[12]

Otros trabajos, como por ej. los de Ripak (2015), enfocan las condiciones de trabajo de la docencia universitaria de grado analizándolo en el marco de tendencias globales que han devenido en cambios en las condiciones de trabajo, tales como los procesos que dieron paso de

[12] En este sentido hemos recuperado para nuestro análisis histórico las siguientes producciones de ambas autoras: Mollis, M. (2003). Las universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas? Libre cosmética del poder financiero. CLACSO; Naidorf, J. (2009) Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Eudeba.

las dedicaciones full time al predominio de las dedicaciones parciales y/o también, en los modos de contratación flexibles y precarias; escenarios que tuvieron su desarrollado en las universidades a escala global, pero con un grado potente de incidencia y materialización en nuestras universidades. De esta manera, al estudiar las condiciones de trabajo de los docentes de la UBA, Ripak (2015) analiza las condiciones de precariedad en varios sentidos: desde las y los docentes ad honorem a una mayoría de trabajadoras/res de la docencia con inestabilidad laboral. En relación a una de las poblaciones indagadas por Ripak, traemos a colación las producciones de Rodrigo Hobert (2012) quien estudia y problematiza sobre los y las docentes ad-honorem en la UBA, sus condiciones de trabajo, las relaciones académicas construidas (clientelares), las prácticas extendidas y sus razones; población particular que para Hobert suele constituirse en ejército de reserva del campo en cuestión o en todo caso en condición y estrategia iniciática para una trayectoria que posibilite acceso a la carrera universitaria. Por su parte, los trabajos de Buchbinder (2005) y Buchbinder y Marquina (2008), Groisman y García de Fanelli (2009) abordan las transformaciones en la estructura de la planta docente universitaria en contexto de políticas neoliberales y de sus sedimentos aun presentes (políticas de desfinanciamiento, recortes presupuestarios y salarios cada vez más bajos). Trabajos como los de Rodigou Nocetti, Blanes, Burijovich y Dominguez (2011) nos adentra a una problemática de gran alcance y de agenda en los estudios sobre trabajo docente en las universidades: quehaceres, condiciones y trayectorias laborales y académicas de las y los docentes universitarias/os desde la perspectiva de género. De esta manera nos remitimos a un equipo de investigación de la UNC que ha venido indagando, comprendiendo y analizando el mundo laboral de la docencia universitaria, cuyo foco investigativo es la UNC, para atender los nudos problemáticos que se despliegan a partir de las construcciones y relaciones de género en este particular campo educativo. En este sentido auguran a discusiones que abonen trasformar las condiciones desiguales de género en el trabajo docente universitario.

Los recientes trabajos de Walker (2014, 2016, 2017) se aboca al estudio de las transformaciones del trabajo docente en las tendencias globales de la educación superior, en el marco de las transformaciones del trabajo a nivel general, que impactan y otorgan nuevas especificidades al trabajo docente universitario. Las alteraciones analizadas se relacionan con tendencias mundializadas que inciden de manera decisiva en el campo específico del trabajo académico universitario, distinguiéndose nuevas formas de contratación laboral, políticas de

evaluación de la calidad del trabajo docente y que abre al advenimiento de procesos de individualización y fragmentación del colectivo docente. Walker se adentra a los procesos de Internacionalización de la educación superior que diferencia docente locales y cosmopolitas; a la Virtualización y las diferentes formas de comunicación y desvinculación de los docentes, y a la expansión de los posgrados que fue coadyuvando al acrecentamiento de una lógica credencialista. Cabe mencionar que sus análisis y aportes devienen de los estudios de casos en distintas universidades públicas de Argentina y la universidad de Málaga en España.

En síntesis, pensar teóricamente el trabajo docente es expandir analíticamente sus múltiples tareas -lo prescripto y lo no estipulado- dentro de una específica institución, en nuestro caso la universitaria; es introducirnos en sus aspectos objetivos, estructurales, normativos en relación dialéctica a los aspectos subjetivos; es desplegar substancialmente las transformaciones no sólo a nivel material sino a nivel simbólico; es expresar interpretativamente "los modos de estar" o "los modos de habitar" el campo académico; es identificar las formas en que la y los docentes universitarias/os se adaptan, resisten o "sobreviven" la universidad actual; es introducirse en el juego de tensiones, de fuerzas de distinto poder, desde donde se debate la adaptación funcional y la resistencia como formas de expresión de lo político; es interpelar las formas subjetivas emergentes que condensan, de un modo complejo, las viejas y las nuevas formas de pensar la Universidad y el Trabajo.

Capítulo 2: Consideraciones Teóricas *Intercambio, Campo y Habitus*

2-Consideraciones Teóricas Sobre los Conceptos de *Intercambio, Campo y Habitus*

En este capítulo, nuestro interés reflexivo se focaliza en ensanchar niveles de significación implicados en las prácticas sociales en contextos de profundas transformaciones; mirada holística que nos ayude a comprender la complejidad que se manifiesta en las acciones sociales presentes y en particular en las prácticas laborales de las y los docentes universitarias/os. Por ello creemos oportuno recuperar las contribuciones teóricas y metodológicas del campo de la Antropología y de la Sociología, y en particular retomar y explorar el concepto de *intercambio* en las producciones de antropólogos clásicos como Malinowski, Mauss, Levi-Strauss y en las posteriores contribuciones desde la sociología a través de la figura de Pierre Bourdieu.

En un específico apartado retomaremos y ampliaremos las producciones Pierre Bourdieu en relación al *campo académico*, a la teoría del *intercambio y de obligaciones recíprocas*, para dar cuenta de la preocupación latente, en nuestras reflexiones, por develar la multiplicidad de razones puestas en juego en las prácticas sociales en sociedades como las actuales; prácticas que a priori, en el marco de un capitalismo globalizado, se las pretende percibir y ligar exclusivamente como prestaciones racionales basadas en arreglos de fines, de tipo formal e impersonal. Es significativo subrayar que estos aportes nos abren a la ampliación de miradas en torno a las prácticas laborales de las y los docentes universitarias/os, en un escenario de metamorfosis global de las condiciones de trabajo, potenciando la indagación de las razones y sentidos de las prácticas que se expanden en el mundo laboral de las y los agentes universitarias/os en cuestión.

2.1-Exploración y Breve Recorrido por la Categoría de *Intercambio* desde los Aportes de la Antropología en Malinowski, Mauss y Bourdieu.

Introducirnos en el campo de la Antropología es inmiscuirnos en su trayectoria y potencial disciplinario, es recuperar y aprehender su instrumental teórico y metodológico como posibilidad de análisis y develación de los problemas que nos urgen de la compleja realidad circundante. Por ello, creemos oportuno reivindicar las prácticas de análisis de tipo holística que este campo realiza y ha realizado sobre su objeto de estudio; invocar una práctica investigativa que nos amplíe la mirada para visibilizar aristas vedadas del fenómeno a indagar. También es de suma importancia abordar algunos conceptos tales como *intercambio*, ya que este nos

permitiría abrirnos a nuevas significaciones de importancia en el análisis de las prácticas sociales en las sociedades actuales. Por último, rescatar el trabajo etnográfico, como instancia de reconocimiento en el otro, de representaciones, perspectivas y sentidos dados, en relación al mundo inmediato Dar voz a los actores sociales que se investiga es de suma trascendencia, porque se constituye en instancia de emergencia de un conocimiento construido en el campo disciplinario antropológico, desde un hacer en el diálogo de los sentidos múltiples de los protagonistas y de la teoría social científica. Como bien señala Peirano (como se citó en Soprano, 2007)

> Todo buen antropólogo aprende y reconoce que es en la sensibilidad para el enfrentamiento o el diálogo entre teorías académicas y nativas que está el potencial de riqueza de la antropología, es decir un intercambio entre la teoría acumulada por la disciplina y la observación etnográfica que trae nuevos desafíos para ser interpretada. (p.208)

Ahora bien, empezar a rastrear el concepto de *intercambio* es explicitar que dicha conceptualización deviene de un cúmulo de análisis que los antropólogos clásicos construyeron en sus trabajos etnográficos sobre sociedades a las que denominaron "primitivas", "arcaicas" o "sociedades precapitalistas"; trabajo de campo que expresa la relevancia de las voces de los nativos, para la construcción de una teoría antropológica[13]sobre las prácticas de *intercambio*. Apropiarnos, en el campo antropológico, del trabajo etnográfico es recuperar y dar relevancia la voz de los nativos, de aquellos que el investigador ha de estudiar; es poner en un plano de diálogo las perspectivas de los actores y las teorías científicas; es, desde nuestra problemática, dar la palabra a los actores sociales de nuestro mundo actual, para entender los significados que ellos les otorgan a las prácticas en un contexto particular de precarización, flexibilidad y fluidez estructural.

[13] Cabe aclarar, que existen posturas que señalan el papel que tuvo la antropología en sus orígenes, y con ellos los antropólogos clásicos; papel funcional del campo antropológico en relación a los intereses puestos en juego por los países europeos, en su política imperialista de dominación y control de vastos territorios. Por ello, algunas/os antropólogas/os, como Mirtha Lischetti, sostienen que la Antropología emerge con un pecado original: haber servido a los objetivos de sometimiento y conquista, que impulsaron los países del capitalismo europeo. Ver: Lischetti, M. (Comp.). (2004). *Antropología*. Eudeba. Bs. As.

2.1.1-Malinowski y el Kula: Hacia una Teoría Moderna de la Reciprocidad

Malinowski, en su énfasis por realizar un trabajo etnográfico prolongado con los nativos, intenta reivindicar la perspectiva de los actores en su propio mundo de vida, producción que irá confrontándose con otras producciones teóricas del campo científico. Ejemplo de ello, es la denominación nativa *kula* que Malinowski (1986) utilizó para hacer referencia a lo que él denominaba un sistema de intercambios rituales: "Esta operación de traducción de una lengua a otra (...) pone en juego una reinterpretación del fenómeno social" (Soprano, 2007, p. 219).

James Frazer sostiene que en la obra de *Los argonautas del Pacífico Occidental* emergen ideas inquietantes, superadoras, hasta ese momento, del intercambio, debido a que Malinowski intenta en este trabajo "penetrar en las motivaciones subyacentes y los sentimientos que despierta en las mentes de los indígenas" (Frazer,1986, p. 8). De esta manera nos invita a reflexionar que, en la perspectiva de Malinowski, toda práctica social no sólo es mero estudio descriptivo sino comprensión, implicando conocer o inferir los pensamientos y emociones del sujeto que realiza una acción, para visibilizar los significados y las razonabilidades subyacentes en las mismas. De lo dicho, se explicita cómo el trabajo etnográfico descubre y rescata las voces de los nativos, enriqueciendo al campo de conocimiento de la antropología a través del diálogo con la teoría científica social construida[14]. Sobre lo expuesto Soprano (2007) opina acerca de la importancia que Malinowski les asigna a las voces de los nativos en su trabajo etnográfico:

> La certeza con que Malinowski afirmaba que el *kula* no podía ser considerado como una forma de comercio se fundaba, precisamente, en una comprensión positiva de la perspectiva nativa y en el entendimiento de que esa percepción de los actores orientaba sus acciones sociales (...) de esta forma, el recurso al enfoque y método etnográfico le permitió, por un lado, evitar la adopción unilateral de una explicación economicista y utilitarista del *kula*. (p. 220)

Ingresemos aún más en la conceptualización de *intercambio* que Malinowski construye sobre el comercio del *Kula.* Sobre la misma, nos dice que es más que una práctica comercial de

[14]Levi Strauss (1971) subraya que los verdaderos autores de la teoría moderna de la reciprocidad han sido los indígenas melanesios de Nueva Guinea; porque estos nativos han sido fuente de inspiración, información y creación en los trabajos de Malinowski sobre el *kula* -como sistema de intercambio de los Trobriandeses- y que han servido de reflexión a Marcel Mauss (1971) para la producción de una teoría de la obligación, de carácter revolucionario.

intercambio de mercancía entre los Trobriand, sino que en ella intervienen factores mágicos y de prestigios, complejizando la significación de la simple percepción de intercambio de mercancías[15].

> El intercambio ceremonial de dos tipos de artículos es el aspecto más importante y fundamental del *kula*. Pero asociado a ello y bajo tal pretexto, se encuentran gran cantidad de actividades y aspectos secundarios. Así junto al intercambio ritual de brazaletes y collares, los indígenas hacen comercio normal, cambiando de una isla a otras muchas mercancías útiles (...) El *Kula* es, pues, una institución extremadamente vasta y compleja, tanto por la extensión geográfica que abarca, como por los múltiples propósitos que alimenta (Malinowski, 1986, p. 96).

Malinowski nos conduce a visibilizar que el sistema del *Kula* está enteramente subordinado al intercambio de objetos sin ninguna clase de utilidad y que el trasfondo mítico y de ritualización mágica es fundamental para legitimar y reproducir la organización social y económica de los nativos de las islas del pacífico occidental[16].Así la magia constituye la institución que preserva el bienestar y la existencia de la comunidad, porque en ella está el poder que se le otorga al hombre para el control de las fuerzas de la naturaleza: "La magia es una de las tres grandes fuerzas psicológicas que cooperan en la organización y sistematización del esfuerzo económico de las islas de Trobriand" (Malinowski, 1986, p.10).

Por ello es importante explicitar que el *Kula*, ante todo, es un tipo de *intercambio* enraizado en la costumbre, en los mitos, materializado a través de rituales mágicos que garantiza el control de las fuerzas naturales y por ende la reproducción del orden social y de las relaciones inter-tribales. Ahora bien, todo intercambio implica asociación y contrato implícito y/o explícito entre los actores intervinientes; relación inter-tribal que va acompañada de deberes y de privilegios mutuos. Hemos de reiterar, que el *intercambio* en el *Kula*, sólo puede ser llevado

[15] De la conclusión que arriba Malinowski, en relación a que la circulación de bienes entre los nativos del Trobriand, no es simple transacción comercial; James Frazer expresa: "Malinowski(...) demuestra que no se basa en el puro cálculo utilitario, de beneficios y pérdidas, sino que satisface necesidades y estéticas de orden más elevado que la simple gratificación de las necesidades animales (Frazer, 1986, p.9)

[16]Para Frazer (1986) existe "un tiempo empresa comercial y forma de organización social, provista de un trasfondo mítico y un ritual mágico (...) la celebración de los ritos mágicos y el recitado de las palabras mágicas son indispensables para el éxito de la empresa(...) Dicho en breve, la magia es esencial para todo proceso productivo" (p.10)

adelante entre asociados, es decir, por aquellos que forman parte de este circuito de transacción espacial y tribal, poseedores del derecho de practicarlo. El intercambio se establece tomando como referencia la jerarquía que cada asociado posee dentro de la estructura social; en este sentido los involucrados se le asocian deberes y obligaciones mutuas "que varían con la distancias entre sus respectivos pueblos y el status recíproco"(Malinowski, 1986, p.103).En esta práctica no sólo se intercambian objetos materiales, sino que circulan, en el espacio del *Kula*, otros bienes culturales simbólicos y materiales que contribuyen a consolidar y mantener los lazos que unen a miles de sujetos en una pasión común.

Para Malinowski la práctica del *intercambio* entre los Trobriand consiste en la entrega de un regalo ceremonial que le corresponde un contra-regalo, en cierto lapso de tiempo. Esta reciprocidad o equivalencia del regalo no está dado por ningún mecanismo de coacción, pero sí a través del compromiso que el agasajado tiene que tener para responder con lealtad e igual valor el regalo recibido; así se constituyen y afianzan en el tiempo las relaciones inter-tribales. Una amplia red de relaciones inter-tribales se unifican en una pasión común, una gran institución: el intercambio *Kula*:

> Los dos principios esenciales, saber (...) que el *kula* no es una especie de trueque, sino una ofrenda que requiere, al cabo de un cierto tiempo, otra ofrenda recíproca de valor equivalente; y segundo que esta contrapartida depende del dador (...) no puede exigirse (...) regateo, ni (...) volverse atrás en los compromisos, están en la base misma de las transacciones" (Malinowski, 1986, p.109)

Si bien existe cierta conducta, por parte del nativo, de poseer o el deseo de adquirir, la misma va asociada a la acción de dar, de compartir un bien que posee y esta práctica toma su gradual significación según el lugar que ocupe en la estructura social; cuanto mayor es el rango, mayor es la obligación social que se le impone de manera implícita. De esta forma los nativos construyen una teoría moral que compromete a todos, pero aún más aquellos que poseen riqueza, porque en ellos descansa la obligación implícita de mostrar una gran generosidad, porque su poder y legitimación radicará en la idea de que toda riqueza es generosidad, por lo que la transacción e intercambio del *kula* ha de manifestar sutilmente, en un devolver generoso, las relaciones de poder implicadas en la misma (Malinowski, 1986).

Como decíamos, es de interés e importancia recuperar las producciones de los clásicos del campo de la Antropología, como es el caso de Malinowski y su trabajo sobre las tribus melanesias del pacífico occidental, porque en ello radica el alcance que tiene el sistema de *intercambio* que emerge en estas sociedades no occidentales; sistema que implica la obligación moral, social, de dar, recibir y de devolver y que en esa reciprocidad obligatoria el intercambio cumpliría la función de afianzar los lazos sociales, reproducir su status quo, las alianzas, la fuerza social que cimienta la cohesión del grupo. En caso contrario, de no respeto de esta práctica moral, se violentaría todo orden colectivo, toda búsqueda armónica de las fuerzas naturales. Para Soprano (2007), el *kula* tiene su significación social como mecanismo ritualizado de producción y actualización del orden social:

> (...)a través de un sistema de reglas de intercambio, jerarquías, alianzas y conflictos entre individuos y grupos (...) el intercambio ritual daba lugar a una arena de relaciones sociales donde, también, se ponían en juego intereses personales, procesos de diferenciación social y de competencia por el poder. (p.222)

Así deberíamos pensar, como este instrumental teórico-metodológico puede enriquecer nuestro estudio de las prácticas presentes en el capitalismo avanzado, si suponemos que en nuestro contexto también están presentes compromisos morales, obligaciones recíprocas interpersonales e institucionales, que pueden encontrarse ritualizado en un sistema de prácticas de intercambios recíprocos, cobrando sentido para la construcción y actualización de las relaciones sociales e identidades.

2.1.2-Marcel Mauss: Sistematización y Construcción de una Teoría de la Obligación

Ahora pasaremos a indagar los aportes de gran significación de Marcel Mauss, realizados a través de su ensayo sobre el don. Las producciones de Mauss tienen como referencia- entre otros- los trabajos que Malinowski elaboró sobre *"los argonautas del Pacífico Occidental"* y su análisis del *kula* como institución de *intercambio*. Uno de los puntos que separan a ambos autores es el significado que le otorga a la categoría función, escenario de disputas teóricas que

bien a retratado Levi Strauss (1971) [17]. Es dable decir cómo y que recupera Mauss (1971) de los estudios sobre el *intercambio* que Malinowski realiza en las tribus Trobriand de Nueva Guinea:

> (...) se goza de propiedad sobre los regalos recibidos, pero es una propiedad especial, que recoge, en un cierto sentido, todos los principios de derechos que los modernos hemos ido separando y aislando unos de otros. Es propiedad y posesión, es regalo y cosa alquilada, es cosa vendida y comprada, al mismo tiempo que es cosa depositada, sujeta a mandato y a fidecomiso, ya que se entrega sólo con la condición de que sea usada por otro o de transmitirla a un tercero compañero lejano. Este complejo económico, jurídico y moral, auténticamente típico, que Malinowski ha sabido descubrir, observar y describir. (p.184)

Como hemos señalado en los trabajos de Malinowski (1986), el fin último y de mayor significación de estas acciones es que en ellas se tejen relaciones inter-tribales de fraternidad y lealtad a través del intercambio de regalos y obsequios; pero no debemos dejar de lado un aspecto que es mencionado por Malinowski y que en Mauss (1971) adquiere relevancia: los viajes entre las tribus melanesias sirven también para intercambiar productos, propio de la práctica comercial. A decir de Mauss, el *kula* se constituye en un hecho total, es decir una especie de gran *potlach*. Según Lévi Strauss (1971), en su ensayo sobre los dones Marcel Mauss afirma sobre la presencia de tres obligaciones en las sociedades estudiadas: dar, recibir y devolver. Así los bienes cambiables no se remiten a su propiedad física, sino que pueden ser también dignidades, cargas o privilegios cuya función sociológica es la misma que la de los bienes materiales.

[17] En la introducción del libro "Sociología y Antropología", Levi Strauss (1971) sostiene que:

> (...) la noción de función, concebida por Mauss al estilo del álgebra (...) implicando que los valores sociales se pueden conocer unos en función de otros (...) en tanto que Malinowski (...) toma el camino de un simple empirismo, en cuyo objeto es únicamente el de enseñar los servicios prácticos prestados a la sociedad por sus costumbres e instituciones. Cuando Mauss considera la relación constante entre los fenómenos, relación donde reside su explicación, Malinowski se pregunta para que sirven, con el fin de hallarles una justificación. (p.31)

[17] Para Soprano (2007) son importantes las afirmaciones que Mauss obtiene del análisis de las diferentes formas de intercambios, como el caso del *potlach* y el *kula*. Con respecto al *potlach* sostiene que es un sistema de prestaciones de tipo agonístico y competitivo y que el *kula* es de variante no agonística; a su vez dirá que, en el *potlach*, la obligación de dar, recibir y devolver, ejerciéndose con usura, creando conflictos entre los participantes.

> Lo que se intercambia no son exclusivamente bienes o muebles e inmuebles, cosas útiles económicamente; son sobre todo gentilezas, festines, ritos, servicios militares, mujeres, niños, danzas, ferias en las que el mercado ocupa solo uno de los momentos, y que en la circulación de las riquezas es sólo uno de los términos de un contrato mucho más general y permanente. Estas prestaciones y contraprestaciones nacen de forma más bien voluntaria por medio de presentes y regalos, aunque en el fondo sean rigurosamente obligatorias bajo la pena de guerra pública o privada. (Mauss, 1971, p.160)

En su análisis sobre las diferentes instituciones de *intercambio*, recolectadas de una vasta producción etnográfica, Mauss señala que en apariencia el *kula* como el *potlach* (otra institución de intercambio entre los nativos del noroeste americano) expresan el dar y recibir, pero en realidad esa apariencia se diluye cuando la tribu, que en su momento fue visitante, ahora deberá dar hospitalidad a la tribu que visitó; entonces la obligación se expresará en devolución (de igual manera o con usura) de los regalos o servicios prestados con anterioridad. Así pues, la práctica del intercambio se complejiza en un dar, recibir y devolver. Estas instituciones que muestran el obsequio, el regalo, la hospitalidad como una práctica desinteresada, relacionado a acciones de autonomía, de liberalidad, de libertad, en realidad esconde mecanismos de obligación, que condiciona sus acciones en un deber social, colectivo, de contra-prestar; porque llegado el caso que la reciprocidad no se manifieste, las consecuencias devendrán en desprestigio, deshonor, deslealtad, de rupturas de las relaciones sociales, tribales e inter-tribales constituidas en el tiempo. Las tres obligaciones del *potlach* es dar, recibir y devolver, aunque se sostenga que la obligación esencial de dicha institución sea dar. Ahora bien, no es menos la obligación de recibir, ya que rechazar un don es poner de manifiesto el miedo a devolver, es quedar rebajado, es perder el nombre, el honor, el prestigio. En tanto la obligación de devolver es el todo en el *potlach*, porque estaría cerrando el juego de intercambios y obligaciones y así reproducir los aspectos jurídicos, morales, como también de relaciones sociales entre los competidores y asociados.

> Si se da una cosa y esta se devuelve, es porque uno se da y se devuelve respeto, nosotros decimos todavía cortesías, pero es también que uno se da, dando y si uno se da es que uno se debe- personas y bienes- a los demás. (Mauss, 1971, p.222)

Así, recibir un objeto a través del sistema de intercambio *potlach*, implica devolverlo con usura, con un equivalente mayor y en caso de que no sucediera, es decir, al transgredir la premisa moral de obligación, la sanción impuesta se expresa en romper o negarse a continuar con la alianza social que configura el intercambio.

Mauss al retomar los trabajos de Malinowski sobre los melanesios y de otros antropólogos que etnografiaron poblaciones como la polinesia o el noroeste americano, se propone construir una teoría general de las formas primitivas de contrato, desde un abordaje metodológico de tipo comparativo. En su análisis comparativo ha de resaltar la importancia del intercambio como teoría moral de las sociedades "primitivas" y de las pretéritas sociedades arcaicas indoeuropeas, afirmando como estas prácticas de la obligación (presentes en estos pueblos lejanos en el espacio y en el tiempo) siguen persistiendo en las sociedades capitalistas del siglo XX, como constitutivas de acciones, prácticas y de afianzamiento de relaciones sociales. Desde un razonamiento deductivo, Mauss (1971) nos entrega en sus trabajos argumentaciones que expresan la existencia en cualquier tipo de sociedad de reglas concretas que posibilitan la emergencia ciclos de reciprocidad[18].

Aceptar ofrendas, regalos, indica que se está dispuesto a entrar y a permanecer en el juego, ello implica que los dones se constituyen desde la competencia entre los posibles socios, situación de luchas simbólicas que esconden motivos no vedados por las prácticas de intercambio y competencia: acciones sutiles de concurrencia, rivalidad, ostentación de deseo, de grandeza, así como de interés. En el derecho maorí el regalo recibido, cambiado y obligado no es algo inerte; sino que estos hechos pueden contribuir a una teoría general de la obligación, que se expresa - en Samoa, Nueva Zelanda- en la circulación obligatoria de riquezas, tributos y dones. Es importante pensar estas categorías y prácticas que han emergido en tiempos pretéritos y en sociedades de tipo tribal del presente, como extensivas a nuestras sociedades:

[18]Mauss (1971) expresa cómo las prestaciones que se manifiestan en otras regiones y comunidades primitivas se pueden tras-polar a nuestras sociedades contemporáneas:

> (...) nosotros (...) rivalizamos-también- en nuestros aguinaldos, festines, bodas y en las simples invitaciones en que nos sentimos obligados a dar revancha (...) Este tipo de derecho y de economía contiene diversos temas, reglas e ideas. El más importante de estos mecanismos espirituales es evidentemente el que obliga a devolver el regalo recibido. (p.162)

> (...) una parte importante de nuestra moral y de nuestra vida se ha establecido en esa misma atmósfera, mezcla de dones, obligaciones y de libertad (...) Los dones que no se devuelven siguen transformando en inferior a quien los aceptó, sobre todo cuando se recibieron sin ánimo de devolverlos (...) La invitación y los gestos amables han de devolverse (...) Hay que devolver más de lo que se recibió. La vuelta es siempre mayor y más cara (...) Puede afirmarse que una parte considerable de nuestro pueblo se comporta así constantemente, gastando sin medida cuando se trata de sus huéspedes, fiestas o aguinaldos. (Mauss, 1971, p.246)

Las conclusiones sociológicas y morales que Mauss fue construyendo expresan esta preocupación por hacer extensiva a nuestras sociedades (más allá de las distinciones entre derechos reales y personales, entre prestación no gratuita y don, y la hegemonía de contratos de tipo individual de mercado, formal e impersonal) una moral y una práctica del cambio basado en la tradición, en obligaciones morales pretéritas; y que a pesar del paso del tiempo han subsistido a un capitalismo que pareciera desvanecer todo rasgo de pasado, de tradición y costumbres. Estas prácticas del don, de las obligaciones morales, dirá Mauss (1971), siguen presentes en nuestras sociedades, como productoras de relaciones, de reproducción de un orden social, junto a los principios contractuales modernos[19]. De esta manera nos entrega claridad al objeto de estudio que nos preocupa analizar, ya que los supuestos presentes de su teoría expresan que en nuestra sociedad existen hechos totales que reúnen componentes tan disímiles pero importantes en la constitución y emergencia del fenómeno a investigar; es decir nos entrega una mirada holística[20] del problema a trabajar.

---

[19] Ver en la producción de Germán Soprano (2007) el rescate que hace de las afirmaciones de Godbout y Caillé (1997); quienes se expresan- como Mauss- a favor de la recuperación del principio del don en la sociedad moderna:

> (...) Godbout y Caillé, han insistido en que la lógica del don, del mercado y burocrático estatal coexisten en la modernidad, rompiendo, así, con la afirmación de una fatal tendencia hacia cualquier finalismo histórico individualista, utilitarista y /o burocrático. Para ellos, el don no es una supervivencia, sino una forma de sociabilidad producida y actualizada en diversas esferas de la vida social pasada y presente; y afirman que los individuos y los grupos pueden actuar como diferente y como complementario de la institución social del mercado y del Estado" (Soprano.2007, p.229).

Soprano señala-además-que estas afirmaciones tienen sus detractores, como Maurice Godelier, para quien el don no es una forma diferente y complementaria de sociabilidad en las sociedades capitalista, sino que las prácticas sociales en el mundo actual, estarían dominadas por la racionalidad utilitarista del mercado y la burocracia estatal (Soprano.2007).

[20] Veamos esa mirada holística que Mauss (1971) realiza sobre el objeto a analizar. En la práctica de retomar otros trabajos, Mauss realiza aportes sustanciales sobre el intercambio, institución primigenia que deviene de los

> (…) creemos incluso poder demostrar que nuestro derecho y economía se han derivado de instituciones similares a las precedentes (...) tenemos otras morales además de la del mercader; todavía hay gentes y clases que se conservan en las costumbres de otros tiempos, costumbres a las que todos nos sometemos, al menos en algunas épocas o en algunas ocasiones del año. (Mauss, 1971, pp.223-246)

Por su lado Soprano (2007) señalará que Levi-Strauss ha de tomar los análisis que Mauss hace de los sistemas de intercambios recíprocos y obligatorios, para inscribirlo en un enfoque estructuralista de la reciprocidad; así la perspectiva Levi-Straussiana considerará que en toda sociedad existe una estructura de reciprocidad que trasciende a los actos históricos situados del intercambio, exponiendo una verdad estructural subyacente en estas prácticas: que en todo acto de dar y recibir le corresponde la obligación inconsciente de devolver: "los intercambios se producían en virtud de las determinaciones inscriptas en la estructura inconsciente del espíritu humano, antes que por obra de las significaciones y experiencias históricas de los actores sociales" (p.227).

2.1.3-Pierre Bourdieu: el intercambio como práctica social diferida

En este recorrido realizado sobre el campo de la antropología, rescatando perspectivas, métodos y categorías presentes en las producciones de ciertos teóricos sociales que han contribuido a visibilizar la complejidad del mundo de la vida y, en particular, a develar los sentidos de las prácticas en nuestro tiempo y en las sociedades pretéritas, nos acercamos a las producciones de Pierre Bourdieu. En su trabajo etnográfico, sobre la sociedad Cabil, Bourdieu

---

orígenes del hombre, donde los intercambios- en aquellos tiempos- estaban en relación a los presentes dados a los dioses. Así el intercambio exteriorizaría lo holístico de esta práctica, ya que actualización y reproducción del orden no solo es una preocupación presente para el mundo de los seres humanos, sino que se extiende al cuidado de la armonía en el mundo espiritual, de los dioses:

> "Uno de los primeros seres con quienes los hombres tuvieron que contratar, son los espíritus de los muertos y los dioses (...) se cree que es a los dioses a quien hay que comprar y que los dioses saben devolver el precio de las cosas. (pp.173, 174)

En el caso de los maorí, las obligaciones de derechos, por las cosas es también obligaciones entre las almas, ya que cada cosa posee un alma, que le es propio del dador: esta concepción animista, es muy propia de las sociedades arcaicas primitivas; por lo que se deduce que la obligación está llevado a un plano que es, sobre- natural, espiritual, sagrado, por lo que la obligación de intercambiar, de contra-prestar toma una dimensión con mayor alcance, sagrado, que le otorga un poder mágico y religioso: "Se comprende clara y lógicamente, que dentro de este sistema de ideas, hay que dar a otro lo que en realidad es parte de su naturaleza y sustancia, ya que aceptar algo de alguien significa aceptar algo de su esencia espiritual de su alma(Mauss, 1971, p.168).

(2007) analiza la economía y las prácticas presentes en la misma. De este estudio observa que la economía de Cabilia funciona desde parámetros domésticos de tipo cultural, simbólicos y no desde una lógica económica capitalista, sino a través intercambios entre familiares, generaciones, etc., denominándola "economía de la ofrenda". Es importante expresar que Bourdieu (2007) retoma los trabajos de Mauss y Levi Strauss, resignificando y enriqueciendo parte de las argumentaciones y preocupaciones de estos antropólogos. Por un lado, profundizará sobre la categoría de *intercambio*, desde algunas de las aristas pocos tratadas por los autores y, por otro lado, trasladará las afirmaciones obtenidas de su estudio sobre sociedades precapitalistas (preocupación que está presente y se expresa en las producciones de Malinowski, Mauss y Levi Strauss) a las acciones manifiestas en sociedades capitalistas. En esta línea exploratoria, en relación a los trabajos de Pierre Bourdieu, nos señala que es necesario liberar de cierto economicismo las prácticas económicas precapitalistas, como también la de los sectores enteros de la economía capitalista, porque esta particularidad de prácticas no funciona en absoluto desde la lógica de la ley del interés, es decir, no se mueven desde la acción económica interesada de maximizar los beneficios de tipo monetario y disminuir costos. Por ello agrega:

> Mauss describía el intercambio de obsequios como una serie discontinua de actos generosos; Levi Strauss lo describía como una estructura de reciprocidad trascendente a los actos de intercambios, en los que el obsequio remite al contra-obsequio. Por mi parte, indicaba que lo que faltaba en ambos análisis era el papel determinante del intervalo temporal entre el obsequio y el contra-obsequio, el hecho de que, prácticamente en todas las sociedades, esté tácitamente admitido que no se devuelve de inmediato -lo que se ha recibido- lo que equivaldría a rechazarlo. (Bourdieu, 2007a, p.161)

Bourdieu (2007b), en su libro *El sentido Práctico*, presenta algunos principios de la economía simbólica que revisará con posterioridad en su trabajo: *Razones Prácticas: sobre la teoría de la acción*. En esta última producción sostiene que, en el *intercambio*, para que posea una significación social, el contra-obsequio deberá entregarse en forma diferida, para que se represente, en las mentalidades de los agentes, como acciones que no poseen ninguna relación, es decir, prácticas no vinculares y desinteresadas.

> (...) lo importante en el intercambio de obsequio es el hecho de que a través del intervalo de tiempo interpuesto los dos intercambiadores obran sin saberlo y sin concertarse, para disfrazar o reprimir la verdad objetiva de lo que hacen. Una verdad que el sociólogo desvela, pero corriendo el riego de describir como un cálculo cínico un acto que se pretende desinteresado y que hay que tomar como tal, en su realidad. (Bourdieu, 2007a, p.163)

Este lapso de tiempo, que discurre entre un objeto obsequiado y su contra-obsequio, expresa una verdad estructural, puesto de manifiesto por Levi-Strauss, es decir, en estos actos que parecen no vincularse existe una relación simétrica de obligación del que da, pero también del que recibe. De esta manera se vive el obsequio que se da como un acto gratuito que no necesariamente implica devolución, en tanto aquel que realiza el contra-obsequio también lo experimenta de índole gratuita y no condicionado por el obsequio inicial. La verdad estructural que será reprimida colectivamente, posibilita vivir la práctica del *intercambio* sin culpa y eufemizando (a través del intervalo de tiempo entre el dar y el devolver) la libertad violentada; porque en el acto de aceptar algo, la obligación moral y social es devolverlo, en tiempo prudencial y con usura, creando sujeciones de reciprocidad y obligaciones entre las y los agentes involucradas/os. Por ello entender y dar razonabilidad a las prácticas sociales es pensar que estas esconden algún interés desinteresado, no el interés de tipo economicista que busca maximizar los beneficios, sino un interés de naturaleza diferente:

> El universo económico se compone de varios mundos económicos, dotados de racionalidades específicas, que suponen y exigen a la vez unas disposiciones razonables (...) ajustadas a las regularidades inscritas en cada uno de ellos, a las razones prácticas que los caracterizan. Lo que los mundos que voy a describir comparten es la creación de las condiciones objetivas para que los agentes sociales tengan interés en el desinterés. (Bourdieu, 2007, p.160)

Bourdieu (1988a, 1990, 2007a, 2007b) nos aporta, desde su construcción teórica y metodológica, una mirada holística y relacional de la realidad social y de las prácticas sociales. Nos dirá que es necesario pensar la realidad de doble manera, como cosa y como cuerpo, es decir como estructura objetiva- hecha *campo*- y como esas estructuras se inscriben en el cuerpo de las y los agentes sociales-*habitus*. La relación entre *campo* y *habitus* nos posibilita dar sentido

y razonabilidad a dichas prácticas. Bourdieu es uno de los teóricos sociales que intenta construir una teoría sobre las prácticas sociales y encontrar los sentidos que emergen en tales acciones en relación al campo donde ocurren tales comportamientos. Son conocidas sus producciones en donde analiza el campo científico, intentando develar cuáles son los intereses- desinteresados- que mueven a los científicos y académicos para "dar parte de su vida" a esta actividad, preocupación que nos interesa por sobre manera y que constituye parte de la problemática que deseamos abordar[21].

La recuperación que Bourdieu hace de los trabajos de los antropólogos clásicos, en particular rescatando la teoría del *intercambio* para enmarcarla en su instrumental teórico metodológico, es de suma importancia. Su particular mirada del espacio social, como constituida por campos relativamente autónomos, posibilita analizar las prácticas y sus razones, como expresiones particulares que los agentes realizan en un campo específico. El funcionamiento del campo también supone la existencia de un tipo específico de interés; es así que las prácticas de todo campo no son desinteresadas, sino por el contrario, son producidas por intereses específicos inherentes al campo, pero que pueden ser expuestas como de un interés desinteresado.

Sintetizando, nuestro interés exploratorio estuvo focalizado en recuperar un instrumental teórico y metodológico presente en el campo de la antropología, más precisamente de algunos antropólogos como Malinowski, Mauss, Levi-Strauss. Estos autores clásicos han sido de suma importancia en sus trabajos etnográficos, como posibilidad de redimir las voces de los nativos, y construir un espacio de diálogo con la teoría científica. A su vez, sus producciones teóricas han sido de gran provecho para cientistas sociales, como Pierre Bourdieu, quien ha de subrayar la importancia de la teoría del *intercambio*, por ser develadoras de las razones que inscriben en nuestras prácticas sociales. En este sentido creemos que adentrarnos en la trayectoria de esta disciplina y a ciertas producciones de los autores señalados, nos conduce a reflexionar sobre problemáticas específicas actuales del mundo del capitalismo avanzado, donde se presupone, de antemano, que las prácticas solo pueden significarse desde parámetros economicistas, de beneficios y utilidad.

[21] Sobre estos tópicos teóricos-metodológicos, des la relación entre estructura y sujeto, a las categorías de *campo, hábitus* y *campo científico*, de Pierre Bourdieu, lo abordaremos en el próximo apartado.

Rastrear las huellas significativas de las argumentaciones que esgrimieron estos clásicos, aun cuando sus elucubraciones hayan sido en relación a poblaciones "tribales", "arcaicas"," precapitalistas", etc., nos ayuda para el análisis de tramas sociales, de acciones de los sujetos sociales en la actualidad. Nuestra emergente preocupación se orienta en visibilizar las prácticas sociales, en un contexto de flexibilidad, de trasformaciones estructurales, Fluidez[22], como depositarias de sentidos tan complejos, que sería de mirada acotada pensarlas solamente desde lógicas contractuales impersonales de tipo formal.

La teoría del *intercambio* y de la *reciprocidad*, esbozada por estos autores, más allá de las diferencias de sus aportes sustanciales, nos abre a perspectivas del objeto a estudiar, nos enseña de la existencia de actos de intercambios entre los actores intervinientes que, en ese *interés desinteresado*, van construyendo, reproduciendo relaciones sociales y simbólicas duraderas; es decir, que en el acto mismo de dar, recibir y devolver, están en juego los bienes sociales propios de los campos en donde circulan los asociados; bienes simbólicos de prestigio, de autoridad, de honor, actos obligatorios que es prioridad realizar; prácticas que no solo afianzan relaciones y lealtades, sino que reproducen estructuras de dominación social. Así las prácticas de *"intercambio"* esconden verdades estructurales, expresadas en que, tarde o temprano, estos agentes generosos serán recompensados por bienes valorados en el campo, para vivir el acto como desinteresado. Recuperar de este instrumental teórico tiene sentido en la advertencia que nuestro análisis de las prácticas de las y los agentes sociales, solo puede tener relevancia si lo situamos en su contexto específico, que se caracteriza por un escenario marcado por la vulnerabilidad, de precariedad, de fluidez, y de relaciones desiguales construidas entre ellos: relaciones que esconden situaciones de dominación y explotación. Este rico caudal teórico-metodológico para analizar las prácticas sociales, puede ser pensado para prácticas específicas, que para nosotros es de preocupación inminente: por ejemplo, las prácticas laborales de los docentes universitarios en contexto de precarización laboral. La teoría del *intercambio*, la teoría de los *campos* y su abordaje en el mundo académico, como *campo científico*, la perspectiva de la *economía de las prácticas*, nos posibilita evidenciar que los actores docentes universitarios se encuentran posicionados, disputando tipos específicos de capital, construyendo alianzas,

[22] Perspectiva abordada por varios autores, pero que adquiere relevancia en los trabajos de Zigmunt Bauman (2006), como es la producción de "vida liquida". Paidós. Barcelona; o en el trabajo Bauman, Z. (2001) "en busca de la política". F.C.E Argentina.

lealtades, obligaciones, etc.; para develar así los procesos de reproducción o transformación que expresan sus prácticas.

A continuación, desarrollaremos las categorías de *campo, habitus* e *intercambio* en el campo específico de lo académico y esbozaremos algunas reflexiones sobre las prácticas laborales de los docentes auxiliares de dedicación parcial en contextos de precarización laboral desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

2.2 El Trabajo Docente universitario como Práctica Social: *Campo, Habitus e Intercambio*

Nuestra preocupación estará enmarcada en problematizar y reflexionar sobre las prácticas laborales de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial en el ámbito de una universidad en particular, tomando como perspectiva teórica a Pierre Bourdieu, a partir de un análisis dialéctico-relacional, entre lo estructural y las disposiciones puestas en juego para la acción. Nos moviliza la preocupación de visibilizar una problemática poco recurrente en los trabajos de investigación y que consta de considerar las condiciones laborales y las prácticas de las y los docentes universitarias/os, para pensarnos, en principio, como parte de un problema a ser analizado, reflexionado, pero además avanzar también sobre la tarea de descubrir y develar las prácticas puestas en juego, para la resolución transformadora, que es praxis, de las condiciones de precariedad y alineación del trabajo en general; ya que creemos que el mundo laboral del y la docente universitaria/o no escapa a este escenario.

Cabe señalar, que el primer punto a tener en cuenta para introducirnos a la temática del trabajo docente universitario en América Latina, debería ser el contexto de precarización generalizada; característica central de los actuales procesos de trabajo. Esta posición nos posibilitaría aportar una lectura sociológica más compleja y macro, en relación a las prácticas laborales de las y los docentes de la UNRC.

Es menester explicitar entonces, que una perspectiva analítica relacional de tipo dialéctica que intente dar razonabilidad a las prácticas laborales de las y los agentes docente de dedicación parcial, no puede prescindir de una mirada sobre el contexto, ni omitir la dimensión histórica, ya que remitirnos a lo social, en términos de Pierre Bourdieu (1999, 2007a, 2007b, 2008), es hablar de la historia hecha cosa y cuerpo. En este sentido Gutiérrez (2006) explicita esta postura teórica de Bourdieu: “(...) hablar de lo social en Bourdieu implica, simultáneamente, hablar de

lo histórico. Lo que el espacio social, los *campos* y los *habitus*, las instituciones y los cuerpos, son hoy, son el resultado de lo que han venido siendo" (p.9).

Así, entender las prácticas laborales de las y los agentes docentes universitarios, es introducirse no sólo a comprender a la Universidad desde el mundo de lo normativo y simbólico, sino desde el entramado de procesos transformadores macros, gestados en estas últimas décadas, y que ha resonado en el ámbito de la educación superior. Estas metamorfosis estructurales tienen, a priori, incidencia en las condiciones de trabajo, en la subjetividad y, por ende, en las prácticas de los docentes universitarios de tiempo parcial. Bourdieu (2008), en su libro *homo academicus,* expresa con claridad esta relación entre campo, contexto e historia:

> La estructura del campo universitario no es sino el estado, en un determinado momento del tiempo, de la relación de fuerzas entre los agentes o, más exactamente, entre los poderes que ellos detentan a título personal y sobre todo a través de las instituciones de las que forman parte; la posición ocupada en esta estructura está en el principio de las estrategias que apuntan a transformarlas o a conservarla modificando o manteniendo la fuerza relativa de los diferentes poderes o sobre (...) las equivalencias establecidas entre las diferentes especies de capital (...) las transformaciones globales del campo social afectan al campo universitario, especialmente por intermedio de los cambios morfológicos, de los cuales el más importante es la influencia de la clientela de estudiantes que determina (...) el crecimiento desigual del volumen de las diferentes partes del cuerpo docente, las transformaciones de la relación de fuerzas entre las facultades y las disciplinas. (P.72)

Ante esta argumentación teórica de Bourdieu sobre la importancia de los procesos históricos es que creemos pertinente focalizar y desarrollar, en todo caso más adelante, nuestra mirada en la crisis de los setenta a escala planetaria, ya que significó un profundo proceso de alteración estructural en el ámbito de la producción y punto de partida de una serie de políticas de corte neoliberal en la esfera de lo económico y en lo político educativo. Este devenir de nuevos procesos estructurales en términos globales y que atraviesan las universidades en América Latina, a partir de los noventa, ha significado reflexionar sobre el sentido del *campo* académico

universitario como ente autónomo[23] o pensarlo, como bien señala Bourdieu (1990), como un espacio relativamente autónomo que disputa, con otros campos del espacio social, el reconocimiento de un saber verdadero y de una lógica de funcionamiento propia. En este sentido y como sostiene Marquina (2007), en América Latina y en Argentina, el ideal de modelo autónomo de las universidades y de los sentidos puestos en juego en las prácticas de sus agentes docentes ha sido conmocionado significativamente. Desde este hilo reflexivo se desprende que la autonomía del campo universitario se puede ver expresada en la intromisión o influencia cada vez más fuerte de lógicas e intereses de otros campos: el burocrático- asociado con el Estado- y el económico, relacionado al mercado.

De lo expuesto hasta aquí, podríamos preguntarnos ¿cuáles serían las razones que llevan a estos agentes de dedicación parcial, seguir perteneciendo a un cuerpo docente universitario en condiciones de significativa precarización?

Ahora bien, desde Bourdieu (1999,2007a, 2007b, 2008) podríamos acercarnos a develar y comprender las prácticas laborales de las y los docentes universitarias/os con dedicación parcial, en situaciones de precarización, vulnerabilidad, incertidumbre, de malestar, etc., de la siguiente manera: el *campo* académico posee bienes que circulan, se intercambian, se apropian; bienes que no se expresan, solamente, en remuneraciones económicas, en dinero; bienes que revisten de un valor simbólico y poder social fundamental; bienes por los que vale la pena permanecer en el juego, bienes que posibilitan a las y los agentes ser legitimadas/os y reconocidas/os en dicho campo. De esta manera, podemos sostener que la población docente dará cuenta, a través de sus actividades en el campo, de la valoración que le otorgan los ingresos extraeconómicos. Tal vez, y es algo que iremos dilucidando en el proceso investigativo, la aceptación de un contexto laboral precarizado pueda estar dado, entre otros factores a indagar, por la preexistencia de un sistema de creencias, propias del campo académico, que le otorgue reconocimiento y lo convalide.[24]

[23] El concepto de autonomía puede encontrarse en las **r**eivindicaciones presentes en Inmanuel Kant, desde su breve texto *"el conflicto de las facultades",* como de los movimientos universitarios reformistas. Ver en Gentili, P., Aboites, H y Sader, E. (Eds.), (2008). *"la reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después".* CLACSO libros Bs. As.

[24] Ver Hobert, R. (2007). *"Entre el portazo y la zanahoria: la docencia por el honor en la UBA".* En apuntes de investigación.

Por lo dicho, es importante destacar el papel que juega el *habitus*, en el propio *campo académico*[25], que al internalizarse en las y los agentes (como estructura del campo hecha cuerpo, a través de mecanismos de socialización) posibilita prácticas que expresan disposiciones, representaciones, creencias e intereses propios del *campo* en juego.

> La actividad científica se engendra en la relación entre las disposiciones reguladas de un *habitus* científico, que en parte es producto de la incorporación de la necesidad inmanente del campo científico y las imposiciones estructurales ejercidas por este campo en un momento dado de tiempo. (Bourdieu, 2007a, p.89)

La particular mirada del *campo científico* que realiza Bourdieu, facilita la doble lectura de la vida social, en nuestro caso, de las prácticas. Las disputas existentes en el campo tienen que ver con un tipo específico de capital que se produce en el mismo, el de la *autoridad científica*, definida como capacidad técnica y como poder social (Bourdieu, 2007a, 2007b). La lucha por la autoridad científica, que según el autor se constituye en una especie particular de *capital social*, asegura un poder sobre los mecanismos constitutivos del campo y pueden ser reconvertidos en otras formas específicas de capital. El funcionamiento del campo también supone la existencia de un tipo específico de interés, es así que las prácticas en el campo científico no son desinteresadas, sino por el contrario son producidas por intereses específicos inherentes al campo, pero que pueden ser expuestas como de un interés desinteresado. Así pues, los trabajos de Pierre Bourdieu sobre las prácticas de los agentes en el campo académico han sido de gran importancia y de un profundo debate, debido a que sus postulados cuestionaron ciertas representaciones inscriptas en dicho campo: como lugar de manifestación de prácticas desinteresadas. Para desarrollar esta problematización, se introduce que las acciones de los agentes sociales son de tipo razonables, es decir que hay razones que llevan a actuar de determinada manera y no de otra, razones que guían, orientan y dirigen las acciones. Hablar de

[25] En *"Razones prácticas: sobre la teoría de la acción"* de Bourdieu (2007a), el autor evidencia sobre el campo académico:

> (…) hay que recordar (...) que el campo científico es un universo social como los demás, donde se trata, como en todas partes, de cuestiones de poder, de capital, de relaciones de fuerza, de luchas para conservar o transformar esas relaciones de fuerzas, de estrategias de conservación o de subversión (...) y un mundo aparte, dotado de sus propias leyes de funcionamiento que hacen que no haya ninguno de los rasgos designados por los conceptos utilizados para describirlo que no revista una forma específica, irreductible a cualquier otra. (p.89).

prácticas razonables no significa que sean racionales, porque en esta última perspectiva las acciones estarían orientadas por fines, por cálculos racionales de costos y beneficios. De lo expuesto Bourdieu (2007a) sostendrá:

> La teoría de la acción que propongo (con la noción de *habitus*) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientadas hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin (aquí es donde todo ocurre como sí). (p.166)

Al analizar las prácticas de los docentes de tiempo parcial, en situación de precarización, como de un interés desinteresado, conduce a Bourdieu a pensarlo y explicarlo desde conceptos tales como *illusio* y *líbido* e inversión. Así, la palabra interés se somete en su primer sentido, al concepto de *illusio* que significa estar en el juego, estar metido en él, tomarse el juego en serio.

> (...) los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *illusio* es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. (Bourdieu, 2007, p.141)

Cada campo posee su *illusio*, su juego, sus reglas, intereses puestos en juego en la lucha por la apropiación de ciertos capitales específicos, pero lo interesante es saber que lo que moviliza a jugar, a invertir en los convites del juego es la existencia del *libido*, concepto importante para dilucidar las prácticas de los agentes analizados: Para Bourdieu existe un *libido* social específico, es decir, existen tantos *libidos* como *campos* existentes en el espacio social, y que la socialización cumple el papel de transformar las pulsiones indiferenciadas de la *libido* en intereses específicos, "en intereses socialmente constituidos que tan sólo existen en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes" (Bourdieu, 2007a, p.143).

Para que esto suceda es necesaria la complicidad ontológica entre *campo y habitus.* Tener el sentido del juego es tener el juego metido en la piel; es tener incorporado el "sentido de la

historia del juego"; "es anticiparse", llevar las marcas de la estructura- que es juego- en el cuerpo; el cuerpo se constituye en el juego. Así se puede decir que el *habitus* genera en el agente:

> (...) un cuerpo socializado, un cuerpo estructurado, un cuerpo que se ha incorporado a las estructuras inmanentes de un mundo o de un sector particular de este mundo, de un campo, y que estructura la percepción de este mundo y también la acción en este mundo (Bourdieu, 2007a, p.146).

¿Existirán actos desinteresados en los agentes docentes en su campo laboral universitario? Siguiendo la línea argumentativa bourdieusiana, podemos inferir que los procesos y mecanismos de socialización han ido creando disposiciones desinteresadas y que, en el campo específico académico, ese *habitus* desinteresado, amerita recompensación diferida. Esta inscripción, en los cuerpos, de actos desinteresados, entrañan recompensas en bienes extraeconómicos no explicitados, y nos orienta, además, a la comprensión de acciones que pudieran extenderse en las y los docentes simples y semiexclusivo, en situaciones de intensificación y diversificación de horas y tareas (no remuneradas monetariamente) en el ámbito universitario; tareas y horas que no forman parte de las exigencias explicitadas formalmente en la prestación entre docente e Institución, etc. Vale decir que muchas veces las prácticas no remuneradas son constitutivas de estrategias que tienen como fin -no necesariamente consciente- defender el capital acumulado y luchar por la apropiación de capitales de reconocimiento, de consagración, de legitimación y autoridad científica (Bourdieu, 1988a, 1988b, 1999).

Acorde a lo expuesto en el párrafo anterior, se hace necesario dilucidar el concepto de *estrategia* en términos de Bourdieu. En este sentido Alicia Gutiérrez (2006) nos especifica que "la noción de estrategia, en Bourdieu, se concibe como líneas objetivas orientadoras de las prácticas y no supone explicitación consciente de los mecanismos por parte del agente social" (p.16). En tanto que Bourdieu agregará lo siguiente:

> (...) los agentes tienen estrategias que muy pocas veces se fundamentan en una verdadera intención estratégica (...) los agentes que pelean por los fines considerados pueden estar poseídos por esos fines. Pueden estar dispuestos a morir por esos fines, independientemente de toda consideración de beneficios específicos, lucrativos, de

> carrera, o de otro tipo (...) tienen el sentido del juego; por ejemplos en juegos en los que hay que ser desinteresados para triunfar, pueden llevar a cabo, de forma espontáneamente desinteresada, acciones conformes a sus intereses. (Bourdieu, 2007, pp.147, 148, 149)

También es dable de explicitar que las estrategias llevadas adelante por dichas/os agentes en el campo académico estarán relacionadas con las trayectorias de los mismos: el tiempo de ingreso en dicho campo, su formación académica disciplinar, su procedencia socio-económica y cultural, las redes y contactos acumulados en el campo, bienes extraeconómicos poseídos, etc. Así los recién ingresados invertirán tiempo y trabajo para ir construyendo relaciones sociales que les posibilite una mejor posición en el campo, estrategias que estarán orientadas de manera consciente o no, a acumular ciertos capitales valorados en el campo. Por ejemplo, en la apropiación de capital social, se necesitará de una inversión de tiempo importante, ya que ésta conlleva la acumulación de redes de relaciones, que puede obtenerse a través de estrategias de *intercambios* recíprocos de tipo obligatorio.[26]

> (...) el poder propiamente universitario no puede ser acumulado y mantenido sino al precio de un gasto constante e importante de tiempo (...) la acumulación de capital específico de autoridad académica exige que cada uno pague con su persona, es decir, con su tiempo, para controlar la red de las instituciones donde se acumula y se ejerce el poder universitario, y también para entrar en los intercambios de los que esas concentraciones son la ocasión y en los que se constituye poco a poco el capital de servicios prestados, que es indispensable para la instauración de las complicidades, de las alianzas y de las clientelas. (Bourdieu, 2008, p.130)

A modo de cierre, podemos sostener que la perspectiva de Bourdieu (1988a, 1988b, 1990, 1999; 2007a, 2007b, 2008), en tanto pensamiento relacional, aporta un rico caudal teórico-metodológico para analizar las prácticas laborales de las y los docentes, pues al tener en cuenta tanto un momento de reconstrucción objetivista como subjetivista -evitando su tradicional oposición en las Ciencias Sociales- facilita el estudio tanto estructural como desde el sujeto del

[26] Aquí entramos a otra categoría utilizada por Bourdieu, pero que puede rastrearse en los trabajos de Mauss, Marcel, fundamentalmente en su ensayo sobre el don. Ver Mauss, M. (1971). *"Sociología y Antropología"*. Ed. Tecnos Madrid.

problema en cuestión (Gutiérrez, 2006). La teoría de los *campos* y el abordaje del mundo académico como *campo científico*, desde la perspectiva de la economía de las prácticas, posibilita evidenciar cómo los actores se posicionan y disputan tipos específicos de capital, alcanzando-de esta manera- una doble lectura del mundo social, develando los procesos de reproducción o transformación del mismo. Por ello, ingresar a la experiencia de la vida universitaria significa considerar, en principio, un contexto macro, marcado -en estas últimas décadas- por una larga serie de políticas neoconservadoras y neoliberales, que han devenido en profundas transformaciones estructurales del *espacio social*, y en donde la universidad no ha quedado exenta de reconfiguración relativa de su estructura y de las prácticas de las y los *agentes* intervinientes en este *campo específico*.

De esta manera consideramos que una realidad claramente sensible a estos cambios es el espacio de las relaciones laborales, que se han visto afectadas de forma cada vez más aplastante por todo un conjunto de políticas de corte neoliberal, lo que ha ido conformando una encrucijada que pone en situación de total perplejidad a las y los sujetos sociales; situación que se expresa en nuevas condiciones de trabajo: de restricción del trabajo, de precariedad, incertidumbre y vulnerabilidad del mundo laboral en general y en particular del trabajo docente universitario, repercutiendo en la regulación de nuevas prácticas laborales y percepciones.

Es por esto que tomar el pensamiento de Bourdieu para develar el entramado complejo de las relaciones y de las prácticas que se manifiestan en el campo académico universitario, es de una riqueza teórica y metodológica significativa. Por otro lado, cabe explicitar que existen otras aristas que se podría profundizar, para dar visibilizar al problema en cuestión: lo referido a las relaciones de dominación que se tejen en el campo universitario; sobre los mecanismos de disciplinamiento que supone estar en posiciones de subalternidad y en condiciones de precarización laboral; y sobre las prácticas de las y los agentes docentes que aceptan las reglas juego propias del campo como razonables y/o pensarlas también como investidas de sujeción que ocultan procesos de alineación del agente a las estructuras. Por último, es de suma importancia abordar la trayectoria específica de la UNRC y rescatar las voces de los agentes analizados.

Capítulo 3: Decisiones metodológicas

3-Decisiones metodológicas

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo, en el intento de identificar y desplegar los niveles de significación implicados en las prácticas laborales de las y los docentes de la FCH-UNRC. En este caso analizamos dos categorías de docentes; las y los auxiliares de dedicación parcial simple y semiexclusiva. Esta decisión de recorte se fundamenta en los siguientes aspectos: la importancia que tiene esta población, en volumen, en la estructura de la planta docente universitaria y por su precariedad salarial. Es menester resaltar que esta situación dificulta convertir la docencia universitaria en una única actividad profesional/laboral, escenario que lleva a tales docentes a realizar otras series de actividades laborales por fuera de la Universidad.

Es requisito destacar el enfoque de Bourdieu (1988a, 1988b, 1990,1999, 2007a, 2007b, 2008), en tanto pensamiento relacional, ya que nos aporta un rico caudal teórico-metodológico**,** sin olvidar los límites de esta propuesta[27], para analizar las prácticas del trabajo docente de esta específica población (docentes auxiliares de dedicación simple y semiexclusiva). Retomando y recordando lo expuesto en otros apartados, sostenemos que esta perspectiva explicita ontológicamente que la realidad social existe de doble manera: como estructura objetiva hecha *campo* (expresado en posiciones, intereses, capitales en juego, marcos políticos y jurídicos); y como *habitus*, es decir, como estructura objetiva incorporada. Esta doble existencia de lo social, en las cosas y en los cuerpos, constituye el fundamento de toda práctica social (Bourdieu, 1990, 2007, 2007b). Para Bourdieu, lo social está dentro y fuera de nosotros, como estructura objetiva externa -hecha *campo*- y también como estructura interna, que se presenta como cuerpo-*habitus*- , es decir, como estructura objetiva incorporada en sistemas de disposiciones y estrategias, en donde percepciones, sentimientos, representaciones son resultado de esas condiciones sociales objetivas. Así pues, lo descripto se expresa, en términos Bourdieusiano, en luchas por la distribución desigual del capital en juego y de las relaciones de poder hecho cuerpo: momento subjetivista del análisis. El momento analítico estructuralista de Bourdieu, radica en la utilización del concepto de *campo,* como herramienta conceptual que nos posibilita reconstruir

[27] En algunos estudios críticos de la perspectiva de Pierrre Bourdieu, se sostiene que hay una "pendiente dominocéntrica" que advierte un riesgo potencial: traducir y reducir a que todas las relaciones se miren bajo el prisma de la dominación. En este sentido tanto Passeron como Corcuff observan que el enfoque de Bourdieu puede caer en reducciones donde diferencia se asocie a privación o la alteridad a inferioridad. Ver en Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera: Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. *Cultura representaciones soc,4*(7), (pp.9-26); Corcuff, P (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates.1980/2010*. Bs. As.: Siglo XXI.

un momento determinado de las condiciones objetivas, es decir, significa poder aprehender sincrónicamente el espacio universitario, como particularidad específica del *espacio social*. Para hacer un análisis de las *prácticas sociales y de sus sentidos* es necesario entenderlas de manera relacional, es decir, las prácticas tienen sentido como producto de las relaciones nodales entre *campo y habitus*, y ambos se entienden sólo relacionalmente: el *campo* como sistema de relaciones y posiciones relacionadas y en tanto el *habitus* como sistemas de disposiciones relacionadas (Gutiérrez, A. 2006)

3.1-Preguntas Generales de Investigación

Nuestro trabajo se circunscribe en la comprensión de las prácticas laborales de las y los agentes docente auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC, en contexto general de nuevas regulaciones y precarización laboral. Partimos entonces de interrogantes generales que orientaron el estudio: ¿Cuáles son las condiciones estructurales de trabajo para este grupo particular? ¿Cuáles son los sentidos/significaciones que emergen de los y las auxiliares docentes de tiempo parcial sobre su trabajo, en un contexto de nuevas regulaciones laborales?

Para ello construimos y exhibimos un conjunto de interrogantes específicos que posibilitaron el recorrido analítico: ¿Cuáles son las regulaciones para el trabajo docente en la UNRC? ¿Cuáles son las prescripciones en cuanto a tareas y funciones según cargos y dedicaciones de la FCH-UNRC? También indagamos resoluciones que enmarcan los procesos evaluativos de ingreso a la docencia y de carrera docente ¿Cuáles son las normativas que evalúan el trabajo docente de los auxiliares de tiempo parcial? ¿Qué tópicos y aspectos son valorados?

Como ya señalamos, las prácticas sociales poseen doble sentido, por lo que es necesario tener en cuenta la dimensión estructural objetivada, hecha cuerpo, y que corresponde al *habitus*, en el campo analizado. Para ello nos propusimos indagar desde la perspectiva del agente: ¿Cuáles son las tareas que realizan? ¿Cuáles son las trayectorias laborales construidas? ¿Qué estrategias despliegan las auxiliares de tiempo parcial? ¿Qué sentidos/significaciones construyen los agentes de sus prácticas, de su lugar, de sus intereses en el campo en cuestión? ¿Cómo viven ese mundo laboral de la docencia universitaria? ¿Qué expectativas tienen y cuáles son trayectorias posibles?

3.2-Objetivos

3.2.1-Objetivo General

- Describir y Comprender las prácticas del trabajo docente en auxiliares de tiempo parcial (dedicación simple y semiexclusiva) de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC, a través de las regulaciones institucionales y los sentidos, percepciones y significaciones que las y los agentes le atribuyen.

3.2.2-Objetivos Específicos

- Analizar el marco jurídico (regulaciones, resoluciones y directivas existentes) sobre trabajo docente de auxiliares de dedicación simple y semiexclusiva de la FCH-UNRC.
- Identificar y analizar, a través de las regulaciones, características del trabajo de las y los docentes auxiliares universitarias/os con dedicación simple y semiexclusiva de la FCH-UNRC.
- Describir el trabajo percibido por los y las docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC.
- Reconocer y reconstruir las trayectorias laborales de las y los docentes auxiliares universitarias/os con dedicación simple y semiexclusiva de la FCH, desde la perspectiva de las y los implicada/os.
- Inferir las significaciones construidas, por las y los docentes auxiliares universitarias/os de dedicación simple y semiexclusiva, sobre sus prácticas laborales, en un contexto de nuevas regulaciones.

3.3-Recolección y Análisis de los Datos

La recolección y análisis de los datos recorre un camino inferencial (Samaja.2002), de diálogo entre lo inductivo y deductivo, pretendiendo, por un lado, a través del estudio descriptivo de la planta docente auxiliar de tiempo parcial de la FCH-UNRC, identificar estructura y condiciones laborales, normativas, resoluciones de la UNRC y de la Facultad de Ciencias Humanas; y por otro lado, analizar las significaciones que entraña el trabajo en la universidad para esta particular población, visualizando intereses, estrategias en juego, percepciones; momentos de la indagación que nos posibilita la comprensión de las prácticas laborales, entendiéndolas como prácticas sociales.

Se trabajó a través de un proceso analítico cuya pretensión fue comprender las lógicas subyacentes de las prácticas laborales docente, mediante un camino que intentó identificar

acciones, quehaceres, vivencias, sensaciones de las/os agentes docente indagadas/os, con el propósito de ir descubriendo categorías a partir de la pesquisa de los datos. Una advertencia a tener en cuenta es que nuestro trabajo de campo no estuvo orientado a la observación de las prácticas in situ, sino en las *cosas dichas* y en los relatos que emergían de las entrevistas realizadas a esta población en particular.

Como primer paso se identificaron los conceptos en el propio discurso de las/os sujetos, conceptos que son una "representación abstracta de un acontecimiento, objeto o acción/interacción que un investigador identifica como significativo en los datos" (Glasser y Strauss, 1967, p.112). Esta inicial identificación dio paso a una primera clasificación, a un primer agrupamiento en base a lo que las y los agentes auxiliares universitarias/os referían acerca de sus prácticas laborales.

De esta manera, se fue trabajando mediante la realización de "códigos en vivo", o codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002), denominando al fenómeno a través del contexto donde se ubica el objeto estudiado. De esta manera el empleo de procedimientos de análisis comparativo y la formulación de preguntas es un ejercicio que nos facilitó el arribo de una comprensión más profunda y completa de las prácticas laborales de los y las docentes en cuestión.

Como segundo paso se agruparon los datos según un orden abstracto, bajo categorías que no sólo permitían clasificar sino también explicar el fenómeno, reduciendo así el número de unidades encontradas en la recolección de datos, e intentando trabajar el desarrollo de sub-categorías para explicar propiedades y dimensiones; cuestión necesaria para un proceso de microanálisis. Estas sub-categorías dieron más especificidad a las categorías estudiadas para responder a preguntas acerca de las variaciones del fenómeno, por ejemplo, en relación a las condiciones de precariedad laboral que los sujetos identificaron en su trabajo cotidiano.

La investigación se caracteriza también por el proceso de codificación axial que permitió avanzar en la interpretación relacionando y reagrupando las categorías y sub-categorías identificadas a partir del marco teórico conceptual (Strauss y Corbin, 2002). Así un doble nivel de análisis se desarrolló a partir de las palabras que emergen de las y los entrevistadas/os en una primera instancia y luego a partir de las conceptualizaciones que se pueden realizar a través de aquéllas. Las relaciones entre categorías y sub-categorías identificadas fueron respondiendo a preguntas tales como; porqué sucede lo que sucede, dónde, cuándo, con qué resultados, etc.

De esta manera se relaciona proceso y estructura, ya que:

> (…) la estructura o las condiciones establecen el escenario o crean circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos o acontecimientos (...) y el proceso denota la acción/ interacción en el tiempo de las personas y asuntos (...). (Glasser y Strauss, 1967, p.139)

Es así que este proceso analítico facilitó captar la complejidad y la dinámica de las prácticas laborales y sus sentidos, que es el objeto de estudio de este trabajo; por un lado buscando relaciones de orden estructural para un análisis macro (indagando procesos históricos macro, resoluciones, normativas, dispositivos de evaluación, etc.) y por otro lado lo que sucede a nivel de los sujetos, en el orden procesal posible, observando y analizando para reconocer y reconstruir las trayectorias laborales, por ejemplo, con sus dinámicas cotidianas de trabajo y estrategias emergentes del grupo estudiado. Este planteo es coherente, además, con el doble momento analítico, como plantea Bourdieu, para el estudio sociológico, estructura y sujeto, dialécticamente relacionados, facilitando la comprensión de la complejidad que supone el objeto abordado.

La selección de sujetos y documentos trabajados están basados en propósitos teóricos y de relevancia. Es así que no se seleccionan personas, sino los sucesos o acontecimientos; asumiendo la decisión de seleccionar un grupo de docentes que, suponíamos, se encontraban en situación de mayor precariedad salarial y laboral, que otros grupos docentes. Así pues, la teoría y los datos hallados van guiando este proceso selectivo haciéndolo progresivamente más específico. Se llegó así a la saturación de las categorías identificadas en el proceso analítico, ya que por tratarse de un muestreo teórico fuimos secuenciando como conveniente y relacionando categorías y sub-categorías con sus variaciones.

Cabe aclarar, que el proceso investigativo nos fue llevando a la incorporación de otros documentos que no estaban en la selección original, como por ejemplo resoluciones que prescriben las instancias de evaluación de ingreso y carrera docente con sus respectivas grillas examinadoras. Se decidió incorporar este nuevo objeto de análisis, ante ciertas opiniones de las/os entrevistadas/os, que remitieron a determinadas prácticas y estrategias vinculadas a ciertas instancias evaluadoras. A través de “diálogos informales” (Bonvillani, 2020) o “técnicas conversacionales” (Vallés, 2007, como se citó en Bonvillani, 2020) fuimos incorporando

informaciones que nos ayudó a complejizar y completar lo que las/os entrevistadas/os expresaban sobre su trabajo docente.

Se utilizaron dos tipos de Fuentes: personales y documentales

Fuentes personales: docentes auxiliares de dedicación simple y semiexclusiva. se realizó -inicialmente- una muestra aleatoria dentro del universo elegido. Más tarde, en base a los hallazgos encontrados entre la/os primeros entrevistado/as, se buscaron docentes cuyas voces nos ayudaran a enriquecer o desestimar ciertas categorías/dimensiones de análisis. Cabe decir, que cuando se cita lo dicho por las y los docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH, se ha tomado la decisión de poner nombres ficticios para resguardar la identidad de las y los entrevistadas/os

Fuentes documentales: Conjunto de normativas, leyes, Estatuto Universitario, Convenio Colectivo de Trabajo Docente, resoluciones, grillas de evaluaciones, etc., que regulan la incorporación del personal a la planta docente (tanto las nacionales como las institucionales).

El estudio de las normativas se fundamenta en el hecho de que éstas suponen la creación progresiva de condiciones objetivas que regulan y a la vez establecen condiciones para la resignificación del trabajo en la Universidad, y suelen traducirse, todos estos tipos de documentos oficiales, además, en concepciones dominantes de la política universitaria. La normativa institucional puede ser comprendida como una expresión textual subjetiva, de estrategias construida y definida por un sector con interese compartidos, anclados en un determinado escenario social (Vasilachis de Gialdino, 1997, p.).

3.3.1-Técnicas de Recolección de Datos

Según Guber (2004), la entrevista es la forma más apropiada para acceder al universo de significaciones y de sentidos que se configuran desde la perspectiva del actor. La realización de la misma supone además reconocer una lógica en cada grupo para significar y organizar su universo, en función de una determinada ubicación social, lo que Bourdieu llamaría posición en el espacio social. Según el autor la verbalización es un vehículo desigual según el grupo de que se trate.

Se realizaron entrevistas configuradas a partir de guías generales que tienen la intención de que las/os entrevistadas/os expresen lo que para ellas y ellos es importante y relevante de su universo laboral. Se fue comparando progresivamente las respuestas con las preguntas teóricas iniciales y de esa manera ir reajustando indagaciones, preguntas para tener una mayor precisión

en la recolección de los datos posteriores. Se realizaron entrevistas en profundidad, en la búsqueda de arribar a significaciones sobre la esfera laboral del docente auxiliar de tiempo parcial universitario, en un contexto general de nuevas regulaciones y precariedad laboral. De esta manera se seleccionó a docentes de diferentes departamentos[28] de la FCH de la UNRC. La selección busca contener una población de hombres y mujeres con cargos de ayudantes de primera y jefes de trabajos prácticos de dedicación simple y semiexclusivo.

En tanto que el análisis de documentos estuvo orientado a informaciones estadísticas de cargos y dedicaciones del personal docente, al análisis de normativas, resoluciones y de dispositivos evaluadores para el ingreso a la docencia como para su posterior carrera docente.

3.4-Protocolo de Entrevista

- Tener en cuenta para las entrevistas las funciones prescriptas para las y los docentes universitarios:
  - ✓ Enseñanza
  - ✓ Investigación
  - ✓ Extensión
  - ✓ Gestión
- Tener en cuenta para las entrevistas que las prácticas, estrategias, trayectorias y expectativas se encuentran en relación a un trabajo (precarizado) con características:
  - ✓ Diversificado
  - ✓ Intensificado
  - ✓ Sobrecargado
  - ✓ Extendido en tiempo y espacio
  - ✓ (in)estable
- El trabajo docente desde la perspectiva de las y los auxiliares de tiempo parcial:

[28] La FCH-UNRC cuenta con doce departamentos: Departamento de Trabajo Social; Departamento de Comunicación; Departamento de Historia; Departamento de Geografía; Departamento de Letras; Departamento de Educación Inicial; Departamento de Educación; Departamento de Lengua; Departamento de Filosofía; Departamento de Educación Física; Departamento de Enfermería; Departamento de Ciencias Política y Jurídicas. En el capítulo V: 5.1 - La Universidad Nacional de Rio Cuarto. Breve Caracterización Histórico-Institucional *5.1.1- Sobre la Facultad de Ciencias Humanas*, se abordará aspectos ligados a las carreras que se desarrollan en dicha unidad académica.

1- Preguntas generales: ¿Contame qué haces en tu trabajo? ¿Cuáles son las tareas que realizás? (trabajo percibido y diversificado/sobrecarga) ¿otras tareas que no me hayas mencionado, por ejemplo…?

Otras posibles preguntas: en función de los quehaceres que me describís: ¿Cómo distribuís tus tiempos o como te organizás? ¿Cuáles son los quehaceres que ocupan un mayor espacio en el trabajo de todos los días? ¿Por qué? ¿Siempre fue así? (trabajo intensificado/extensión y cambios) ¿Qué sentís o como vivís estas actividades que me estas describiendo?

¿En qué condición laboral te encontrás o cuál es tu situación laboral? ¿Siempre fue así? ¿Cómo lo vivís esta situación, que sentís, que sensación tenés? (in/estabilidad)

2. Preguntas generales: ¿Contame como empezaste? ¿Cuál fue el recorrido que hiciste hasta la actualidad?

Otras posibles preguntas: ¿Cómo llegaste a la docencia?; ¿Cómo se fue dando la posibilidad de ingresar a la universidad o cómo fue dando la decisión de ser docente en la universidad? ¿cuáles fueron los motivos o motivaciones?

¿Cómo se va dando tu carrera docente en la universidad? ¿Cómo es ese proceso? ¿Qué haces para permanecer en el trabajo?; ¿Se te presentan obstáculos? ¿Cuáles? ¿Por qué?; ¿Tu vida fuera de la universidad ha influido en tu trabajo docente? (trayectoria/estrategias)

¿Qué me podés decir sobre tu recorrido en la investigación?: ¿Cuándo y cómo comenzó? ¿Qué funciones tenías, fueron cambiando con el tiempo? ¿involucra a tu formación? ¿te parece importante que el docente tenga experiencia en investigación?

¿Qué nos podés decir sobre tu recorrido en la extensión? ¿Cuándo y cómo comenzó? ¿Qué funciones tenías, fueron cambiando con el tiempo?

¿Qué experiencias has tenido en la gestión? ¿integraste algún espacio de decisión? ¿Cuáles? ¿Por qué? ¿Cómo evaluarías la experiencia?

Visto retrospectivamente: ¿Cómo crees que ha sido este recorrido como docente en la universidad?

3. Preguntas generales: ¿Qué esperas en relación a tu trabajo en la universidad? ¿Cuáles son los aspectos que pueden ayudar a mejorar la situación del trabajo en la universidad? (expectativas)

Otras posibles preguntas: ¿Cómo te parece que tus colegas viven esto de ser trabajador en la Universidad? ¿Es un tema que se discute? ¿Qué se habla entre compañeros? ¿cómo lo sentís, lo vivís esto que me estás contando? ¿te parece que esto que me decís es algo compartido en los docentes auxiliares?

Capítulo IV: Procesos de reformas estructurales en la educación y en el mundo del trabajo Docente

4-Procesos de Reformas Estructurales en la Educación y en el Mundo del Trabajo Docente

En este apartado tenemos el propósito de presentar de manera sintética algunas de las transformaciones que ha sufrido la universidad como complemento del proyecto global capitalista que resignificó de manera inédita las relaciones entre Estado y Educación Superior en América Latina. Este proceso refiere a un entramado de relaciones dialécticas entre procesos materiales y simbólicos expresados desde metamorfosis estructurales, hasta la constitución de nuevas subjetividades que irán conformando culturas académicas cercanas a la lógica del mercado, aunque tensionado con la histórica tradición de la universidad pública.

Para describir sintéticamente los procesos antes mencionados es ineludible referir brevemente a los procesos históricos globales acaecidos en las últimas décadas como la incidencia de la crisis económica de los años setenta, expresada en el cierre de la experiencia de políticas de demanda keynesianas de mantenimiento público de la economía y de compensación estatal sobre un amplio volumen de costes sociales del crecimiento económico; y por ende, finiquitación de un crecimiento notable y seguro de las instituciones públicas en nuestro país (Coraggio et al., 2002). La etapa de posguerra habría significado expansión de las clases medias y de progresión sostenida del modelo keynesiano- fordista; clima epocal manifestado por el papel relevante que asumía el Estado en los asuntos de índole público, por ejemplo, como monopolizador en la relación entre capital y trabajo. Así, el desenlace de la crisis de los setenta- a escala planetaria- significó por un lado un profundo proceso de metamorfosis estructural en el ámbito de la producción y por otro, punto de partida de una serie de políticas de corte neoliberal en la esfera de lo económico, como en lo político institucional.

La experiencia de asentamiento social definitivo de la etapa de posguerra expresó también la reconfiguración y crecimiento de la institución universitaria, hasta tal punto que se puede hablar de un auténtico cambio de escala de la actividad universitaria (Bagú, 1975; Wallerstein, 2001).

4.1-La Reforma de los 90: Estructura y Subjetividad Transformada en el Campo Universitario

Comenzaremos nuestro apartado, sobre la reforma de los 90, sosteniendo la diversidad de producciones sobre este tema (Buchbinder, 2005; Coraggio et al., 2002; Imen, 2000; Gentili,

1997, 2001; Gentili et al., 2008; Krosch, 2001, 2004; Mollis, 2003; Naidorf, 2009; Rinesi, 2007 y Otros), que ponen de manifiesto la emergencia de un proceso de reestructuración de las universidades públicas en América Latina, en relación no sólo a las estructuras institucionales más rígidas (como las legislaciones, nuevas relaciones de poder, instancias que redefinen los procesos de toma de decisiones, etc.), sino también en torno a la alteración de las identidades construidas a lo largo del tiempo, situación que atraviesa medularmente a la universidad, desde su vida cotidiana, hasta la forma de entender su misión educativa en una sociedad en las puertas del tercer milenio.

¿Por qué es importante señalar la injerencia cada vez más fuerte del Estado y del Mercado sobre el campo académico universitario? En principio creemos que los condicionamientos de estos campos han impactado en la regulación de las propias prácticas del espacio académico. Según Marquina (2007), el Estado ha ido interviniendo en las últimas décadas de manera cada vez más marcada en la vida universitaria, debido a las tendencias discursivas de que las universidades debían rendir cuenta a la sociedad, por ejemplo, acerca de su funcionamiento, de sus políticas, de su accionar. Estas exigencias permitieron ser utilizada como mecanismo de presión y de implementación de políticas que no necesariamente podían ser relacionadas a los propios fines fundacionales de la universidad pública. Esto conllevó abrir las puertas a un funcionamiento de tipo heterónomo y de limitación de su financiamiento en una institución pensada e idealizada como autónoma, al menos desde los principios reformistas.

> El debate acerca de la necesidad de rendición de cuentas surge en los 80´ como resultado de tres razones principales: el espectacular crecimiento de la matrícula entre los 50´ y los 60´, con el consecuente aumento de los fondos públicos para el área; la crisis económica de los 70´, cuando los fondos públicos destinados a la educación superior empiezan a competir con otras demandas, tales como salud, investigación, seguridad y educación primaria; y un cambio en la imagen pública de las universidades, en la medida en que no cumplió con las promesas formuladas en los años dorados (...) En la mayoría de las experiencias internacionales, la exigencia de rendición de cuentas hacia las universidades ha dado como resultado el crecimiento de la intervención gubernamental en la vida académica (...) materializada en cambios en los mecanismos de financiamiento. (Marquina, 2007, p.152)

Así pues, los ´90 se constituyen en marco propicio para la implementación de políticas de reestructuración del sistema educativo en América Latina y en particular en la Argentina, es decir, desarrollo de una serie de acciones orientadas a descentralizar las obligaciones inherentes del Estado central, repercutiendo al interior del sistema educativo en la reducción de su financiamiento. Lo paradójico de las políticas encaminadas a la descentralización es que irían acompañadas de un proceso de recentralización cuya denominación adoptada será la de un "nuevo dirigismo estatal" (Krosch, 2004). En consonancia a lo expuesto hasta aquí, se puede agregar que en varios países de América Latina como Argentina, México, Chile, Brasil, Bolivia, se fueron reformando los sistemas de Educación Superior con denominadores comunes: reestructuración en las formas de financiamiento a través de una clara retirada del Estado Nacional, con la consecuente exigencia de diversificar las fuentes de financiamiento; diferenciación en el cuerpo docente a partir de los programas de incentivos sustentados desde criterios de productividad; injerencia cada vez más asfixiante del Estado a través de mecanismos de evaluación y control y presencia cada vez más importante del capital privado como dinamizador del funcionamiento universitario (Coraggio, 2001; Gentili, 1997, 2001; Gentili et al., 2005; Imen, 2000; Naidorf, 2009).

Estas reformas apuntaron a un horizonte claro y preciso: modificar la relación Estado-Educación Superior desde la redefinición de las estructuras que regulan la producción y circulación del conocimiento en la economía global (Coraggio, 2002), con el explícito apoyo de organismos internacionales de crédito, como el Banco Mundial, a partir de créditos y partidas financieras destinadas a las universidades, cuyas intencionalidades se alejaban abismalmente de una contribución desinteresada, sino que proponían reconfigurar el sistema educativo desde lógicas semejantes al mundo del mercado (Domenech, 2007).

En este sentido, el compromiso fundamental de la universidad pareciera estar orientado no tanto a las demandas sociales sino a las exigencias del campo de la economía. Confluyen aquí dos procesos que se entraman entre sí: el declive de la esfera pública con el avance de la esfera privada, claras expresiones de la ideología neoliberal rectora de este viraje. Así los valores que habían constituido la Universidad Pública, sus misiones, sus sentidos, etc. fueron envestidos, en aquel momento, por un proceso devastador tanto en su propia unidad interna como en la

coherencia de sus mecanismos de toma de decisiones y de formación de sus objetivos concretos, desplazando los fines de lo público/colectivo a lo privado/particular.

El doble condicionamiento del Mercado y del Estado sobre el campo académico, ha ido constituyendo –en estos últimos 30 años-un proceso contradictorio marcado por instancias de privatización y mercantilización de la educación superior a escala global, con impacto en las políticas educativas superiores de los países Latinoamericanos. Naidorf (2009) señala y problematiza, para el caso argentino, los efectos que ejercen sobre la cultura académica las políticas de promoción por parte del Estado, para la vinculación científica y tecnológica entre Universidad-Empresa. De esta manera, los cambios, las *alteraciones* (Mollis, 2003) acaecidas en la cultura académica, serán efectos múltiples de lo que se ha denominado triple hélice[29]: modelo explicativo que expresa la vinculación entre Universidad-Empresa-Estado; es decir, vinculación científico-tecnológica entre universidad- Empresa, complejizada por un Estado que posibilita, promociona, media, facilita y regula dicha vinculación (Naidorf, 2009). Esta articulación de triple hélice (U-E-E), ha generado profundas consecuencias en la vida académica: cambios en el financiamiento y en las agendas de investigación, en sus prioridades o en la propiedad de los resultados, en la obturación de emergencia y desarrollo de un pensamiento crítico emancipador, etc. Se ha puesto en cuestión los sentidos, la misión histórica, la razón de ser de las universidades públicas, que puede verse expresado en las transformaciones culturales del campo académico (Naidorf, 2009).

Las condiciones de trabajo también fueron modificadas, es decir, la instalada retórica neoliberal potenció un proceso profundo de precarización del trabajo docente, sostenido a su vez por un marco de políticas de flexibilización laboral a nivel estructural. Por ejemplo, Pablo Imen (2000), analizando el campo de la docencia en general, señala el impulso de una suerte de "proletarización encubierta", reconvirtiendo los criterios laborales del empleo público, solapados, ahora, en un discurso que promueve calidad y eficiencia institucional. De esta manera, los procesos de metamorfosis en el mundo del trabajo han ido también repercutiendo en el ámbito de la docencia, ya sea en nuevas formas de trabajo que se evidencia claramente en

[29] Etzkowitz y Leydesdorff fueron quienes acuñaron el término para expresar la relación Universidad-Industria-Estado, actores relevantes en la configuración de nuevas redes. Ver Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires: Eudeba.

prácticas de intensificación y diversificación del trabajo o en la reducción y devaluación de los salarios, como también en la pérdida de los derechos laborales. Flexibilidad, informalidad y precarización del mundo laboral que se irá traduciendo en la más cruda sensación de vulnerabilidad, incertidumbre y malestar colectivo del sujeto docente (Gomes Melo et al., 2006).

Los cambios de la cultura académica en nuestro país pueden ser explicados desde un contexto de constante disputa y negociación, entre las presiones externas, la adecuación e incorporación a los nuevos lineamientos y las posiciones éticas/ideológicas de algunos grupos universitarios que resistieron, conformando un campo de oposición crítica al neoliberalismo. Lo descripto arriba puede ser traducido como lo nuevo que fue encontrando lugar, en el campo académico, sobre un asidero en donde las culturas previas no desaparecieron. Se dio lugar a luchas y conflictos político-ideológicos sobre los fines de la universidad, en tanto espacio de formación y de producción de conocimiento, aunque la evidencia más palpable fue el grado significativo de alteración identitaria hacia los parámetros del mercado.

Según Christine Musellin (2003, como se citó en Naidorf,2009), se interpretan los cambios de la cultura académica desde la metáfora de los reflectores, donde las políticas de promoción a la comercialización impactan de diferente manera según los grupos que resignifican tales políticas, es decir, en una pluralidad de colores que se exteriorizará en diferentes posiciones dentro del campo académico.

> (…) los autores y partidarios del modelo están embarcados en estimular a los empresarios, los administradores universitarios y las figuras públicas a revisar las políticas y acciones tendientes a estimular la relación de propulsión y movimiento que supone la interacción entre los componentes de la hélice. (Naidorf, 2009, p.12)

Propulsar el movimiento de interacción de los componentes que conforma la hélice (U-E-E), ha implicado una apertura condicionada e/o impuesta a la universidad, de sumar la lógica de otros campos, de otras instituciones, en la supuesta búsqueda de dar respuesta a los dilemas de un mundo profundamente cambiante. Adaptación y ajuste de las universidades ante la imposición y reproducción de la lógica de un discurso único que expresa la aceptación inevitable del transitar solamente por un único camino de cambios y redes posibles. Lo que se devela de este proceso significativo de transformación en la cultura académica es la creciente

"mercantilización de la educación, la comercialización, en y de la academia y la privatización del conocimiento" (Naidorf, 2009, p.21).

En tanto que Mollis (2003) denomina estas políticas como "la americanización de la reforma en Educación Superior" (p. 13), asegurando la propulsión de este proceso desde los países centrales y su reproducción en América Latina (A.L.). Es plausible expresar que estas reformas han sido promovidas fundamentalmente por la Organización Mundial de Comercio a través del AGCS (Borón, 2008; Cardelli, 2008; Mollis, 2003; Naidorf, 2009; Perrota, 2010). Según Borón (2008), si este acuerdo de liberalización de los servicios educativos llegase a prosperar en A.L, no sólo obtendría el rango constitucional, sino que este nuevo marco jurídico posibilitaría el control formal del comercio educativo superior en la OMC y de sus beneficios fabulosos.

> (…) acelerar el proceso de mercantilización de la educación superior, forzando la abierta o encubierta privatización de las universidades públicas e introduciendo en sus estructuras y lógica de funcionamiento las políticas del ajuste estructural exigidas por el consenso de Washington (…) estas transformaciones debilitaron aún más las capacidades de nuestras universidades a responder a los desafíos de nuestro tiempo. (p.23)

Ese saber, que se traduce en formación y producción de conocimiento se vuelve en un negocio muy redituable para la actividad privada y como argumenta Basilio (2008), es allí donde una actividad, en este caso la educación, puede ser un servicio brindado por el sector privado; así pues, es indudable que, desde esta lógica, el Estado debe abstenerse de brindar educación gratuita. La realidad nos muestra que la actividad educativa puesta al servicio y realización de entes privados no ha cesado de crecer. La privatización de la educación ha generado un proceso de competitividad conformado por un sector importante del estudiantado con recursos, con instituciones educativas superiores internacionales con sucursales en el mundo y en A.L., potencialidad de las fuerzas privatizadoras que confrontan y tensionan a las Universidades Públicas. No obstante, es necesario subrayar que, en la actualidad, para el caso argentino, la educación pública superior sigue siendo un lugar de interés de muchas/os jóvenes, para su formación. Lo observable de esta situación, es que ante un Estado que desfinancia y promueve directa e indirectamente procesos de privatización, la educación superior pública, en nuestro

país, va quedando en situación de vulnerabilidad, debido a que va dependiendo cada vez más de las decisiones de los actores sociales de seguir eligiendo y formándose en dichas instituciones públicas. Si el Estado desregula, desfinancia, precariza, degrada la vida institucional, entonces el proceso de descrédito social a las universidades públicas irá profundizándose, y favoreciendo la expansión privatizadora del sistema superior. A pesar de que la tendencia de las y los actores es elegir la universidad pública en Argentina, lo cierto es que esta situación no puede considerarse como una garantía de protección y de mantención de la Educación Superior Pública.

De Sousa Santos (2004) señala cómo la pérdida de la autonomía se entrelaza con una universidad al servicio de proyectos autoritarios modernizadores, dando entrada especialmente al sector privado y dejando en sus manos la producción de un bien público y social. Es así que la universidad va perdiendo legitimidad y hegemonía en la producción del conocimiento y se ve obligada a "competir" en un nuevo mercado emergente de servicios universitarios. Subyace, para este autor, una idea que no se cuestiona, una idea promovida por la justificación neoliberal: que la crisis universitaria es insuperable, que la universidad misma es irreformable y que la alternativa o salida remite a la creación de un mercado universitario. El proceso de mercantilización de la universidad, que se apoya en la disminución de la inversión estatal y en la globalización de la lógica mercantil, conforman los pilares fundamentales del proyecto capitalista global, "destinado a transformar profundamente el modo cómo el bien público de la universidad se convirtió en un amplio campo de valorización del capitalismo educativo" (De Sousa Santos, 2004, p.21).

¿Por qué es importante señalar la injerencia cada vez más fuerte del mercado sobre el campo académico universitario?; porque los condicionamientos de estos campos han impactado en la regulación de las prácticas propias del campo académico; y por ende en el trabajo docente. Este proyecto se enmarca en una posición ideológica sostenida con ahínco en donde se cuestiona a la educación pública:

> (…) para demostrar cómo la educación es una mercancía como cualquier otra y que su conversión en mercancía educativa explica la doble constatación de superioridad del capitalismo en cuanto organizador de las relaciones sociales y de la superioridad de los principios de la economía neoliberal para potenciar las potencialidades del capitalismo

> a través de la privatización, desregulación, mercantilización y globalización. (De Sousa Santos, 2004, p.28)

Si bien, para este capitalismo globalizador, la Educación Superior se convierte en un gran negocio a controlar y expandir, no debemos perder de vista otras aristas de este mismo proceso de privatización: los procesos de formación y de saber se convierten en mercancía, se cosifican a bien de cambio, se constituyen en bien transable; un mercado que demanda, un capital, que necesita de "recursos humanos", de conocimiento, de tecnología para innovar el proceso productivo va en busca de mayor productividad, traducido en dinero incrementado, en apropiación de una mayor plusvalía.

Este mismo capital intentará llevar adelante mecanismos, estrategias y dispositivos de control del proceso de formación- producción y apropiación de dichos bienes mercantilizados. Para Cardelli (2008) el capital necesita de trabajadores con gran formación, trabajadores profesionalizados con suficiente capacidad para dirigir y organizar el proceso productivo. Pero esta situación podría constituirse en un problema para el propio capital, porque al necesitar de ese conocimiento podría disputar con los trabajadores profesionalizados el control y la administración del proceso productivo. Así pues, para que el proceso productivo siga quedando bajo la órbita del capital, éste debe emprender estrategias orientadas a que el Sistema Educativo Superior sea funcional a sus intereses:

> (…) es necesario que en el mercado laboral haya una oferta importante y con una ideología y subjetividad lo suficientemente adecuada como para garantizar que no haya cuestionamientos al poder del capital (…) organizar la educación superior desde la perspectiva del capital (…) contribuir al desarrollo de un mercado de trabajo donde se haya avanzado en los procesos de selección ideológica (…) hay que construir una universidad que sea la más escéptica, la más profesionalizada y alejada de lo político. (Cardelli, 2008, pp.53, 54)

Por lo dicho se observa que los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior y de su conocimiento, tiene sentido y explicación desde la lógica del capitalismo y sus necesidades urgentes: el capital necesita de universidades empresas (públicas o privadas) que formen un profesional con elevada especificidad, aséptico y despolitizado, enajenado de la

posibilidad de control de los procesos productivos y de conocimientos, sujetos cosificados que puedan circular libremente en el mercado, como mercancía. Sostiene Cardelli (2008) que esta mercantilización de la educación superior sólo tiene lugar y sentido en un tipo único de institución, la empresarial, donde la institución democrática y representativa de la voluntad popular desaparece o queda subordinada a la lógica empresarial, desde parámetros de calidad y competitividad en el mercado. El conocimiento se convierte entonces en una de las claves de acumulación capitalista, facilitado por un mercado trasnacional en el marco global. Así el poder del norte, impone un modelo supremo de educación que tiende a satisfacer el mercado laboral global y financiero (Mollis, 2003). Por eso es necesario hablar de una geopolítica del saber, donde los países centrales, los del norte desarrollado, implementan su poder de dominación a los países periféricos dependientes, a través de la imposición de políticas "restauradoras" globales, que se expresan en reproducción del orden imperial, como una "nueva colonialidad del saber" y de los/as sujetos en el interior mismo de las universidades (Cardelli, 2008).

Como ya se señaló, el direccionamiento y control político viene de la mano de los organismos de crédito del capitalismo mundial; sistema imperante cuya perversidad llevan a los países más pobres a recurrir a diversos créditos del Banco Mundial (BM), ya que se convierte en casi la única fuente de ingresos para los programas de educación. Este escenario descripto deja a los países más pobres en situación de gran vulnerabilidad, facilitando al capitalismo global la exigencia de "recetas" a implementar, obligando a recortar los presupuestos a educación para, por ejemplo, pagar la enorme deuda contraída. Los reclamos en varios países del mundo (el caso más actual y cercano es Chile) dan cuenta de los ajustes y restricciones financieras que han "elitizado" y convertido en un bien de mercado los estudios universitarios y la educación en general. La proclama central de gran parte de la población en el país vecino se centra en la demanda para que el Estado recupere el control de los colegios públicos, que desde 1990 están en manos de los municipios. Desde la dictadura el Estado fue perdiendo recursos desde 7% del PIB en 1973 hasta caer a 2.4 % al final del régimen militar. El casi millón de universitarios estudia en instituciones privadas, con altos aranceles y créditos con altos intereses (Cardelli, 2008).

Es importante poder observar cómo se articula funcionalmente estos procesos de colonización de las subjetividades y del saber, con las necesidades de un capitalismo en su fase

particular y más reciente. El proceso histórico, presentado como tragedia, se ha instalado en el campo académico, para luego naturalizarse como tendencias del devenir del mundo y de la educación superior; tendencias que nos empujan a adaptarnos para ser o para parecernos a los países centrales; expresión de una profunda colonialidad de las subjetividades: eurocentrismo de los procesos culturales, que organizan nuestra vida, prácticas, y sueños, desde los procesos vividos en los países centrales (Argumedo, s.f., como se citó en Cardelli, 2008). Este proceso de sujeción cultural, empieza a hacerse cada vez más evidente en las universidades, y en los/as actores sociales que constituyen el campo académico, aceptando, estas tendencias, como la de un proceso de tragedia inevitable.

La imposición de un orden supremo global, cuyo poder se asienta en los países centrales y exige la adaptación del sistema educativo superior a las necesidades del capital, supone hablar de una internacionalización del mercado académico (Perrotta, 2010). Esta internacionalización no es sólo de conocimiento y transferencia tecnológica proveniente de las universidades y apropiado por el capital transnacional en sus centros hegemónicos, sino que hablamos también de migraciones crecientes de profesionales, académicos, hacia los grandes centros del poder. La internacionalización del mercado académico ha creado un relato ficcionario, reproducido por los agentes académicos, que se expresa en una "desterritorialización de la ciencia" (Cardelli, 2008), donde pareciera que la ciencia no es producto de un lugar, de sus problemas, de sus historias, ni de un sujeto que la porte, sino que lo creado, elaborado y producido adquiere, desde el discurso dominante, un carácter universal. Lo que esconde este relato son las relaciones de poder y dominación de los centros hegemónicos: "(…) la ciencia está territorializada en los centros capitalistas, y por ello es una herramienta de dominio imperial. La verdad, es parte del dominio del orden mundial que se construye y hoy no es una tarea compartida y democrática (Cardelli, 2008, p.57).

Como asegura Borón (2008), estas reformas o salvajes *contra-reformas* de los 90´, pone en riesgo la posibilidad de producir pensamiento crítico, libre de presiones, de controles estatales y de lógicas de mercado en el campo académico. Esta podría ser otra arista a tener en cuenta, en relación a los cambios que se producen al interior del campo académico, como consecuencia de los procesos de privatización y mercantilización de la educación superior. González (2008), en su prólogo al libro "*Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el*

pensamiento crítico" de Atilio Borón, afirma que dichos procesos se constituyen en amenaza, socava la libertad de pensamiento y que -según la autora- no se ha encontrado todavía voces más amplias que critiquen y/o resistan estos avatares. Dicho de otro modo, no se ha constituido, todavía, una emergente problemática a ser tenida en cuenta por el campo académico.

Así pues, el recorte del gasto público de las reformas neoliberales de los 90´ o *contra-reformas*, se expresó en la universidad pública, como ya dijimos, en desfinanciamiento, restricciones presupuestarias, con incorporación de instrumentos evaluadores, de control y con mayor injerencia del Poder Ejecutivo Nacional (PEN) (Fernández, M. y Ruiz, G., 2002). Tal como nos advierte Borón (2008), se fue dando lugar a un disciplinamiento político de la academia que se erigió en escenarios de corrosión y desvanecimiento del pensamiento crítico. Esta degradación y deterioro de las condiciones materiales de la vida universitaria, fue abriendo un proceso de pauperización en la producción de pensamiento crítico, colectivo y pluralista del campo académico, dinamizado en los 90 y que fue adquiriendo nueva relevancia en el actual escenario político-educativo; paradójicamente a 100 años de la reforma universitaria.

Las políticas universitarias, como vimos, respondieron a las exigencias del nuevo paradigma tecno-productivo, de racionalización de los sistemas y de descentralización financiero-administrativa, bajo las nociones de eficiencia, productividad y rendimiento del trabajo docente universitario. Como señala Badano (2007), el análisis del neoliberalismo de los ´90 en la universidad no puede simplificarse en un aparente pasaje lineal y acrítico de la lógica del Estado a la del mercado. Por el contrario, estos procesos remiten a una historicidad de complejas contradicciones que se materializan en las formas de las prácticas sociales de las y los agentes en el nuevo escenario, en una disyuntiva que, según la autora, podría resumirse en "reinventarse o desaparecer", tensión que también toma forma entre el resistir o, para algunos, adaptarse a las nuevas condiciones dominantes.

Las políticas neoliberales que impactaron con fuerza en la subjetividad docente, producto de la crisis de la lógica del Estado, como dadora de sentido de la vida social, y la emergencia del mercado (Badano.2007), fue estructurando a lo largo de las últimas décadas una serie de mecanismos y dispositivos que han acentuado la razón de competitividad, esfuerzo personal, con criterios de productividad, convirtiéndose en los nuevos organizadores del trabajo, en general, y el académico, en particular. Son ejemplo de lo dicho, los mecanismos y programas

de evaluación, que van estratificando y diferenciando internamente el trabajo académico, con mecanismos que se traducen en premios y castigos. Estos artilugios han ido ganando terreno a los tradicionales modos de evaluación que las propias universidades habían construido, tales como los concursos y carrera docente, y se convirtieron en procesos legitimados y validados en la práctica cotidiana. Un ejemplo de ello es que el aumento de la productividad del trabajo docente debía materializarse en cantidad de productos, sobre todo en el ámbito de la investigación: papers, artículos publicados en revistas internacionales, etc., (Tello et al., 2009). Los criterios impuestos durante todos estos años han constituido procesos de disciplinamiento de las y los trabajadoras/es docentes, promoviendo la conformación de un ethos docente vinculado más a la lógica del mercado que a la misión fundacional de la universidad pública, del manifiesto liminar de los reformistas del 18. Es entonces que la lógica de la competitividad, la racionalidad y productividad, que deviene del campo de las empresas, es la que va penetrando en la cotidianeidad universitaria, en un primer momento por los mecanismos de evaluación impuestos, luego por asimilación más o menos asumida de muchos de sus actores.

De esta manera, se fueron configurando nuevos esquemas clasificatorios para las y los docentes, produciéndose nuevos límites curriculares, nuevos modos de "hacer el trabajo docente", nuevos sujetos estructurando también nuevas reglas de juego. En la lucha por el capital específico, por mantener la posición en el campo y en el juego de disputas de legitimidades y clasificaciones, las y los docentes fueron turbados por los "nuevos sentidos" importados de los centros de producción de conocimiento global; o quizás, con una mirada más esperanzadora, generando nuevas estrategias para sobrevivir (Badano et al., 2007).

Se asumió, para muchos, una "feroz carrera" para no quedar fuera, situados en la lógica de la individualidad competitiva, y para otros, en una pérdida de sentido de lo que implicaba la universidad pública y la búsqueda de conformar un colectivo que posibilitara resistir y organizar proyectos plurales que plantearan que otra universidad era posible, como contrapartida, la despolitización de las prácticas docentes, resultante, quizás, de esa escisión positivista entre conocimiento y política. La pretendida neutralidad académica se entendió rápidamente con la gestión institucional, que suplantó "los intereses políticos" por "los intereses institucionales". Una nueva concepción de política *"colonizada"* por la lógica del mercado fue ganando terreno

en el campo académico, legitimando prácticas de "buen gerenciamiento" y gestión de las instituciones universitarias (Badano et al., 2007).

Como ya señalamos, se fue socavando los pilares que identificaban a la universidad pública: autonomía, cogobierno, función social. Los interrogantes que surgen de esta etapa circulan en relación a la posibilidad (subjetiva- material) que tendrá la universidad y sus actores para repensarse. ¿Hasta dónde las políticas neoliberales calaron la matriz de sentido construido a lo largo de la historia de las universidades públicas?

Desde la desestructuración del *Estado Social* (García Delgado, 1994) o *benefactor/ keynesiano* (Lo Vuolo et al., 1998) en los setenta, se ha venido asentando en el mundo capitalista desarrollado y periférico, una serie de políticas de reformas de corte neoliberal que, a nuestro modo entender, han acentuado mayor desigualdad social en la distribución de los distintos capitales. De manera hegemónica y desde las esferas del poder, la salida que la universidad, en general, asumió fue la de adecuación a los incentivos (explícitos e implícitos) que propulsó la ideología neoliberal. Así, la venta de servicios y por ende obtención de recursos propios vía extensión, posgrados, carreras cortas, extensiones áulicas, incentivo privado a la investigación, fueron naturalizando un ser y hacer universitario ligado concretamente a las estrategias del mercado; es decir, meritocracia y competitividad individualista, criterios de eficiencia y productividad (orientados fundamentalmente por las políticas de evaluación), fragmentación del sector docente y del sistema universitario, en general, auguraban una difícil y compleja tarea para quienes pensaban que la universidad – como espacio de formación y de producción científica- debía responder y propender a un proyecto de sociedad más justo e igualitario. Las y los protagonistas que resistieron la reforma inducida e impuesta por un capitalismo en su fase globalizadora, seguirán desplegando, en el devenir histórico, repertorios de políticas, acciones, tácticas y estrategias con la intencionalidad de ir construyendo espacios de resistencia que puedan sostener y materializar el ideal de universidad, pública, crítica, autónoma, de producción y formación libre y comprometida con la transformación social emancipatoria.

4.2-Políticas Educativas en la Educación Superior en la Etapa Kirchnerista: Rupturas y Persistencias de los 90. Su Incidencia en las Condiciones del Trabajo Docente Universitario

Este apartado tiene la intención de reflexionar en torno a las políticas públicas orientadas al nivel Superior, tomando como referencia los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández (2007-2015). Nuestra pretensión es problematizar el grado de quiebre y/o de continuidad con las políticas educativas para el nivel superior que emergieron en los 90´, a partir de la sanción de la Ley de Educación Superior (LES) y su repercusión en el mundo laboral docente. Es menester por un lado recuperar los procesos políticos, sociales, económicos que dieron irrupción a las reformas en el sistema educativo superior en la Argentina de los 90 (trabajado en este capítulo) y por otro lado, contextualizar las políticas públicas y en particular las educativas para el nivel superior desarrolladas en el período (2003-2015). Nuestro empeño es introducirnos posteriormente en el actual escenario político, social, económico de la administración Cambiemos, con su impronta de "reemergencia neoconservadora" y/o "nueva encrucijada neoliberal", contexto anclado en procesos globales y continentales de alta contradicción y tensión.

4.2.1-Los Procesos Sociales, Políticos post 90 en América Latina

El aparente triunfo del capitalismo y del relato del *fin de las ideologías* en los noventa, ubicaba a los discursos que pregonaban utopías y emancipación como parte de un devenir nostálgico, obsoleto, fuera de moda. Las organizaciones sociales que resistían el embate neoliberal eran presentadas, desde las esferas del poder fáctico, como poseedores de un pensamiento crítico cuyos conceptos, metáforas, categorías no podían explicar ni dar sentido y respuesta a un mundo que, en la mirada de las clases dominadas, se dislocaba deshumanamente al compás de las transformaciones brutales de un capitalismo que se exhibía como triunfante. No obstante, Ceceña (2006) nos insinúa que la fuerza contrahegemónica al capitalismo global empezaba a reemerger, y "hoy reaparece cobrando nuevos sentidos y abriendo nuevas –y viejas– esperanzas y, correlativamente, llamando a una sublevación del pensamiento" (p.13). A partir de esta reflexión esperanzadora podemos decir que, a pesar de estos cambios estructurales globales de corte neoliberal, que impactaron de manera "desgarradora" en la vida social de América Latina, también se gestaban procesos sociales y políticos inéditos de re-insurgencia, y que de alguna manera ponían coto y resistían el avance del capitalismo "salvaje" y globalizador.

Como señalan algunas/os académicas/os (Feldfeber y Gluz, 2011; Hoetmer, 2009; Pulido Chaves, 2010; Soeane, 2006 y Otros), el nuevo milenio en América Latina distaba de ser aquella de los 90; procesos de reemergencia o de "nuevos ciclos de protesta social", con procesos de consolidación de amplios y diversos movimientos sociales daban muestra, además, de una nueva situación de profunda conflictividad y de avance de proyectos emancipadores que intentarán constituirse en alternativas de vida ante un orden ferozmente instituido -del capital transnacional- cuya impiedad había impactado con crudeza en la vidas de amplias poblaciones rurales y urbanas del mundo, y en *Nuestramérica* (Gambina, 2009a) en particular. Por lo dicho, podemos señalar que estos movimientos sociales, de base territorial rural/urbano en Latinoamérica, se fueron caracterizando por una convergencia amplia de diferentes sectores sociales, con un repertorio de acciones que irán asumiendo formas radicalizadas de luchas y demandas muy diversas, desde la problematización y denuncia, en las formas de utilización de los recursos naturales, con revalorización de formas participativas y de decisión más democráticas, hasta la reivindicación de configuraciones de organización social, política y productiva comunitarias (pensadas como practicas históricas de producción y reproducción de la vida), es decir, un nuevo escenario que se expresará en rearticulación y fortalecimiento del campo popular. Al mismo tiempo y producto de estos nuevos marcos, en Latinoamérica surgieron gobiernos con proyectos de corte nacional y popular y otros gobiernos donde la presencia de las reivindicaciones de los pueblos originarios será parte esencial de las políticas de Estado. Estos cambios sustanciales en *Nuestramérica*, con reemergencia del campo popular, en proyecto y conducción Estatal y gubernamental, no oculta la permanencia de tipos de Estados de corte neoconservador-neoliberal en la región.

> En forma esquemática podemos señalar la presencia de tres tipos de Estado en América Latina: los neoliberales, donde México constituye uno de los ejemplos emblemáticos; los países que buscan refundar el Estado – como Bolivia, Ecuador y Venezuela – y los estados que recomponen capacidad regulatoria y de inversión, como en los casos de Brasil y Argentina [Sader, 2008]. El denominador común de los gobiernos de nuevo signo en la región es la relativamente amplia oposición al consenso político reformista de los '90 y la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas [Moreira et al., 2008]. Sin embargo, estas políticas siguen

> conviviendo con viejas modalidades de intervención estatal. (Feldfeber y Gluz, 2011, p.340)

Por su parte Pulido Chaves (2010) sostiene (en el encuentro llevado adelante por CLACSO y FLAPE en el 2008 en el marco del foro social mundial) que América Latina ingresaba, en el reciente milenio, en procesos post-neoliberales; nacientes escenarios que auguran nuevos desafíos en materia educativa: "aires optimistas" que intentaban dejar atrás las políticas neoliberales que marcaron los años 90 en estas regiones. La inauguración de procesos de ampliación y de reaseguro de derechos potenciados por gobiernos considerados de *nuevo signo*, encontraría a la Argentina formando parte de estos procesos puesto en marcha en el continente. Pulido Chaves (2010) nos advierte que la crisis neoliberal debería ser leída de diferentes formas, porque los sentidos y los procesos emergentes, de dicha crisis, dista de un país a otro. Así pues, cada experiencia vivida en el contexto neoliberal fue respondida por luchas, estrategias, dispositivos y formas de organización diferente, donde los procesos de resistencia a las políticas de ajuste diseñadas por los organismos internacionales vinculados al capital, produjeron procesos emergentes de distinto matiz y con niveles divergentes de radicalidad adversa al modelo de los 90.

> En materia de políticas educativas, América Latina y el Caribe está lejos de presentar un panorama unificado; muestra un escenario de continuidades y rupturas relacionadas con la aplicación de políticas basadas en enfoques neoliberales. El punto de inflexión para analizarlas está dado por la progresiva consolidación del enfoque de derechos frente a la tendencia mercantilista impulsada por el neoliberalismo. (Pulido Chaves, 2008, p.3)

Para el caso argentino, el período a analizar deviene de la profunda crisis desatada en el 2001 como consecuencia del agotamiento del modelo de convertibilidad, lo que significó profundas consecuencias sociales y una aguda crisis de legitimidad política y representativa. La llegada en el 2003 de Néstor Kirchner marca, para algunos, una nueva etapa de radicalidad transformadora, de cambio en la matriz redistributiva; en tanto para otros cientistas sociales, las políticas implementadas expresarán más continuidad que ruptura. En este sentido Feldfeber y Gluz (2011) sistematizan estas diferentes posturas, discusiones y percepciones debatidas para el período que se abre en el 2003 en Argentina, descripción que se enmarca en procesos complejos y contradictorios, atravesados por políticas públicas de *nuevo signo*, ampliadoras de derecho e

inclusivas (de recuperación de la matriz política por sobre la lógica económica, con presencia fuerte del Estado, con acciones, con mejoras en las condiciones de vida, con recuperación significativa del trabajo, etc.) pero a la vez tensionado y erosionado por resabios fuertes de los 90. Testimonio de ello son los rastros persistentes de un pasado que sigue vitalizado por ciertas políticas focalizadas, asistencialistas de corto plazo: sentido político que busca evitar o atenuar la emergencia conflictiva más que solucionar las problemáticas de injusticia y exclusión aún presentes. Estos resabios expresan, de manera categórica, continuidades de la matriz neoliberal en la Argentina del nuevo milenio.

4.2.2-La Tensión entre lo Nuevo y lo Viejo: Políticas Educativas para el Nivel Superior en los Gobiernos Kirchneristas. ¿El Trabajo docente Universitario Sitiado?

Nuestro propósito es indagar sobre las políticas educativas orientadas al nivel superior en este período y si estas políticas han tenido alguna incidencia en las condiciones de trabajo docente. Esbozar algunas ideas sobre lo que continúa de los 90 y lo que irrumpe como cambio superador de las matrices neoliberales implantadas en el sistema universitario es una de las tareas que aspiramos a develar. "En este sentido, partimos de entender las políticas estatales como el resultado complejo y contradictorio de las interacciones entre diferentes actores, y no solo reducible a la acción estatal" (Suasnabar, 2009, p.3).

Los análisis académicos que focalizan la etapa kirchnerista sostienen que la primera etapa de gobierno, perteneciente al período (2003-2007) se caracteriza, en líneas generales, por ciertos cambios significativos en lo normativo[30] y en particular para la legislación educativa. De esta manera la derogación de la Ley Federal de Educación (que había sido aprobada en 1993) y la consiguiente sanción de la nueva Ley Nacional de Educación (LEN, 2006: correspondiente en su aplicación, al nivel Inicial, primario y secundario del Sistema Educativo Nacional) es prueba

[30] Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (n. 25.864, año 2003); Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (n. 25.919, año 2004); Ley de Educación Técnico Profesional (n. 26.058, año 2005); Ley de Financiamiento Educativo (n. 26.075, año 2005---esta ley creó el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente. Ley Nacional de Educación Sexual Integral (n. 26.150, año 2006); Ley de Educación Nacional (n. 26.206, año 2006). Sistematización de las normativas realizada por Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educ. Soc*., *32*(115), 339-356. http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf

sustancial de los cambios en los marcos jurídicos en materia educativa. En relación a las políticas concretas para efectivizar lo plasmado por la nueva ley, es a partir de los gobiernos posteriores (desde 2007-2015) donde se implementarán acciones que busquen moldear el pretendido horizonte tantas veces pregonado en los discursos de esta administración: el de inclusión socio-educativa (Feldfeber y Gluz, 2011). El abordaje y caracterización realizado por estas autoras, nos posibilita sostener que la LEN y las políticas educativas para la materialización de dicho marco jurídico desarrolladas en el período señalado se asientan como rupturas importantes acotadas a los primeros niveles del sistema educativo.

La consolidación de un nuevo cuerpo jurídico (LEN) buscará asentarse sobre la idea de la educación como derecho, constituyéndose en base importante para diseñar y desarrollar políticas concretas para la ampliación de derechos en los sectores postergados y vulnerables que las políticas de ajuste otrora diseñaron (Pulido Chaves, 2010). A pesar de que estos aspectos, en relación a lo educativo, sean descriptos y señalados como positivos, como punto de partida significativo para diseñar y expandir políticas de inclusión socio-educativa, existen voces críticas que sostienen que los cambios en el marco jurídico para el sistema educativo y su original propósito de expandir la escolaridad (obligatoriedad) en todo el nivel secundario, esconden estrategias de "inclusión con segregación", de *exclusión incluyente* [31](Gentili, 2009);

[31] Concepto desarrollado por Pablo Gentili en su análisis sobre la educación en América Latina en este período:

> La combinación de algunos factores define lo que en otros trabajos hemos identificado como un proceso de escolarización marcado por una dinámica de **exclusión incluyente**; esto es, un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas (Gentili, 1998 y 2007; Gentili y Alencar, 2001). El concepto de exclusión incluyente pretende llamar la atención sobre la necesidad de pensar el conjunto de dimensiones que están constituidas en todo proceso de discriminación, alertando que, a partir de esta multidimensionalidad, la necesaria construcción de procesos sociales de inclusión (asociados a la realización efectiva de los derechos humanos y ciudadanos y al afianzamiento de relaciones igualitarias sobre las que se construyen las bases institucionales y culturales de una democracia sustantiva), siempre dependen de un conjunto de decisiones políticas orientadas a revertir las múltiples causas de la exclusión y no solo algunas de ellas, particularmente, las más visibles. (Gentili, 2009, p.33)

Este material se encuentra disponible. Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). *En revista iberoamericana de educación*, (49), 19-59. file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/rie49a01%20(1).pdf

acciones que se convierten en funcionales a los requerimiento del mercado y del orden político/económico y social.

> A pesar de este original propósito, la educación secundaria se expandió en las últimas décadas como resultado del avance en la escolarización primaria y la mayor demanda por educación de los diferentes sectores sociales, las exigencias del mercado, la necesidad de retardar el ingreso al trabajo de los jóvenes y la búsqueda de espacios de contención y anclaje social para las nuevas generaciones. (Tiramonti, 2011, p.860)

Ante esta primera aproximación nos preguntamos ¿Cuál ha sido la trayectoria que la Educación Superior transitó en estos años de Gobiernos Kirchneristas? La respuesta requiere de un análisis complejo que exprese las contradicciones, pujas, matices y singularidades; *marchas y contramarchas* (Gentili, 2009) de las políticas para el nivel superior desarrolladas en esta etapa analizada. Un primer acercamiento es subrayar que el cuadro legal que reguló la Educación Superior en este momento siguió siendo la LES, ley que evidencia las contradicciones del proceso inaugurado en el 2003, para dar muestra de una clara continuidad del neoliberalismo de los 90. La Ley de Educación Superior (sancionada en 1995) será una trasparente prueba de que la lógica del mercado regulando y encauzando los destinos de la Educación Superior aún seguía vigente. Nos preguntamos porque esa inercia normativa para el nivel superior seguirá presente después del 2003, cuando desde la materialidad de las políticas y desde los discursos oficiales, ¿o de los sectores progresistas y de algunos sectores importantes de la criticidad académica auspiciaban una nueva etapa de trasformación estructural de las matrices neoliberales de los 90´?

> (…) la Ley de Educación Superior de 1995 sigue vigente (…) por diversas razones: por una parte, puede atribuirse a la voluntad política del gobierno de no abrir un frente de discusión en el sector universitario, tradicionalmente contestatario. Por otra, sin embargo, la no innovación normativa en el sector merece asociarse a la aquiescencia de los actores universitarios que, tras dos décadas, han resignificado o se han adaptado a las nuevas reglas de juego universitario, incorporándolas a las diferentes culturas institucionales, disciplinares y gremiales. Esta conformidad responde además a las cordiales relaciones entre el sector universitario y el gobierno nacional y al sustantivo

> mejoramiento de los salarios y del financiamiento institucional. (Chiroleu et al., 2015, p.7)

Nuestra problematización nos lleva a dilucidar, además, que las reformas laborales de los noventa y con su respectiva "ley de Flexibilización Laboral", sancionada en el gobierno de De la Rúa, seguirán efectivas; los marcos jurídicos que regulan, por un lado, la vida académica universitaria y por el otro el mundo del trabajo, construido en los noventa bajo preceptos del neoliberalismo y del capital, seguirán haciendo mella en la vida social, en la educación superior y en el trabajo.

Ahora bien, nuestra curiosidad investigativa estará focalizada en (re)conocer las políticas educativas concretas para el nivel superior de los gobiernos kirchneristas; aquellas políticas que de alguna manera acompañan y profundizan la legislación vigente (LES y Ley de Flexibilización Laboral) de los noventa y las políticas de "nuevo signo" que tensan, contradicen y superan las matrices del neoliberalismo en el campo de la educación superior y del trabajo docente universitario. Para algunos especialistas en el tema, los gobiernos kirchneristas serán experiencias de ruptura de las políticas neoliberales que se implementaron en los noventa, categorizando el caso argentino como "modelos de concertación":

> Los modelos de concertación surgen en América Latina como expresión de ruptura con los regímenes neoliberales y ascenso al control del Estado de coaliciones de centro izquierda, largamente maduradas en las luchas de resistencia adelantadas por partidos y movimientos sociales democráticos alternativos contra crueles dictaduras y contra los duros efectos del neoliberalismo sobre las comunidades más pobres. (Pulido Chaves, 2010, p.6)

Más allá de estas miradas que resaltan un grado significativo de ruptura de la matriz neoliberal-neoconservadora de los 90 en la experiencia analizada, es sumamente importante despuntar los contrasentidos que se instituyen también en estos *gobiernos de concertación*, donde todavía existen materias pendientes y de gran relevancia para realizar, en lo social y en lo educativo, políticas de inclusión y de materialización de derechos. Como sostenemos arriba, la etapa (2003-2015) tiene sus matices y divergencias en materia de políticas para la educación superior según abordemos el Gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) o la Presidencia de

Cristina Fernández (2007-2015). Si bien existe un núcleo duro de políticas coincidentes, “un conjunto de ejes articuladores: calidad, pertinencia, inclusión e internacionalización” (Chiroleu, 2012, como se citó en Chiroleu et al., 2015, p.8), lo resaltable es que en la primera etapa kirchnerista la agenda orientada a las universidades fue escueta, con acciones que no significaron grandes cambios del proceso de mercantilización instaurado profundamente con el menemismo. Además, se desprende de un análisis global que el gobierno de Néstor Kirchner estuvo orientado a resolver problemáticas sociales, económicas de carácter urgente y acuciante, producto de casi 30 años de políticas neoliberales. En este sentido parece ser que en estos primeros años de predominio kirchnerista la Educación Superior no tuvo gran prioridad en el compendio de políticas desarrolladas, manteniéndose programas de la etapa pasada (Chiroleu et al., 2015).

Así pues, preponderamos que en lo educativo la ley 24.521 -Ley de Educación Superior, sancionada en 1995- se constituye en clara condensación inerte de las políticas educativas expuestas por el recetario de reformas de los organismos internacionales de crédito e implementadas por un modelo de Estado Evaluador asociado a la lógica de mercado. Los desafíos latentes del modelo de concertación argentino no pudieron romper de manera significativa las continuidades de las reformas neoliberales de los 90, situación que siguió calando profundamente en el sistema educativo superior.

Como sostiene Gentili (2009), solo la interpelación y la lucha organizada de las formaciones sindicales y de los movimientos sociales vinculados con lo educativo podrán ir torciendo las fuerzas disgregadoras mercantilizadas presentes en el campo educativo. En este sentido, la preocupación se focaliza en la pérdida de esa potencia de la resistencia social-educativa manifestada en los 90´; ahora (en esta etapa de modelo de concertación) devenido en un abandono paulatino de su capacidad de presión, articulación y fuerza para incidir y participar de una agenda educativa alternativa y superadora de “los efectos de la aplicación de las políticas neoliberales” (Pulido Chaves, 2010, p.9).

A pesar de las críticas señaladas para los primeros años poscrisis 2001, lo interesante y complejo está dado cuando miramos los procesos generales del sistema educativo universitario, observando que las políticas para el nivel superior y su incidencia en las condiciones del trabajo docente muestran algunas primeras medidas significativas y rupturistas, implementadas en esta

etapa de hegemonía Kirchnerista. El 1º de diciembre de 2005 se sanciona la ley 26075, conocida como Ley de Financiamiento Educativo, en donde se compromete al Estado Nacional, conjuntamente con los Estados provinciales, a llevar adelante acciones para lograr incrementar progresivamente la inversión en educación, ciencia y tecnología, hasta alcanzar, para 2010, el 6% de participación en el P.B.I. Los objetivos explicitados por el art.1º de dicha ley están, en líneas generales, en relación a poder garantizar "la igualdad de oportunidades de aprendizaje", en "apoyar" acciones para la "mejora en la calidad de la enseñanza, y fortalecer la investigación científico-tecnológica". De esta manera se manifiesta en este articulado que las políticas de inversión tienen el propósito estratégico de contribuir al "(…) desarrollo económico y socio-cultural del país." (Ley de Financiamiento Educativo, 2005, Artículo 1)

Por su parte el art.2 (Ley de Financiamiento Educativo, 2005, inc. i, j, k) tiene como propósito "mejorar las condiciones laborales y salariales de los docentes en todos los niveles", como también contribuir a la carrera docente, a la formación continua y a la jerarquización de la "investigación científico-tecnológico" para el nivel superior. Si bien el marco jurídico va actuando como base y referencia a las políticas específicas públicas, en el sentido prescripto en la ley 26075, lo concreto es que en materia salarial y condiciones laborales en este período sigue siendo de preocupación y urgencia por el colectivo docente global y de los docentes universitarios en particular. Las tensiones, luchas y medidas de fuerzas de las diferentes organizaciones sindicales de docentes universitarios, de alguna manera expresan, en este malestar, el distanciamiento de lo prescripto con las acciones que logren materializar estos articulados. Las investigaciones sobre política universitaria en esta etapa suelen orientar su análisis crítico en la tensión contradictoria latente y permanente entre recuperación y avances en políticas de financiamiento en investigación científico-tecnológico y desarrollo de programas de democratización e innovación para el nivel superior, y, por otro lado, los nudos mercantilizadores de políticas y prácticas presentes, situación última que expresa la profunda continuidad de una ley creada en los 90. Un *impasse* (Suasnabar, 2005, como se citó en Feldfeber et al., 2011) que sigue dejando abierto y posibilitando la prolongación y desarrollo de una agenda de corte neoliberal, desde un Estado que persiste en su condición de Evaluador.

> En lo que respecta a las políticas en materia de educación superior, si bien existe cierto consenso generalizado acerca de la necesidad de derogar la cuestionada Ley de

> Educación Superior sancionada en 1995, no podemos afirmar que se haya instalado una nueva agenda que dé cuenta de una ruptura significativa respecto de la agenda reformista instalada en los ´90 en torno al modelo del estado evaluador. Los trabajos de Chiroleu (2006) y Suasnabar (2005) señalan que, a pesar de ciertos avances, como por ejemplo el incremento del presupuesto en ciencia y tecnología, hay una inercia o continuidad de la agenda de los ´90 y una ausencia de una política integral en materia de educación superior. (Feldfeber et al., 2011, p.346)

Cabe agregar que las políticas públicas que promueven la creación de conocimiento y tecnología para el desarrollo económico emprendidas por el Estado Nacional, suelen estar vinculadas, en materia educativa, con los procesos internacionales de fortalecimiento de paradigmas que articula educación con crecimiento macroeconómico. Así sostener que estas políticas son una clara manifestación de ciertos procesos proclives a la mercantilización y transferencia de conocimiento y tecnología, que redunda en reforzamiento de las estrategias del capital trasnacional y en cambios significativos de la cultura académica universitaria. Es insoslayable decir que lo descripto no solo es promoción de competitividad e individualismo académico sino vulnerabilidad y riesgo laboral[32]. Resulta interesante subrayar que la introducción del negocio en el interior de las universidades, también va generando disputas del orden económico que repercute y socava la vida democrática, dado que el campo académico queda condicionado y cooptado por la discusión de los negocios internos.

> La activa venta de servicios crea un entorno institucional empresario (…) provee de financiamiento pero (…) se cuelga de las necesidades del capital u organismo que lo financia y con ello el condicionamiento político y tecnológico en las orientaciones de investigación y también pedagógicas (…) los mecanismos de mercado apuntan a debilitar la democracia interna y a generar un único compromiso de las universidades:

[32] Para el caso de la UNRC, la explosión de la planta piloto, en el 2008, es una clara muestra de vinculaciones directas con las demandas del mercado, del capital trasnacional, de producción agro-industrial y las condiciones de laborales precarias, de alta vulnerabilidad humana en riesgo laboral. Por lo dicho remitirse a la producción de Baigorria, S., Ortiz, S. y Acosta, C. (2009). Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas. *Fundamentos en Humanidades, 2* (20). fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/revista-20.pdf.

> el mercado de trabajo y las instituciones que financian, sean públicas o privadas, pero gobernadas por los intereses del capital. (Cardelli, 2008, pp.55, 56)

Lejos se encuentra el neoliberalismo de desaparecer en estos períodos denominados de *nuevo signo* y la Argentina no es la excepción, ya que se sigue observando "mediante la transferencia de modelos transnacionales de políticas y servicios educativos del tipo "multi national education businesses" como las representadas en la llamada Iniciativa Global Clinton, lanzada en 2005" (Pulido Chaves, 2010, p.3)

Ya remontándonos a los gobiernos de Cristina Fernández, a partir del 2007, tomamos en consideración la existencia de cambios importantes en las prioridades en la agenda gubernamental, redundando en políticas públicas que se orientan a la cristalización de los ejes articuladores del programa educativo del kirchnerismo.

> (...) la proliferación de programas dotados de un financiamiento marginal pero creciente. A través de los mismos se orientaron propósitos específicos y diversos de política que aplicaron el mecanismo de financiamiento (competitivo y no competitivo) de múltiples ventanillas (García de Fanelli.2008), también denominado "efecto regadera" (Suasnabar y Rovelli.2012). El mismo supuso la convergencia de numerosos programas con diverso grado de competitividad que permitieron que todas las instituciones accedieran a sumas de envergadura diversa que complementaban el presupuesto global. (Chiroleu et al., 2015, p.8)

De esta manera en la administración de Cristina Fernández la expansión de programas diversos para el nivel superior fue una constante, identificando y diferenciándose claramente de su predecesor. Desde los discursos gubernamentales y los argumentos esgrimidos para dar razón a la pluralidad de políticas, acciones, programas con sus respectivos financiamientos para nivel superior, se orientarán a dar respuesta a los principios de inclusión y democratización educativa. Para ello se focalizan en la creación y expansión de nuevas UUNN[33] concentradas en su mayoría

[33] En torno a la creación de nuevas UUNN enumeramos*:

- ✓ desde el 2007 al 2012: UNde Moreno; UNdel Oeste; UNArturo Jauretche; UNde José C. Paz; UNde Río Negro; UNde Tierra del Fuego; UNde Avellaneda; UNdeVilla Mercedes y UNdel Chaco Austral.
- ✓ En el 2014: UNde Hurlingham; UNAlto Uruguay; UNde Rafaela; UNComechingones; UNde la Defensa, UNde las Artes.

en el conurbano bonaerense y en la provincia de Bs As, direccionada a una población históricamente excluida de las trayectorias universitarias. Este aspecto inclusivo y democratizador para las y los jóvenes de los sectores populares se complementa con financiamiento sostenido de una serie de programas de becas[34] para estudiantes. Las líneas directrices en torno a la enseñanza y calidad también encontraron respuesta en programas de apoyo, acompañamiento, sostenimiento y promoción de diversas carreras o áreas de formación. En lo que respecta a las tareas de Extensión[35] e Investigación desarrollado por las Universidades Nacionales se encontrarán también inmersas en múltiples financiamientos a través del *efecto regadera*.

Para Chiroleu et al. (2015), si bien existe un presupuesto complementario al estipulado para el financiamiento de las universidades, situación que se presenta como positiva para la Educación Superior, es sustancial decir que las universidades quedarán más bien atrapadas a una lógica mercantilista de adaptabilidad competitiva para la apropiación del financiamiento de las múltiples ofertas de programas, relegando su propuesta institucional autónoma a una

- ✓ En proyectos ingresados al Congreso: UNde Ezeiza; UNScalabrini Ortiz; UNde Almirante Brown y Universidad Pedagógica

*Fuente de consulta Chiroleu, A. y Marquina, M. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa*, *1*(43), 7-16. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/86.pdf

[34] Para tener en cuenta la magnitud de la política de financiamiento estudiantil tomaremos el siguiente análisis:

> En términos absolutos el volumen de becas pasó de 1.600 en el año 2000 a 45 mil en 2012 y si a esto se suma el apoyo económico proveniente del PROGR.ES.AR que alcanza a alrededor de 175 mil jóvenes, queda plasmado un cambio sustantivo en el auxilio a los sectores sociales más desfavorecidos para su inclusión en la educación superior. De esta manera se ha generado una ampliación de las bases sociales de la institución al menos en términos de acceso a las mismas. (chiroleu y Marquina, 2015, p.13)

[35]Reseña* de los programas de vinculación de la Universidad con IFD, Escuela Secundaria y Territorio:

- ✓ "*programa de Articulación e integración de la formación docente"* [articulación con los Institutos Formación Docente no Universitario (2008 y 2009)].
- ✓ Programa de *"Articulación Escuela Media"* (2004, 2008, 2010*)*; Programa de *"Apoyo al último año en Ciencias Exactas y Naturales"* (2009); Programa *"Universidad y Escuela Secundaria"* (2010 – 2015).
- ✓ Programa *"La universidad en los barrios, los barrios en la universidad"*; el programa *"Cooperativismo y Economía Social"* (2014-2015); el programa *"Vinculación tecnológica*" (2008-2015); el programa de *"Extensión Universitaria" (2008-2015)* o también denominado *"Universidad, Estado y Territorio"*; El programa de *"Voluntariado Universitario"* desde 2008.

*Fuente de consulta Chiroleu, et al. (2015). ¿Hacia un nuevo mapa universitario? La ampliación de la oferta y la inclusión como temas de agenda de gobierno en Argentina. *Propuesta Educativa, 1*(43), 7-16. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/86.pdf

flexibilidad adaptativa en sintonía a las directrices de las políticas educativas para el nivel superior, potenciadas desde el Poder Ejecutivo a través de las múltiples bocas de expendio asentadas en la SPU.

> La modalidad de ventanillas múltiples en función de objetivos de política gubernamental ha predominado por sobre el fomento de proyectos institucionales comprehensivos y autónomos, a los que podrían incorporarse objetivos nacionales de política con financiamiento específico. Más bien pareciera que la segunda modalidad ha sido la norma desde 2007, colocando a las instituciones ante el desafío de articular todos esos incentivos en un proyecto institucional integrador. (Chiroleu et al., 2015, p. 9)

Es importante enmarcar que en esta segunda etapa de Kirchnerismo se despliega, desde el 2007, la creación de un nuevo ministerio: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, cuya finalidad consistirá en diseñar políticas que potencie y expanda el campo científico, tecnológico y de innovación, para constituirlo en espacio estratégico para desarrollar un modelo productivo competitivo "de desarrollo con inclusión social". En sintonía a la apertura del nuevo Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, se fueron desarrollando programas que tuvieron como objetivo reconstruir un campo de investigación científica que había sido minado tras las políticas neoliberales de la década pasada. Las reformas educativas de los noventa no solo fueron abriendo procesos y transferencia de conocimiento y tecnología provenientes de las universidades públicas hacia los centros hegemónicos del capital transnacional, sino que es menester dar cuenta de las continuas migraciones de profesionales, académicos hacia los grandes centros del poder. Éste particular éxodo tiene en el pasado histórico lamentables ejemplos, desde la intervención universitaria de los años 60`, hasta la puesta en marcha de gobiernos autoritarios y dispositivos del terror, con persecución, apresamiento, muerte o exilio, con gran sistematicidad y planificación a partir de la dictadura cívico-militar que se abre en 1976. Ahora bien, pero el contexto neoliberal con sus políticas de desfinanciamiento del Estado en materia de educación superior, profundizará las migraciones de científicas/os al exterior y hará más creciente los procesos de internacionalización del mercado académico, con problemáticas emergentes de "desterritorialización de la ciencia" en los países periféricos. En este clima epocal de los 90 se va asentando un discurso en donde la Ciencia, pareciera ya no ser producto de un lugar, de sus problemas, de sus historias, ni de un

sujeto que lo porte, sino que se reconstituye en expresión de lo universal. Lo que devela, este abordaje, es el accionar oculto de las relaciones de poder y dominación de las sedes hegemónicas, que intentarán "des-territorializar" a la Ciencia, para "territorializarla" en los grandes centros de poder capitalista. "La ciencia está territorializada en los centros capitalistas, y por ello es una herramienta de dominio imperial. La verdad es parte del dominio del orden mundial que se construye y hoy no es una tarea compartida y democrática" (Cardelli, 2008, p.57). Para ello fue preciso empezar a construir un discurso alternativo con acciones que lo contengan, donde se empezara abrir caminos hacia una educación superior democrática y en territorio.

La agenda del Kirchnerismo parece dar cuenta de estas trasformaciones en el campo académico, en relación a la fuga significativa de científicas/os, producto de las políticas de los 90. Para ello se sanciona la Ley Nº26241, en el 2008, donde trasforma el programa RAICES[36] en política de Estado, constituyéndose en punto de inflexión de las continuidades de los noventa en Educación Superior. Ahora bien, nos preguntamos si este cambio de perspectiva y dirección de aquellos procesos de desterritorialización de la ciencia a políticas de territorialización de la ciencia en la periferia, es enunciación de políticas emancipatorias de los procesos de colonialidad del poder trasnacional (en el campo científico de los países periféricos, como el nuestro) o en su política de repatriación esconde o diluye en términos discursivos (de defensa de nuestro patrimonio cultural, científico) el debate de los ejes centrales de un proyecto político-educativo. Las controversias sobre los lineamientos de para quien, para que se produce ese conocimiento pareciera seguir rondando en torno a parámetros económicos como el motor de trasferencia de formación, conocimiento y tecnología al mercado o la apertura de caminos originales de proyectos educativos, sociales y económicos autónomos y emancipadores.

Siguiendo con nuestro análisis de las políticas públicas del Kirchnerismo y de la etapa particular de la administración de Cristina Fernández, podemos decir que a partir del 2010 la

[36] Programa RAICES: El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, a través de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales, creó el Programa RAICES (Red de Argentinos Investigadores y Científicos en el Exterior). En 2008 el Programa fue declarado política de Estado por la Ley Nº 26.421 El Programa RAICES tiene el propósito de fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas del país a través del desarrollo de políticas de vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, así como de acciones destinadas a promover la permanencia de investigadores en el país y el retorno de aquellos interesados en desarrollar sus actividades en la Argentina. Disponible en: http://www.mincyt.gob.ar/programa/programa-raices-red-de-argentinos-investigadores-y-cientificos-en-el-exterior-6398

Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) impulsará algunos programas[37] que estarán en sintonía a los propósitos de la ley 26075 (ley de financiamiento educativo) es decir, políticas de mejoras en la enseñanza y en las condiciones laborales de los docentes, en todos los niveles y el universitario en particular. Así la Resolución 386/09 [Secretaria de Políticas Universitarias] pone en marcha el proyecto de apoyo a las Ciencias Humanas, PROHUM, programa que tiene como tiempo de ejecución e implementación desde el 2010 al 2012 y cuyo objetivo manifiesto es apoyar actividades que intenten "promover mejoramientos en la calidad de la enseñanza" de grado y en algunas áreas del campo académico, como en la rama de las Ciencias Humanas. Para ello se busca "estimular" la articulación y "cooperación" de las carreras humanísticas desde la implementación de "redes académicas universitarias" (Res. SPU 386/09).

Estas políticas focalizadas para el nivel superior, busca financiar propuestas ligadas a la "gestión y seguimiento de alumnos y graduados", a la "capacitación del personal administrativo y técnico", pasando por proyectos orientados a la "reformulación de estructuras de contenidos y prácticas pedagógicas. Apoyo al mejoramiento de la formación práctica, como a la articulación e intercambio de docentes, estudiantes y personal técnico". Si bien este programa apoya y acompaña proyectos estratégicos de mejora de la enseñanza de grado presentado por las universidades (luego de ciertos procesos de evaluación, aprobación), con firmas de convenios-programa con cada institución, las partidas de financiamiento exclusivos a los programas evaluados y convenidos por las universidades y la SPU terminan siendo con carácter de fondos "no recurrentes".

Para fines del 2012, ya concluido el primer programa de mejoramiento de la enseñanza para la Ciencias Humanas, el gobierno de Cristina Fernández implementó, desde la SPU, un nuevo

[37] Ver Chiroleu et al. (2015), quienes abordan y sistematizan una serie de programas que tienen como objetivo el *"Mejoramiento de la calidad"* de la enseñanza, iniciados a partir del 2007 en el gobierno de Cristina Fernandez: *PROMEI I y II* (Programa de Mejoramiento de la Enseñanza las Ingenierías); *PROMAGRO* (Programa de Mejoramiento de la Enseñanza en las Ciencias Agrarias); *PROMFyB* (Programa de Mejoramiento en Farmacia y Bioquímica); *PROMVET* (Programa de Mejoramiento en Veterinaria); *PROMARQ* (Programa de Mejoramiento en Arquitectura); *PROMED* (Programa de Mejoramiento en Ciencias Médicas); *PROMOD* (Programa de Mejoramiento en Odontología) y *PROMFORZ* (Programa de Mejoramiento en las carreras de Ingeniería Forestal, Ingeniería en Recursos Naturales e Ingeniería Zootecnista). Otros "*proyectos de apoyo"* con financiamiento importante fueron: PACENI [Programa de Apoyo para las Ciencias Exactas, Naturales, Económicas e informática (2009-2011)]; el PROSOC[Programa de Apoyo para carreras del área de las ciencias sociales (2008-2010)] y el PROHUM [Programa de Apoyo para las humanidades (2010-2012)]

proyecto denominado PROHUM II cuya intención era la de continuar y profundizar los propósitos de mejoramiento de la enseñanza de las carreras de grado que se encontraban dentro del campo de las Ciencias Humanas. La convocatoria estaba orientada a las carreras de grado como: Antropología, Bibliotecología, Educación, Filosofía, Geografía, Historia, Lenguas Modernas y Letras. Este nuevo anuncio tendrá como directriz la mejora de la planta docente mediante aumentos de dedicación y jerarquización de cargos. Se prescribe que la evaluación y aprobación de los proyectos presentados por las universidades deberá contar con fundamentación y justificación del aumento de dedicación explicitando el contexto de inserción institucional en relación a la investigación, extensión, docencia para cada candidato que incremente o que se incorpore en el marco de este programa. Este proyecto estaría orientado a la planta docente efectiva y, además, para ser beneficiaria de estas políticas los candidatos docentes deberían pasar por concursos ordinarios acorde a las normativas particulares de cada universidad. En unos de los requisitos, se explicita que los montos se incorporarán al presupuesto ordinario de cada universidad en forma definitiva, pero agrega que en caso que la universidad no utilice más esos fondos para el cargo propuesto y para las actividades comprometidas en el proyecto, entonces la SPU dejaría de financiar el cargo comprometido.

Esta política estatal intenta mejorar la cobertura de las funciones de docencia, investigación, extensión y vinculación (además exigidas, estipuladas y evaluadas, por normativa, al cuerpo docente universitario) y una apuesta de carácter relativamente positivo, porque redunda en mejoras salariales, en reactivación de la carrera docente, en mayor pertenencia al ámbito universitario y en mejores condiciones para la realización de un trabajo que cada vez se expresa en mayor exigencia, intensificación y diversificación. Intuimos que estos programas descriptos arriba (PROHUM y PROHUM II) siguen inmersos en la lógica de políticas de Estado basadas en su carácter subsidiario y focalizado de las acciones, perdiendo de vista la trasformación estructural del sistema educativo superior y de las condiciones laborales de los docentes. Además, creemos que estos programas terminan actuando más como paliativo y parche a problemáticas que siguen estando presentes y que tienden a profundizarse, más aún, si se tiene en cuenta que son programas que poseen un tiempo de implementación y cierre. La realidad universitaria y las condiciones del trabajo docente ameritarían, en este orden de cosas, un abanico permanente e irrevocable de políticas de Estado.

La etapa que hemos pretendido analizar posee marcas de continuidad de la década de los 90`, la prolongación de un marco jurídico prácticamente inalterado, a pesar del aumento significativo en el presupuesto para educación en todos los niveles, como consecuencia de la implementación de la nueva ley de financiamiento educativo (26075), se constituye en algunos de los indicios de la reforma de los noventa que sigue presente ante la inacción a la derogación de la LES, sancionada en 1995. A pesar de estos sedimentos de corte neoliberal reflejados en algunas acciones del Estado en la experiencia kirchnerista, es sumamente importante remarcar que otras políticas expresaron claras rupturas con la etapa precedente; por ejemplo el incremento de financiamiento en políticas y programas orientados al sistema educativo en general, expresa la voluntad, en la etapa Kirchnerista, de procesar algunas demandas y reivindicaciones de las organizaciones sociales, sindicales, educativas con acciones de *nuevo signo*; el papel más activo del Estado orientado a políticas que garanticen inclusión, democratización y justicia, redundando en mejoras de la enseñanza y en las condiciones de realización de las actividades de docencia, extensión e investigación de los académicos en el campo de la educación superior, son algunas muestras de cambios disruptivos de la década neoliberal de los 90.

Las políticas educativas para el nivel superior, a pesar de los cambios profundos en la región del cono sur en esta etapa, siguen virando de manera paradójica entre el antagonismo inclusión y calidad, sin que se produzca acciones que permitan articular de manera virtuosa ambos proyectos (Chiroleu, 2012, como se citó en Chiroleu et al., 2015). Si bien existe un discurso potente, desde el gobierno kirchnerista, en torno a políticas que redunden en ampliación de derechos, igualdad, inclusión, etc., lo cierto es que las políticas compensatorias, focalizadas y a término, distan mucho de convertirse en instrumentos de trasformación significativa de las condiciones materiales de existencia de la población en general y del campo universitario en particular.

Las reformas neoliberales potenciaron la emergencia de una cultura académica que sigue formando parte del quehacer docente universitario actual. La alteración del campo académico expresados en rasgos fuertes de competitividad, individualismo, prácticas meritocráticas, clientelismo académico, mercantilización y privatización del conocimiento, eficientismo, criterios de productividad, precarización, vulnerabilidad, intensificación y diversificación del trabajo docente, son algunas de las fisonomías que se traman en el espacio universitario. Para

explicitar la complejidad de esta etapa, entre lo que se trasforma y lo que continua, especialistas en el tema, como Chiroleu et al. (2015), advierten que es necesario hacer "mención especial la política salarial tendiente a satisfacer la demanda gremial de incremento de los salarios, los que estuvieron por años seriamente retrasados y hoy han encontrado un nivel razonable en relación a otros tipos de actividad laboral" (p.9), aun cuando la pluralidad de programas para la inclusión y democratización educativa, de financiamiento expansivo y de mejoras salariales de los trabajadores universitarios constituyen también un núcleo duro e importantes de políticas de "nuevo signo", el "espectro" latente del neoliberalismo se encontrará lejos de desaparecer en las universidades.

Los noventa y las huellas reformadoras siguieron conviviendo y resistiéndose a la caducidad: la persistencia de los programas de incentivos, que jerarquiza al claustro docente en estructura diferencial y de poder; la asfixiante intromisión, aun hoy latente de un Estado Evaluador que disciplina, controla y condiciona a las y los sujetos docentes y sus prácticas académicas y laborales; el reacomodo, el reaseguro y la prolongación, en el campo universitario, de las políticas de desregulación y flexibilización laboral que siguen mellando sobre el mundo laboral docente en malestar, en sufrimiento, en su salud, en vulnerabilidad e incertidumbre, son algunos indicios de una universidad cercada por una matriz neoliberal que busca seguir aferrándose a perpetuidad, ante un Estado más activo, con políticas claras de nuevo cuño pero insuficientes para desmantelar el armazón corrosivo de la reforma de los noventa.

4.3-La Reinvención de un Proceso Inconcluso: Encrucijada Neoliberal en la Educación Superior en la Etapa Macrista

A partir de diciembre del 2015 una nueva etapa en la vida política, económica y social se avizora con la llegada de la alianza Cambiemos al Gobierno Nacional. El Proceso iniciado en el 2003, en las figuras de Néstor Kirchner y Cristina Fernández cerraba un ciclo de 12 años cargado de contradicciones, conflictividades y de trasformaciones significativas en el mejoramiento de las condiciones materiales de vida; una etapa que albergaba, también, resabios de un bloque histórico de poder cuya matriz *mercado-céntrica* se resistía a ser desmantelada.

Para entender el advenimiento, nuevamente, de un gobierno neoliberal-neoconservador en la Argentina, nos parece sustancial ubicar nuestro primer análisis en la crisis económica, social y

de representación del 2001(Pousadela, 2006). Esta debacle, de comienzo del milenio, parecía inaugurar en nuestro país tiempos de cambios y de transformaciones profundas para aquellos sectores que habían sido trágicamente azotados por las políticas neoliberales de la etapa anterior. Los procesos y políticas de los llamados gobiernos de *nuevo signo*, enmarcados en este contexto poscrisis, mostraban intencionalidades de paliar rápidamente los procesos de degradación social de una inmensa población en situación de pauperización social. Como hemos sostenido reiteradamente las rupturas y continuidades de las políticas neoliberales de otrora será la marca identitaria de estos procesos que emergen en el 2003 y que encuentran su punto de inflexión con la llegada del Macrismo en el 2015.

Lo que vendría o surgiría de la crisis del 2001, parecía ser el rostro de la política, reinventada, recuperada, revalorizada, ahora triunfante a los principios directores de ese "pensamiento único" (Ramonet, 1998) que supo sobrevolar (¿o sobrevuela?) como argumento y justificación doctrinaria del proceso de globalización capitalista. Ignacio Ramonet (1998) supo sintetizar con claridad aquella "religión" de los 90, que sostenía, legitimaba y argumentaba un mundo globalizado, pero que, en este nuevo contexto, poscrisis, aparentaba desvanecerse. Para este autor, los noventa será un tiempo de expansión de un pensamiento doctrinal con "pretensiones de universalidad", donde la "viscosidad" del "dogma" globalizador redundará en un sentido común expresado en frases tales como "la economía superaba la política" o en ideas-fuerza que ponía al mercado en el centro de encauzamiento de la vida y los destinos de las y los sujetos y las instituciones. De ahí que el proceso pos-2001, nacido al calor de las luchas, movilizaciones y asambleas, podía entenderse como un nuevo momento donde a la sociedad parecía recuperar ese gran instrumento para trasformar sus vidas: la política. Lo que no se interpretó de aquella crisis fueron ciertos ecos que quedaron flotando en el aire social, portadores de una continuidad histórica profunda, desde donde el concepto laclauniano de *significante vacío* (Laclau, 2000) encontrará lugar de análisis en la consigna "que se vayan todos…", y con un sentido político social muy diferente a lo expuesto hasta aquí; es la antipolítica que también se expresaba en las calles, tenía su grito, su cuerpo y sus voces. Desde nuestro presente (tras 18 años de aquel estallido social que inauguraba el nuevo milenio) podemos afirmar que ese susurro de la "pospolítica" fue tomando forma hasta corporizarse en la irrupción de Cambiemos en la administración Nacional. Nicolás Casullo (2006) una de las pocas voces críticas del relato "romántico" y monolítico que se venía construyendo sobre la hecatombe del 2001 expone de

manera contundente y magistral los trazos garabateados de una historia que todavía busca ser descifrada.

> (…) la encrucijada nacida el 19 y 20 de aquel diciembre se asemeja a esos juegos de espejos de los parques de diversiones: es difícil situar dónde el original y dónde sus simulacros e imágenes. Lo que es, de lo que se pensó que era. La verdad de sus apariencias (…) después del 2001, grandes contingentes reaparecieron socialmente, sindicalmente, y desde infinidad de márgenes, con un reposicionamiento de viejos motivos (…) En esa ambigüedad propia de los mundos de masas del tardo capitalismo, en esta ambivalencia del *"que se vayan todos"*, coagula y flota un tiempo de muy difícil interpretación, pero que diáfanamente pone en evidencia el conflicto, la necesidad de confrontación democrática, las visibles diferencias de proyectos políticos y económicos, las izquierdas y derechas de un viejo-nuevo relato argentino (Casullo, 20 de diciembre de 2006)[38]

Podemos subrayar que esta nueva etapa que se abre desde el 2015 también es encarnadura de aquellos tiempos voraces y disruptivos del que *se vayan todos*, es decir, pospolítica[39] que adquiere corporalidad de proyecto y de relato político social en la actualidad.

> (…) desde la nueva y actual ofensiva (neo) conservadora y (neo) liberal que hoy dirige el gobierno, nociones amplificadas y difundidas por sus voceros massmediáticos, recrea e introduce nuevos elementos en un sentido común que necesita ser despojado urgentemente de todo indicio de politicidad. De este modo la política parece quedar reducida a una actividad exclusiva de y para sujetos con ambiciones de poder desmedidas y/o como un espacio naturalmente propicio para la corrupción. Junto con el desprestigio

[38] Nota de opinión de Casullo, N. (20 de diciembre de 2006). Una historia interminable. *Página 12* https://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-77985-2006-12-20.html
Nicolás Casullo sostiene:

> (…) la comunicación, armada con inteligencia y capacidad de persuasión, apunta al horizonte de una sociedad pasible de ser gobernada sin conflictos, cada uno con su banda ancha, cada uno con su celular. Sin confrontaciones. Sin "anacrónicas" batallas de intereses sociales enfrentados. Donde –excluido del ruedo lo que es política y socialmente indeseable para las normas de una república – puede reinar un consenso permanente entre los muchos votantes que quedaron adentro de la caja, conducidos por una gestión política liberal que hace recordar lo mejor del populismo empresarial menemista.

[39] Ver nota de opinión de Casullo, N. (5 de junio de 2007). Electores de una pospolítica. *Página 12*https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-84552-2007-05-06.html

> de la política buscan diluirse los avances en relación a la democratización y la expansión de derechos sociales que hayan logrado concretarse e interpelar subjetividades estos últimos doce años. La fuerza de este original discurso "neo" (…) donde confluyen varias tradiciones teóricas, en un contexto re-oenegizado y pos-político propicio para el crecimiento de las disciplinas de autoayuda y un nuevo espiritualismo, oriental o evangélico, según situaciones personales, lugar en el espacio social y/o pertenencia territorial (Indart y Vazquez, 2016, p.3)

Más allá que parte de nuestro esfuerzo esté puesto en analizar los procesos políticos, sociales y económicos de larga duración en nuestro país y en la región en la búsqueda de encontrar continuidades de las políticas neoliberales en estos 40 años, esto no nos debería impedir observar ciertas características específicas y propias de este giro económico, social y geopolítico sustancial que algunos especialistas en el tema denominan *neoliberalismo tardío* (García Delgado et al., 2017). Liberalización de la economía, es decir, "liberada" de la mano reguladora de un Estado que se identificaba, hasta el momento de llegada del Macrismo, como activo; desestructuración del insipiente modelo industrial nacional con pérdidas importantes de puestos de trabajo; aumento preocupante de la desocupación en el mundo privado y del ámbito público estatal, como consecuencia de políticas de ajuste y achique del Estado; políticas de contracción del mercado interno, con salarios a la baja que no alcanzan a superar los índices de inflación; cierre de las negociaciones colectivas; trasferencia sideral de las riquezas a los grupos del capital concentrado agro-industrial, extractivista minero y financiero, en detrimento de las mayorías; degradación constante y sistemática de las condiciones materiales de vida de los sectores sociales subalternos. Nuevamente el espectro fantasmal de las políticas neoliberales acompañada de un neo conservadurismo se despliega sobre el continente y nuestro país en particular; los organismos internacionales de crédito vuelven a tener control e injerencia en la agenda de las nuevas administraciones y el endeudamiento se constituye recurrentemente en el talón de Aquiles de los países Latinoamericanos (Rodríguez, 2017[40]; García Delgado et al., 2017; Burgos et al., 2017; García Delgado, 2017; Soto Pimentel, 2017; Vommaro, 2017).

[40] En el texto de Laura Rodríguez se expone una descripción detallada de los que ha significado en estos pocos años las políticas de Cambiemos:

> A un año de asumir (10 de diciembre de 2016), la amplia mayoría de los analistas – con algunas diferencias en las cifras y porcentajes- coinciden en que hubo una caída del PBI, endeudamiento externo a niveles inéditos, fuga de

Ahora bien, ¿por qué denominar esta etapa Neoliberalismo tardío? Porque los principales rasgos políticos y económicos de los gobiernos, de derecha que asumieron la Presidencia en la Argentina, Perú y Brasil, y los avances de las coaliciones opositoras en Venezuela, Colombia, Ecuador y Bolivia, nos permiten suponer que nos encontramos frente a un nuevo momento de resurgimiento neoliberal en la región. Este período estará caracterizado por una feroz disputa por la reestructuración de la distribución de la riqueza a favor de los sectores concentrados de la economía; por el inicio de un nuevo proceso de endeudamiento externo; en apertura de la economía con procesos de desindustrialización selectiva; y el intento deliberado de bajar salarios y niveles de consumo de los sectores mayoritarios. Sin embargo, consideramos novedoso el nuevo ciclo, y no únicamente un regreso a una etapa anterior, en la medida que tanto el contexto político interno de cada país (el acceso de la derecha al poder a través de mecanismos institucionales y legales, aunque poco legítimos para el caso brasilero), el escenario económico global y regional (el aumento de la desigualdad global en la distribución de la riqueza), así como geopolítico (el ascenso de Donald Trump en los Estados Unidos y sus conflictos con los principales países de las BRICS, o el avance de la derecha en Europa y el conflicto en medio oriente), muestran diferencias sustantivas a las etapas precedentes. (García Delgado et al., 2017, p.17)

A poco de asumir la Alianza Cambiemos la restructuración del Estado estaba en marcha, con la consigna fuerte de modernizar un Estado "ineficiente" e "ineficaz", o de despojarlo de "la grasa militante", el cierre de áreas, programas y de políticas públicas para las mayorías, serán una constante y la agenda educativa no escapará a esta lógica. El Ministerio de Educación pasará a llamarse Ministerio de Educación y Deportes, y desde ese nuevo ámbito ministerial empezará a expandirse un discurso educativo con una impronta de nuevo conservadurismo (Indart et al., 2016), con el diseño de políticas educativas que buscarán reformar lo inconcluso del Sistema Educativo, en general, y Universitario en particular, bajo el soporte teórico del capital humano. Ya en los primeros días de haber asumido (el 10/12/15) el Gobierno Nacional emite un Decreto

> capitales, recesión industrial, un desplome significativo en el sector de la construcción, retracción interanual de las inversiones, disminución del consumo, baja en la recaudación, despidos masivos en el Estado y en el sector privado. Todo esto ha generado un aumento sostenido en los niveles de pobreza y desocupación que, por lo menos en este primer año, no parecen preocupar demasiado a los nuevos gobernantes de la alianza "Cambiemos", que fueron congruentes con su lema y efectivamente, lograron cambiar las políticas más importantes del gobierno anterior. (Rodriguez, 2017, p.106)

de Necesidad y Urgencia (DNU) como nueva Ley de Ministerios[41], en donde el artículo 23 quáter prescribe las competencias del nuevo Ministerio de Educación y Deportes, sostenidas éstas "(…) en conformidad a lo establecido por las Leyes Nros. 24.195, 24.521" (DNU, Ley de Ministerios, 13/2015, Artículo 23 quáter).

Al dictaminar que el Ministerio de Educación y deportes se moverá en los marcos que expresa la Ley 24195, lo que posibilita es el restablecimiento, no solo la Ley Federal de Educación (ley 24195 de 1993) sino toda la política educativa menemista. La actuación rápida y pertinente de

[41] ARTÍCULO 23 quáter.- Compete al MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES asistir al Presidente de la Nación y al Jefe de Gabinete de Ministros en orden a sus competencias, en todo lo inherente a la Educación, de conformidad a lo establecido por las Leyes Nros. 24.195, 24.521, el Pacto Federal Educativo (Ley N° 24.856) y a las demás leyes y reglamentaciones vigentes y que se dicten en consecuencia, y al Deporte, y en particular:
1. Entender en la determinación de los objetivos y políticas del área de su competencia.
2. Ejecutar los planes, programas y proyectos del área de su competencia elaborados conforme las directivas que imparta el PODER EJECUTIVO NACIONAL.
3. Entender en la definición de los objetivos de la política educativa concertados en el seno del Consejo Federal de Educación y dentro del marco de los principios establecidos en la Ley Federal de Educación.
4. Entender en acuerdo con el Consejo Federal de Educación en el establecimiento de los objetivos y Contenidos Básicos Comunes de las currículas de los distintos niveles, ciclos y regímenes especiales de enseñanza, garantizando la unidad del Sistema Educativo Nacional.
5. Entender en la formulación de políticas compensatorias y programas nacionales de cooperación técnica y financiera que promuevan la calidad y la equidad en el desarrollo de la educación en todo el ámbito de la Nación.
6. Entender en el desarrollo y administración de la Red Federal de Formación Docente Continua para garantizar la calidad, profesionalidad y pertinencia en la formación de los docentes dependientes de las distintas jurisdicciones.
7. Entender en la elaboración y aplicación del Sistema Nacional Integrado de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
8. Entender en una adecuada federalización del sistema educativo brindando a tal efecto la asistencia técnica que requieran las provincias y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
9. Entender en la formulación de políticas generales para el desarrollo y coordinación del Sistema de Educación Superior, universitario y no universitario.
10. Intervenir en la definición de los criterios de asignación de recursos financieros del Estado Nacional destinados a las Universidades Nacionales.
11. Entender en la creación y operación de fondos para la mejora de la calidad en las Universidades Nacionales.
12. Entender en la creación de nuevas instituciones universitarias y en la fiscalización de las instituciones universitarias de gestión privada.
13. Entender en las acciones inherentes a la formulación de un sistema de Evaluación y Acreditación para la Educación Superior, universitaria y no universitaria.
14. Entender en la determinación de la validez nacional de estudios y títulos, en la habilitación de títulos profesionales con validez nacional, así como en el reconocimiento de títulos expedidos en el extranjero.
15. Intervenir en la formulación y gestación de convenios internacionales de integración educativa de carácter bilateral o multilateral.
16. Intervenir en la negociación de tratados y convenios internacionales relativos a la educación, y entender en la aplicación de los tratados y convenios internacionales, leyes y reglamentos generales relativos a la materia.
17. Coordinar la cooperación internacional en el ámbito de su competencia.
18. Entender en todo lo relativo a la promoción y desarrollo en el país de la actividad deportiva en todas sus formas.
19. Intervenir como Autoridad de Aplicación en el establecimiento de las políticas, planes, programas, infraestructura y seguridad vinculados al fomento y al desarrollo integral del deporte a nivel local e internacional, en todas sus etapas y niveles de competencia y de recreación en todas sus formas y modalidades en coordinación con los organismos nacionales, provinciales municipales e instituciones privadas.

los gremios, de diferentes grupos académicos e intelectuales denunciando este acto jurídico de retrotraimiento a tiempos de las reformas neoliberales-neoconservadoras pasadas en lo educativo, puso en alerta a buena parte de la opinión pública sobre los objetivos, finalidades e intencionalidades de la nueva administración gubernamental en materia educativa, que hasta ese momento, parecía como propósitos "inconfesos", ocultos, al resguardo de contextos y dispositivos mass-mediáticos que dieran factibilidad y legitimidad a los planes de mercantilización educativa. Así pues, tras las movilizaciones y acciones de lucha de buena parte de la comunidad educativa, se dio marcha atrás con la estrategia de gobierno, y en el boletín oficial del 20/1/16 aparecerá una nueva versión del reglamento corregido que se adecuará ahora sí a los principios rectores de la vigente Ley de Educación Nacional de 2006 (LEN).

A casi un mes del "error" administrativo del DNU, el presidente Mauricio Macri participa del Foro Mundial Económico en Davos y con clara intención reformadora en lo educativo, se reúne con Sunny Varkey, fundador de Gems Education, una de las redes educativas más importantes del mundo que brinda servicios a sistemas, redes y líderes de la educación para mejorar el acceso a una "educación de calidad". En el encuentro, según fuentes de la presidencia, se acordaron lineamientos y la posibilidad de que GEMS ingrese a nuestro país con una propuesta para entrenar maestros y profesores (del ámbito privado y público) y con el claro propósito de asentar sus escuelas privadas (Inicial, primaria y secundaria) extendidas en todo el mundo[42] (La Nación, 2016; Página 12, 2016). Como sostiene Puiggrós (2016) la entrada de GEMS a la Argentina es una muestra más de los intentos de mercantilización del sistema educativo público nacional.

Ya transitado buena parte del 2016 el ministro de Educación y Deportes, Esteban Bullrich presentó su plan educativo en la provincia de Rio Negro, en la ciudad de Choele Choel, con una metáfora polémica que nos abre a posibles insinuaciones sobre los propósitos de su declamada *revolución educativa*[43]. En diferentes portales de diarios del país se hicieron eco del

[42] Datos extraídos de fuentes periodísticas del Diario La Nación y Página 12: https://www.lanacion.com.ar/1863791-mauricio-macri-tuvo-sus-primeras-reuniones-en-davos; https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-291062-2016-01-25.html

[43] La expresión de *"revolución Educativa*" se encuentra en el documento declaración de Pumamarca, realizado en Jujuy luego del encuentro Consejo Federal de Educación:" "unánime voluntad de construir sobre lo construido a lo largo de estos años y afianzar las bases de una **revolución educativa** cuyo vértice es la escuela, donde se gesta el futuro del futuro (…) promover la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social que deben ser garantizados por el Estado, acorde a lo establecido por las leyes nacionales vigentes (…)

controvertido discurso del ministro: "Hace muy poquito cumplimos 200 años de nuestra independencia y planteábamos con el presidente, que no puede haber independencia sin educación, y tratando de pensar en el futuro, esta es la nueva Campaña del Desierto, pero no con la espada sino con la educación" (Redacción, Rio Negro, 15 de septiembre de 2016). Ésta y otras frases exhortarán el ministro de Educación y Deportes al inaugurar el Hospital Escuela de Veterinaria de la Universidad Nacional de Río Negro, redundando una y otra vez en la discutible imagen del *desierto*, obstáculo que para el ministro solo es asequible ganándole con "profesionales que multipliquen (…) poblando este desierto". De esta manera cerrando un discurso desacertado, para muchos, con el deseo de "que no sólo le den vida a este edificio, sino que le den vida a los sueños que este edificio genere (…) que le den vida al desierto" (Redacción, Rio Negro, 15 de septiembre de 2016)[44].

A tan poco de transitar la administración de Cambiemos, estas afirmaciones en los discursos de funcionarios de alto rango en este caso del ministro de Educación y Deportes, se constituyen en indicios elocuentes de los sentidos que se van imprimiendo en su proyecto de país y en su proyecto educativo. Ahora bien, analizar dicha frase comparándola con la campaña del desierto (hecho decimonónico paradigmático de ferocidad, de brutalidad en el exterminio de las poblaciones indígenas) constituye un ejercicio de "desmemoria"[45] (Veiras, 16 de septiembre de 2016), un acto "pedagógico de crueldad"[46] (Segato, s.f., como se citó en Gago, 29 de mayo de 2015).

sostener la inversión en educación establecida en el 6 % del PBI". Se puede encontrar en Resoluciones del Consejo Federal de Educación, disponible en www.me.gov.ar

[44] Discurso de Esteban Bullrich citado en el periódico: Redacción, (15 de septiembre de 2016). Bullrich: "ésta es la nueva campaña del desierto" en la educación. *Rio Negro.* https://www.rionegro.com.ar/region/el-ministro-bullrich-en-choele-choel-el-futuro-esta-en-los-jovenes-que-se-van-a-preparar-aca-CB1175675

[45] En el artículo de Nora Veiras, la periodista recupera el libro de Marcelo Valko Pedagogía *de la Desmemoria*:

> (…) cuenta que hubo una epidemia de viruela que mató en masa a los indios, hicieron hornos crematorios y a los muertos para que no contagien los iban tirando a los hornos. A los chicos que quedaban huérfanos los ofrecían en avisos en los diarios, que decían 'pequeño indiecito se vende para servicio doméstico y otros quehaceres. (Veiras, 16 de septiembre de 2016)

Este artículo puede encontrarse en: Veyra, N. (16 de septiembre de 2016). "Por una nueva campaña del desierto". *Página 12*.https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-309499-2016-09-16.html

[46] Se parafrasea y retoma los planteos de Rita Segato sobre Pedagogía de la Crueldad. Para una extensión sobre el tema, ver: Gago, V. (29 de mayo de 2015). "La pedagogía de la crueldad". *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html

Pero nuestra reflexión, la intención es bucear en estas afirmaciones algunos principios teóricos claves de la propuesta educativa del Macrismo. Intuimos que la gran empresa del Macrismo tendría el propósito de "poblar el desierto", "de profesionales", es decir, de capital humano, de recursos humanos, portadores de habilidades, de conocimientos, de destrezas, y de potencialidades humanas flexibles, adaptables a los cambios de la economía; formados en "la incertidumbre"[47], pues si no la inversión de capital físico "no sirve de nada". La Educación como nuevo instrumento de "conquista" es posible, en la mirada de estos funcionarios, si la constituimos en capital de crecimiento económico de una sociedad. En este sentido, creemos oportuno revisitar la Teoría del Capital Humano desarrollado por los planteos de Theodore Schultz y relacionarlo con los propósitos emanados en los discursos de los funcionarios nacionales del gobierno de Cambiemos, responsables principales de las políticas públicas en materia educativa. Es pertinente y muy gráfica la reflexión de Schultz (1983) en el cierre de su texto *la inversión del capital humano*[48]; en el mismo sostiene que:

> (…) verdaderamente, el rasgo más distintivo de nuestro sistema económico es el crecimiento en capital humano. Sin él solo habría pobreza y trabajo manual y duro (…) En ´intruder in the dust´, de Faulkner, hay una escena de amanecer en la que un cultivador pobre y solitario trabaja en el campo. Permítaseme parafrasear esa línea: ´el hombre sin habilidades ni conocimiento inclinándose terriblemente sobre la nada. (Schultz, 1983, p.95)

Como no corresponder el discurso de Cambiemos a través de su ministro: para estos funcionarios, la educación es un territorio desértico de "civilización", desolado de conocimiento y destrezas, deshabitado "de profesionales", es, en definitiva, espacio vacío de capital humano. Como nos exhorta Schultz (1983): en una sociedad que no expande su capital humano estará condenada a la pobreza, al más cruento "trabajo duro", a inclinarse inexorablemente "hacia la

[47] Ver video que resume la controvertida frase:"El problema es que nosotros tenemos que educar a los niños y niñas del sistema educativo argentino para que hagan dos cosas: O sean los que crean esos empleos, que le aportan al mundo esos empleos, generan, que crean empleos... crear Marcos Galperin o crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla.". Dicho discurso fue realizado por Bullrich en el panel "La Construcción del Capital Humano para el Futuro" en el Foro de Inversiones y Negocios, más conocido como Mini Davos, que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016. La frase completa de Bullrich encontrarlo en: Bessone, F. (25 de abril de 2017). *Bullrich "Hay que crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla".* https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow

[48] Profundizar en: Schultz T. (1983). Sociología y Educación: La inversión del capital Humano. En Fernández Enguita,M. (Ed.),(1999), *Sociología de la educación* (pp.181-195). Ariel referencia.

nada"; empatía de una teoría económica-educativa, la de Schultz, que encuentra sustento y hospitalidad en el discurso político de este nuevo ensayo de conservadurismo educativo.

El discurso que emana de los funcionarios de dicho gobierno expresa una reemergencia de la Teoría del Capital Humano, reestableciendo los planteos de referentes académicos como los de Becker y Schultz. Será argumento corriente del equipo gubernamental y de los dispositivos comunicacionales concentrados, la importancia de un conocimiento al servicio exclusivo del mercado, vinculando el bienestar de un país y de los individuos como producto de la inversión en capital humano. Desde esta perspectiva el sistema educativo entrará en una instancia de interpelación fuerte por parte de los factores de poder, quienes señalarán su agotamiento por no estar a la altura de los nuevos contextos en demandas y desafíos. En este sentido Esteban Bullrich señala: "(…) no sirve más el sistema educativo argentino. Está diseñado para hacer chorizos, todos iguales." (Veiras, 15 de octubre de 2016).[49] Dicho cuestionamiento seguirá la rúbrica en torno a que la formación impartida posee características "ineficientes", "improductivas"; estado crítico de un sistema educativo-dirán sus detractores- que no estará en sintonía a las demandas del mercado y de una economía que necesita crecer. En sintonía a lo expuesto Bullrich agrega: "(…) se diseñó para tener empleados en una empresa que repetían una tarea todo el día, que usaban el músculo y no el cerebro y nunca lo cambiamos" (Veiras, 15 de octubre de 2016). En estos nuevos tiempos que corren en AL y en Argentina en particular el retorno del capital humano tendrá sus matices y particularidades a explorar.

> (…) los cambios introducidos por el ministro como parte de la autodenominada alianza "Cambiemos", se basaron en la idea de la necesidad de refundar la política educativa nacional, guiado por la convicción de que el sistema educativo debe atender prioritariamente a las demandas del empresariado. (Rodríguez, 2017, p.90)

Una subjetividad se busca reinstalar en este complejo escenario, el *homo emprendedor* (Coraggio, 2005), relevancia inusitada donde cada uno se constituye en su propio

[49] Ver nota de opinión de Nora Veiras (15 de octubre de 2016) donde extrae los argumentos esgrimidos sobre el sistema educativo argentino por quien fuera ministro de Educación y Deporte Esteban Bullrich, conferencia desarrollada en el coloquio de IDEAS. https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311825-2016-10-15.html

emprendimiento, en su propio capital humano. Indart y Vazquez (2016) reflexionan en torno a este nuevo tiempo paradojal:

> Pareciera que lo que está en juego es la producción de subjetividades mercantilizadas, predispuestas a vender, venderse y no dejar nunca de ser productores eficientes y consumidores sistemáticos, que se piensen como individuos atomizados o unidos por un mismo espíritu emprendedor y no como miembros activos de colectivos más amplios. (p.7)

La sospecha ocasionada por estos nuevos encuadres discursivos nos orienta a la indagación en torno al papel del Estado, en tanto garante de derechos, pero también en las consecuencias sociales/económicas de la expansión de ciertas prácticas *oenegenista* (Indart y Vazquez, 2016). La reemergencia de un conservadurismo que pretende instalar el principio de que todos somos responsables individuales y atomizados de nuestro futuro, gestores de nuestro bienestar, competidores de un porvenir próspero, no hace otra cosa que desviar el análisis de las consecuencias feroces de un capitalismo salvaje, en tanto desigualdades sociales-educativas, cercenamientos de derechos, degradación de la vida social, pauperización, exclusión, sobreexplotación, pobreza, etc. La reformulación del neoconservadurismo encuentra su rostro más drástico y extremo, no solo traslada las responsabilidades de financiamiento y gestión a las provincias y municipios, como en los 90, sino que intensifica la descentralización hasta llegar a los individuos, un *homo emprendedor* que se constituye, en el imaginario social, en posibilitador de un bienestar individual y social; "libres" de la marca de un Estado "paternalista" y "coactivo" que el emergente relato conservador pretende desmantelar. De tal manera, un proceso de profundización de las desigualdades y educativas pareciera sobrevolar otra vez el mapa del territorio social y educativo. En este sentido Indart et al. (2016) expresarán su preocupación por un paradigma *oenegenista* con rostro de emprendedor:

> Esta *descentralización desigualadora* vuelve a dibujar un escenario donde solo en algunas provincias y/o localidades al interior de cada provincia habrá condiciones materiales y simbólicas para sostener la dignificación de las condiciones de enseñar y aprender (…) En nombre de un supuesto *emprendedorismo federal* se ponen en riesgo algunas de las bases nacionales del derecho social a la educación: el piso salarial docente unificado y la existencia de la paritaria nacional; la formación docente permanente, en

servicio y gratuita; las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de los sectores populares al nivel terciario y la gratuidad y calidad social de las universidades(P.9)

Avanzado el 2018 (con injerencia del FMI en las políticas económicas, sociales) podemos conjeturar que los temores expresados por Indart y Vazquez van encontrando encarnadura en cada una de las acciones y políticas llevadas adelante por este *Estado Pre-Social* (García Delgado, 2017) del nuevo ciclo político en Argentina. En este cuadro de situación preocupante las UUNN han sufrido un avasallamiento de su autonomía, desde dispositivos de disciplinamiento y encauzamiento de las políticas contras-reformistas (inconclusas) de este neoliberalismo tardío, a través de los recortes presupuestarios sistemáticos implementados por la administración Cambiemos.

4.3.1-La Alianza Cambiemos y las Políticas Universitarias: "que es eso de universidades por todos lados"

Es de suma importancia incorporar a nuestro análisis sobre las UUNN los informes que el Instituto de Estudios y Capacitación (IEC) dependiente de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) viene realizando anualmente. En su reseña 2018, problematiza en torno al presupuesto universitario y los salarios de los docentes universitarios, expresando que la política del Gobierno de Cambiemos se ha orientado a un ajuste con achicamiento presupuestario y de "salarios a la baja". En este sentido manifiestan que se ha ido implementando una política de "desfinanciamiento que se produce desde el (…) 2016"[50], con "sub-ejecución" presupuestaria, con recortes por cierre de programas y con partidas que no se incorporan a las universidades en tiempo y forma (Instituto de estudios y Capacitación-Confederación Nacional de Docentes Universitarios, 2018).

Esta situación expuesta por una de las confederaciones que nuclea a las y los trabajadoras/es docentes universitarias/os coincide con lo expuesto por Rodríguez (2017), quien observa que el presupuesto 2016, para el sistema educativo en general, fue sub-ejecutado, y que la nueva partida 2017, "no hace más que consolidar esta tendencia de desfinanciación y

[50] Ver informe en sitio: Instituto de Estudios y Capacitación-Confederación Nacional de Docentes Universitarios. (2018). LA POLÍTICA DE CAMBIEMOS PARA LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: AJUSTE PRESUPUESTARIO Y SALARIOS A LA BAJA.
http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1524238239_informe-2018compressed.pdf

descentralización" (p.106). Esta descripción general del sistema educativo encuentra su correlación en las UUNN: el presupuesto en las UUNN pasa de 54 a 79 mil millones, pero los rectores, nucleados en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), argumentaban que lo asignado era insuficiente ya que el sistema universitario contaba con nuevas universidades, además de producirse un incremento sustancial de las tarifas de agua, gas y luz y de la inflación en general. En este sentido solicitaban al gobierno nacional una partida mayor, de 85 mil millones (Rodríguez, 2017, p.104).

Desde distintas entidades sindicales y referentes académicos han advertido, a partir del 2016, una clara disminución en la trasferencia de recursos del Estado a las universidades en relación al PBI. Según datos publicados por IEC-CONADU desde el 2006 (0,52% en relación al PBI) el presupuesto ha ido creciendo hasta llegar al período 2014 con un porcentaje del 0,82%; registrándose un aumento significativo del 0,87% para el 2015. Como bien señalábamos, las partidas que venían incrementándose para las UUNN encuentran una caída para el 2016 del 0,06 del año anterior (0,81% en relación al PBI) (IEC-CONADU, 2016).

En materia salarial las y los trabajadoras/es en general y las y los docentes Universitarias/os en particular han venido siendo objeto de perjuicio por las políticas de esta nueva administración, quienes han logrado imponer un salario a la baja que daña gravemente el poder adquisitivo del colectivo docente. Muestra de ello se evidencia tanto en el 2016 como en el 2017 que, ante el acuerdo salarial del 35% y que incluía cláusula gatillo ante la posibilidad de que la inflación superará el incremento salarial, la inflación superará lo acordado en el aumento salarial y que la recomposición adicional nunca tuvo acogida de arreglo. Según los datos de CONADU, la pérdida del poder adquisitivo fue del 8 al 10% en aquel año[51](IEC-CONADU, abril de 2018). Para el 2017 el gobierno anticipó un techo del 17%, que era lo previsto en el presupuesto para ese año; las conflictividades acaecidas y las negociaciones desarrolladas posibilitó romper el

[51] Ver: EL AJUSTE EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS Informe de síntesis (abril de 2018) elaborado por el IEC-CONADU sobre la base de datos disponibles en la SPU y Ministerio de Hacienda:

> En la primera mitad del 2016, se llegó a un acuerdo de incremento salarial de un 35% para los y las docentes universitarios, que incluía una cláusula de revisión que debió haber sido puesta en práctica a partir de septiembre, en la medida en que la inflación ya había superado el índice de recomposición establecido. Sin embargo, el gobierno nacional no admitió en ningún momento esa situación, negándose a proponer un aumento adicional. Al concluir el año, la pérdida estimada de poder adquisitivo del salario se estimaba entre los 8 y los 10 puntos. (IEC-CONADU, abril de 2018, p.4)

http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1524238239_informe-2018compressed.pdf

límite de incremento salarial impuesto por el gobierno de Cambiemos. La salida del conflicto significó un aumento del 25 % con cláusula de revisión. Según datos del INDEC la inflación para el 2017 fue del 29,5%. El 2018 encuentra a los sectores docentes universitarios en situaciones similares al año anterior: un techo propuesto por el gobierno del 15% de aumento salarial, desde la argumentación de una inflación que se prevé bajo esos índices. Transitado el primer semestre del 2018 la conflictividad con los sectores docentes se fue potenciando aún más ante la falta de respuestas, ya que la inflación superaba el porcentaje de aumento presentado por la Administración Nacional (acumulación en seis meses del 16%), estipulándose una inflación anual que rondaría o superaría el 30%.[52]

Si bien es sabido que las políticas de desfinanciamiento de las UUNN tienen sustento bajo la rúbrica neoliberal (materializado históricamente en los 90 desde los lineamientos de los organismos de crédito), la renovación de estos propósitos vuelve a la carga en sus intencionalidades privatistas y mercantilizadoras del nivel superior; una restaurada *contra-reforma* universitaria que encuentra sostén y promoción, como hemos observado, en esta nueva Administración. Sus estrategias estarán orientadas al achicamiento presupuestario, con el fin de asfixiar y de ese modo disciplinar a las universidades a los requerimientos del capital[53]. En ese camino planificado del *neoliberalismo tardío,* encuentra a sectores sociales, políticos y económicos acompañando este proceso. Muestra de ello es el diseño y presentación, a principio del 2017, de un proyecto de trasformación y reforma del Sistema Educativo Nacional denominado "plan Maestr@"[54]. Si bien dicho plan fue presentado con carácter de proyecto de

[52] Ver REM (Relevamiento de expectativas del mercado, de junio 2018):

> El Relevamiento de Expectativas de Mercado (REM) que lleva adelante el Banco Central de la República Argentina (BCRA) consiste en un seguimiento sistemático de los principales pronósticos macroeconómicos de corto y mediano plazo que habitualmente realizan analistas especializados, locales y extranjeros, sobre la evolución de variables seleccionadas de la economía argentina (…) Para 2018 la inflación esperada (nivel general) subió a 30,0% i.a. (+2,9 p.p.). (p.2,3)

http://www.bcra.gov.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/REM180629%20Resultados%20web.pdf

Se agrega nota de opinión en relación a las expectativas de inflación para el 2018: https://www.pagina12.com.ar/132674-la-estanflacion-esta-servida

[53] CONADU en su posicionamiento en torno a las nuevas políticas de la Alianza Cambiemos y al proyecto de reforma de la educación nacional denominado "plan maestro", sostienen que la estrategia de "alteración de las identidades" de las universidades autónomas se dan -como en los 90- desde "un contexto de reducción presupuestaria, las instituciones y los individuos fueron extorsivamente compelidos a adherir a programas que supusieron cambios drásticos en la organización académica, y fuertes condicionamientos en la orientación de la actividaduniversitaria."(p.2)

https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517832085_2017-el-capitulo-universitario-del-plan-maestro.pdf

[54]Borrador del proyecto de reforma del sistema educativo denominado "Plan Maestro": http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf

ley, lo cierto es que no fue incorporado al congreso nacional.[55] A continuación esbozaremos algunas reflexiones, por supuesto abiertas, sobre los sentidos explicitados o aquellos que emergen indecibles de dicho "plan"; ejercicio crítico que busca develar y comprender las finalidades de las transformaciones a desarrollar en el plano educativo general y en las universidades en particular. En este sentido el capítulo 5 del plan maestro traza ciertos lineamientos en torno a las universidades[56].

En la introducción del capítulo 5 del "plan maestr@", que aborda la educación superior, se expresa la preocupación y el desafío para materializar "la universalización del acceso, la permanencia, la graduación, la calidad y pertinencia de su actividad" (p.33), con el agregado de que, si bien ha existido mejoramiento en muchos de los aspectos, estos avances no han logrado garantizar "aún (…) la igualdad de oportunidades". Esta apreciación sobre las problemáticas que acarrea históricamente el nivel superior, es sostenida con estadísticas que buscan evidenciar las dificultades como la "deserción" de estudiantes que ingresan a las UUNN, y que se traduce en una tasa de retención y graduación baja y consecuentemente en calidad de la enseñanza, según los argumentos esgrimidos en el plan maestr@. En torno a la inclusión y democratización de la enseñanza universitaria, el proyecto de ley expone en porcentajes los sectores sociales que egresan del nivel superior, resaltando el bajo porcentaje de graduados de "bajos recursos" y un alto porcentaje de profesionales que han tenido su trayectoria en escuelas secundarias privadas.

También subraya que el sistema educativo superior entraña un "crecimiento del nivel superior universitario [que] no ha sido planificado de forma sistémica e integral" (Proyecto de Ley, Plan Maestr@, 20017, p.33). Esta descripción recurrente en la letra del "Plan Maestr@" nos posibilita reflexionar sobre las intencionalidades de la comunicación o de lo que es necesario trasmitir para legitimar los cambios que se necesita realizar. En este sentido podemos suponer que los males que emergen en este nivel y que imposibilitan alcanzar metas loables y de bien

[55] Las centrales sindicales que nuclean a los docentes en sus diferentes niveles, hacían llegar su preocupación no solo por el contenido del plan maestro, sino por lo que el mismo no decía. A su vez la incertidumbre se acentuaba aún más porque demoraba su ingreso al congreso nacional para su respectivo debate. A casi dos años de trascurrir su presentación mediática del "plan Maestro" todavía no ha sido incorporada a las cámaras legislativas. Especialistas en el tema acuerdan que la estrategia gubernamental es no ingresarlo a las cámaras legislativas para su discusión, sino ir incorporando sus lineamientos de "contra-reforma" paulatinamente y de manera fragmentada.

[56] Observaciones construidas por el análisis del grupo de investigación IEC-CONADU. Disponible en: https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517832085_2017-el-capitulo-universitario-del-plan-maestro.pdf

común para nuestra sociedad está relacionado a una organización y funcionamiento que, en la descripción del cuerpo del proyecto, se presenta "deficitario", "ineficaz". Sobre este diagnóstico negativo explicitado en el proyecto de ley en relación a las universidades, se advierte e interpela que el presupuesto asignado a las UUNN termina siendo prácticamente absorbido por los salarios de los docentes, dejando tareas fundamentales (de formación, investigación, transferencia y extensión) desprovistas de financiamiento para su buen funcionamiento. Estas argumentaciones expresadas en "el plan maestr@" alimentan, quizás, la sospecha de una utilización defectuosa del presupuesto asignado al sistema universitario.

El dictamen planteado al comienzo del capítulo 5 y sostenido y argumentado desde datos estadísticos, encuentra un universo de sectores sociales (intelectuales, académicos, organizaciones sindicales, legisladores, etc.)[57]que exhortarán críticamente no solo el rigor científico de dicho análisis (por ejemplo no se citan las fuentes consultadas y que arrojan un dictamen preocupante sobre las universidades) sino que no se explicitarán las políticas, acciones y estrategias que se tendrían que implementar para que tales desafíos lleguen a buen puerto. En este sentido CONADU ha manifestado su preocupación:

[57]Para una mayor profundización del Proyecto de Ley "Plan Maestr@" indagar siguientes sitios y textos:

- ✓ Elaboración del Instituto de Estudios y Capacitación (iec) dependiente de CONADU: https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517832085_2017-el-capitulo-universitario-del-plan-maestro.pdf
- ✓ Análisis de Miguel Andrés Brenner sobre el "Plan Educativo Maestr@" :http://contrahegemoniaweb.com.ar/una-incognita-el-plan-maestro-la-reforma-educativa-como-reforma-laboral/
- ✓ Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación producido por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales Mayo de 2017: http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/files/2017/07/EDUCACION-EN-UUNN-Sobre-el-Plan-Educativo-Maestro-1.pdf
- ✓ Algunas reflexiones críticas sobre el Plan Educativo MAESTR@. de Juan Pablo Abratte https://revistaeducar.com.ar/2017/09/09/algunas-reflexiones-criticas-sobre-el-plan-educativo-maestr/
- ✓ INSTITUTO DE DESARROLLO HUMANO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN. UNGS. Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Los Polvorines, 10 de mayo de 2017 https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/POSICI%C3%93N-ED-UNGS-sobre-el-Plan-Maestro.pdf

> El Plan Maestr@ adelanta, pese a su ambigüedad e imprecisión, algunos indicios de la orientación del proceso de reformas que el actual gobierno estaría proyectando para el sistema universitario. En sus contradicciones, en sus omisiones, en la prioridad que asumen algunos temas, y en la propia metodología de su elaboración como política pública, encontramos señales preocupantes y concepciones que es preciso denunciar a tiempo. (IEC-CONADU, 2017, p.2)

A partir de la descripción realizada sobre las universidades en el capítulo 5 del plan maestr@, el proyecto propone unas series de desafíos y ejes a trabajar. El primer punto a intervenir se relaciona con el mejoramiento de la calidad de la educación superior universitaria. En este apartado aparece muy fuerte y en todos los párrafos la evaluación como dispositivo que diagnostica, organiza y monitorea los procesos de formación, extensión e investigación para "el mejoramiento de la calidad institucional de las universidades". Por lo antes dicho, las acciones a desarrollar se realizarán "luego de la evaluación externa", y tendrán la atención e inspección "periódica externa a cargo de CONEAU que permita su mejoramiento y actualización"; a su vez recomienda examinar la calidad de las carreras promocionando "procesos de autoevaluación". Cabe decir que, si bien las instancias de evaluación se empezaron a profundizar, como política en el sistema educativo y en el universitario en particular, en los 90, las mismas no dejaron de ejecutarse en la etapa del Kirchnerismo, pero creemos que en este nuevo período, del 2015, se abren políticas para el sistema educativo donde la evaluación vuelve a ocupar un lugar central en las intencionalidades del proyecto educativo.

En este apartado aparecen dos puntos que se presentan también como primordiales para alcanzar calidad, mejora y fortalecimiento de las ofertas académicas: por un lado, la *profesionalización y jerarquización* de quienes imparten formación, ameritando su formación en posgrado (Proyecto de Ley, Plan Maestr@, 2017). No dudamos que la formación permanente y continua es fundamental en la trayectoria académica de las y los docentes universitarias/os y en el abono de una educación de calidad, lo que pretendemos es interrogar en torno a las políticas públicas que posibiliten materializar condiciones de formación accesibles para el conjunto de las y los docentes universitarias/os. El arancelamiento de los cursos y carreras de posgrado (implementado en los 90, tras recorte y achicamiento del presupuesto a las UUNN) sigue siendo una problemática insoslayable, más aún cuando es exigencia normada para el desarrollo y

promoción de la carrera docente. En relación al punto señalado deberíamos tener en cuenta el deterioro alarmante y sistemático del poder adquisitivo de las y los docentes universitarias/os, sin paritarias y con aumentos por decretos (que estarían por debajo de la inflación proyectada para el 2018); situaciones apremiantes que condicionan fuertemente los parámetros anhelados de profesionalización que el proyecto oficial exige.

Por otro lado, se retoma la cuestión de la *trasparencia* en las instituciones universitarias, con el empleo de dispositivos que permitan a las UUNN no solo rendir cuenta de los gastos realizados, sino la pertinencia del uso de los recursos. De esta manera se insiste en la sospecha de lo que hace las universidades con el presupuesto asignado y se asienta nuevamente la evaluación como instrumento de control de la calidad de la gestión, en relación a parámetros que creemos están relacionados a las lógicas del mercado: eficiencia, eficacia, productividad, etc. Nos preguntamos si todas estas acciones no tendrán como objetivo principal avanzar en el recorte de un presupuesto universitario que a las claras vienen sub-ejecutándose y llegando de manera diferida y a cuentas gotas a las universidades. Para ello, la estrategia implementada por la administración nacional es instalar la retórica de una *trasparencia* sospechada para con las universidades, sentido común que al desprestigiar el nivel superior allana el camino para su reconversión privatista. Diker (2018) sostiene en una entrevista realizada por un medio de comunicación local, que en el 2016 el gobierno nacional da de baja todos los convenios con las universidades, cuya decisión iba de la mano de una campaña sostenida y sin precedentes de desprestigio a las universidades. Esta táctica mordaz y destructora del macrismo, para con el prestigio de las universidades, estaba asentado sobre propósitos de desfinanciamiento del sistema, con paralización de toda política de desarrollo.[58]

Otro de los desafíos que plantea *el plan maestr@* es la de "garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia en la educación superior". Existe una literatura extensa que expone sobre las "marchas y contramarchas" en materialización del derecho a la educación. En estas literaturas se despliega la clara idea de que la garantía del derecho a la educación implica una propuesta educativa de calidad. Una primera aproximación a tan fuerte desafío es resolver quien es el principal y fundamental garante de tales propósitos. En este

[58] Entrevista en Radio Gospel a la rectora de la UNGS http://www.**fmgospel1029**.com.ar/vivo.php?seccion=Vivo

sentido, el proyecto de ley es sumamente escueto en el apartado que remite el propósito de "garantizar igualdad de oportunidades", con promoción del "ingreso, permanencia y egreso en tiempo y forma de la educación superior"; solamente se aduce trabajar en la articulación con el secundario y el desarrollo de becas no solo para fortalecer carreras "científicas y tecnológicas" sino orientadas a los sectores de "bajos recursos", desde el Estado Nacional y las Universidades. Lo que si queda claro en el "plan maestr@" es que el diseño, articulación y evaluación estarán presentes para que se materialicen estos objetivos; poco se explicita sobre el presupuesto y/o financiamientos destinados a programas que respondan a tales desafíos (Proyecto de Ley, Plan Maestr@, 2017). Las críticas al *Plan maestr@* y a las políticas educativas que se desplegaron en estos cuatro años de gobierno de la Alianza Cambiemos, siguen siendo una constante en aquellos sectores vinculados al campo educativo.

Uno de los puntos que ha dejado mucha tela para cortar y que de alguna manera está relacionado al punto anterior es el referido al "Sistema Nacional de Reconocimiento Académico". Esta iniciativa, según lo plasmado en el proyecto, busca reconocer "trayectos formativos" más "flexibles", aprovechando "tramos de formación específica" y adecuando los currículos a los recorridos trazados por los estudiantes. Este sistema posibilitaría –según el plan maestr@- la promoción en "la mejora del desempeño académico y el egreso". Si bien esta política alcanzaría ciertos campos de formación "de carreras vinculadas a las ciencias básicas y aplicadas y tecnologías", lo cierto es que su aplicación tiende a expandirse a los otros campos científicos (Proyecto de Ley, Plan Maestr@, 2017). Este sistema de trayectos formativos no ha quedado solamente como letra de un proyecto de ley todavía en ciernes, sino que las UUNN han empezado a tratarlo en sus respectivos Consejos Superiores con incidencia fuerte por parte del Poder Ejecutivo Nacional, desde su dependencia de asuntos universitarios (SPU). En este sentido CONADU en su informe del 2017 explicita que "su implementación ya comenzó a concretarse de hecho a través de convenios que las universidades nacionales están suscribiendo con la SPU. "(IEC-CONADU, 2017, p.6)

Grupos de académicos y organizaciones sindicales han expresado su preocupación al avizorar nuevos procesos de "alteración de las culturas académicas" desde parámetros mercantiles. Estos cuestionamientos adquieren mayor relevancia cuando el Ministerio de Educación y Deportes, en su avanzada por *alterar* los principios fundamentales de la reforma

del 18´, emite la resolución 1870-E/2016[59] que establece la creación del Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior, como bien se sugería en el proyecto de Ley: *Plan Maestr@*. En dicha resolución se menciona la creación de la unidad de "Reconocimiento de Trayecto Formativo" (RTF) y se estipula que esta unidad será la "base a la cual se efectuará el reconocimiento académico de trayectos de formación de los estudiantes (…) La unidad (…) estima en horas de tiempo de trabajo total del estudiante para el cumplimiento de los requisitos de aprobación establecido en el plan de estudio correspondiente" (MEyD, Res.1870-E/2016, Artículo 7). Sobre lo expuesto, la responsable de la implementación de dicho sistema y funcionaria de la SPU, Mónica Marquina, ha venido sosteniendo, en medios periodísticos[60], que uno de los objetivos primordiales es atacar la deserción en las Universidades. Ahora bien, ante estas declaraciones sobre escenarios complejos del campo educativo nos lleva a problematizar sobre los enmarañados procesos en torno a la deserción, que pareciera estar lejos de resolverse con la implementación de equivalencias flexibles y cuantificables de las trayectorias formativas, más cuando los procesos de desigualdad social y educativa se profundizan rápidamente, en nuestro país, como consecuencia de las políticas distributivas regresivas que viene implementando la Administración Cambiemos.

Desde distintos espacios y actores han manifestado su preocupación ante un sistema de reconocimiento que pretende igualar Universidades Públicas con las Privadas en torno ciertos parámetros medibles en horas. Dicha articulación entre Instituciones Públicas y Privadas abriría, según sus detractores, instancias de transferencias de los recursos simbólicos, de saberes y económicos a las Universidades Privadas: proceso encubierto de privatización y mercantilización de la Educación Superior. CONADU (2017) sostiene en su informe en relación al SNRA, lo siguiente:

> La meta de la internacionalización introduce, sin más consideraciones, la "homogeneización" de la formación como una condición necesaria para permitir la

[59] Boletín oficial del Ministerio de Educación y Deportes que resuelve la creación del Sistema de Reconocimiento Académico. Indagar en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/267158/norma.htm

[60] Entrevista a Mónica Marquina responsable de la implementación del "Sistema de Reconocimiento Académico de Educación Superior" en las UUNN. Ver en http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/monica-marquina-queremos-hacer-foco-en-los-estudiantes-universitarios

> articulación y la movilidad (…) bien podrían ser un indicio del espíritu que anima este Plan y de sus objetivos no declarados. En primer lugar, la articulación que se promueve como clave de la reforma del sistema no establece distinciones entre el sector público y el privado. Ello puede implicar, sobre la base del SNRA que se pretende implementar, una transferencia de recursos financieros, académicos y simbólicos desde el sector público hacia el sector privado, que constituiría la marca distintiva de esta nueva etapa en la estrategia de privatización en la universidad argentina. (IEC-CONADU, 2017, pp. 7,9)

Voces críticas han manifestado su preocupación por la adhesión que el "Sistema Nacional de reconocimiento académico" ha tenido en algunas Universidades, ya que denuncian que la conformidad al SNRA ha devenido en condicionamientos fuertes del Estado y discusiones *express* en los órganos de decisión de dichas instituciones, lo que ha motivado conflictos violentos y cercenamiento de la participación plena de la comunidad universitaria. El caso de la UNLu es una muestra de lo expresado. La Asociación de Docentes de la UNLu (ADUNLu) expresa lo siguiente:

> (…) rechazar, por falta de consulta y por la esencia privatizadora y mercantilizadora de la iniciativa, la firma por parte del Rectorado del convenio que habilita a la Universidad a integrarse al Sistema Nacional de Reconocimiento Académico de Educación Superior (ADUNLu, 2017)

Los medios gráficos y declaraciones de docentes y estudiantes expresan su malestar por la implementación de un sistema de reconocimiento académico inconsulto[61]. Estas interpelaciones giran en relación al tiempo necesario para discutir y debatir democráticamente, informando y socializando sobre asuntos propios de las universidades. Las voces críticas sostienen que esta situación puede afectar la autonomía universitaria y quedando, de esta manera, imposibilitada la apertura a múltiples canales de diálogo para escuchar las voces de todos los claustros de las diferentes unidades académicas, Consejos Departamentales, Coordinaciones de las Carreras y las Comisiones de Plan de Estudios, arguyen que es necesaria una potente construcción colectiva

[61] Declaración de la asociación gremial docente de la UNLu. Ver en:
- ✓ http://www.prensa.unlu.edu.ar/?q=node/3929
- ✓ https://www.laizquierdadiario.com/Conflicto-en-la-Universidad-Nacional-de-Lujan-Que-pasa-en-las-Universidades

y que la misma no sea violentada por los urgentes propósitos privatistas y mercantilistas que entraña esta iniciativa de reforma del nivel Superior.[62]

Los críticos argumentos esgrimidos a estas medidas políticas, de importantes actores de la comunidad educativa, se desprende tras las expresiones realizadas por altos funcionarios nacionales en torno al Sistema Educativo Nacional y sus pretendidas políticas públicas y de reformas. Como veníamos sosteniendo, el bosquejo de modificación del sistema educativo y que incursiona sobre el tema de las UUNN en uno de sus articulados, ha alarmado a la comunidad educativa por sus argumentos escuetos, pero mucho más porque su espíritu filosófico, pedagógico-político ha evidenciado una perspicua naciente *contra-reforma* (Tatián, 2017).

Nuestra inquietud y alerta se asienta en que el gobierno de Cambiemos ha habilitado iniciativas neo-conservadoras y privatistas en distintos ámbitos del estado y de las políticas públicas: recortando presupuestos, avasallando derechos sociales conquistados, etc.; contexto complejo donde el campo de la educación no ha quedado exento de estas políticas. En este sentido y con urgencia crítica hemos interpelado aquellos fundamentos, modalidades y posibles consecuencias de la implementación de los lineamientos del proyecto del Plan Maestr@ en el nivel superior.

Nos preocupan las siguientes cuestiones:

---

[62] En este sentido CONADU (2017) interpela la manera de implementar este SNRA en las UUNN y las posibles consecuencias que esta poítica de reforma podría generar:

> Si consideramos, además, que la propuesta aparentemente más relevante para la organización de este proyecto, el SNRA, ya se está implementando como la buena nueva que la gestión de Cambiemos lleva a las mismas universidades que somete a su política de ajuste, sin que haya mediado un debate público sobre sus implicancias, sin oportunidad de discutir el diagnóstico sobre el cual pretende fundarse, sin posibilidad de debatir cuáles podrían ser las mejores estrategias para solucionar aquellos problemas a los que pretendería dar solución, el carácter antidemocrático de este proceder resulta alarmante. Advertimos, en este proceso, la deliberada intención de promover e instalar reformas cuyas consecuencias podrían tener impactos estructurales en el sistema universitario, y que trasuntan concepciones debatibles de la función que asignamos a las universidades en la vida nacional.(IEC-CONADU, 2017, p.11)

Nos desvela la situación (presente en estos últimos 30 años, pero que tuvo su momento de emergencia y despliegue en los 90´con la LES y las pertinentes políticas neoliberales) en torno al problema del vaciamiento de la formación de grado a través de lo que se ha denominado *fuga hacia adelante* del conocimiento y la formación. En aquel momento las carreras de posgrado cumplieron el papel en la apropiaron de ese conocimiento y formación fugado. Lo sombrío de esa situación era que las políticas neoliberales con un posgrado arancelado lograban mercantilizar un conocimiento y formación que hasta ese momento había sido público y gratuito. La sombra de ese proceso inconcluso vuelve a materializarse en relación al Sistema Nacional de Reconocimiento Académico (SNRA) y del Reconocimiento de Trayecto Formativo (RTF). La estrategia de la administración Cambiemos, pareciera ser la privatización de la Educación Superior con horizontes que expresan vaciamiento de la formación de grado para ser completadas por la formación de carreras de posgrados aranceladas. Además, queda la dudosa participación en la formación de grado de las actividades de investigación y de extensión (por cierto, pilares fundamentales del quehacer universitario), porque estandariza la formación, porque niega la diversidad de alternativas de contenidos y estrategias de enseñanza, ya sea desde la formación en el territorio como también en la investigación.

Otro punto de injerencia y de malestar se sitúa en relación al trabajo docente, sus condiciones laborales y los marcos jurídicos que regulan y resguardan su bienestar laboral. En la letra oficial de la resolución ministerial creemos que atenta contra los derechos laborales conquistados por los docentes ya que la llamada “movilidad docente” modifica unilateralmente las condicionales laborales actuales y afecta de manera directa nuestro Convenio Colectivo de Trabajo (CCT):

> Para concluir, la omisión de toda referencia a la condición laboral de la docencia universitaria en la formulación del Plan Maestr@ resulta significativa también en cuanto expresa una metodología de construcción de la política pública que excluye en su debate y diseño a los mismos sectores que serán afectados por ella. (IEC-CONADU.2017, p.11)

Nos preguntamos si estos términos ambiguos no trazan un camino hacia una mayor flexibilización del trabajo docente universitario, precarizándolo aún más, en función de los requerimientos del mercado.

Capítulo 5: El Trabajo Docente Universitario: Regulaciones Estructurales en la UNRC

5-El Trabajo Docente Universitario: Regulaciones Estructurales en la UNRC

5.1 - La Universidad Nacional de Rio Cuarto. Breve Caracterización Histórico-Institucional

Como parte del proyecto diseñado y desplegado por el *Estado Burocrático Autoritario* (García Delgado, 1994) se promulga el decreto ley 19.020 que da inicio el proceso de creación de una serie de nuevas Universidades, como parte de un programa de adecuación del Sistema Superior Nacional. En este marco, la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) se constituirá en la primera universidad, de un grupo de 15 instituciones que se erigirán como parte de un plan estratégico diseñado por especialistas en el tema, entre ellos el académico Alberto C. Taquini (h), y puesto en marcha por el Gobierno de Facto del General Agustín Lanusse. El 1° de mayo de 1971, la UNRC comienza su recorrido histórico bajo la conducción del profesor Ubaldo Sadi Rife como rector organizador. Designado, en aquel momento, por el poder Ejecutivo Nacional, se le ordena "instrucciones" precisas a realizar y se le recomienda, a través del ministro de Educación de la Nación, la elaboración de un plan de adecuación y desarrollo para la UNRC que, según Rifé, constará con una extensión de 11 tomos (Caciabue et al., 2016).

La antesala de estas políticas de "adecuación" del sistema universitario se inscribe en un contexto nacional convulsionado por gobiernos cívicos y militares, caracterizados por su inestabilidad política, social y económica; con recurrentes políticas represivas (proscriptivas y persecutorias), cuyos propósitos orientadores tendían atenuar y/o disciplinar un proceso de agudización de la conflictividad social. Por esta razón se fueron extendiendo un conjunto de dispositivos con la intención de doblegar no sólo al movimiento obrero organizado, entrelazado en una potente unidad obrera-estudiantil, sino someter también a toda fuerza político-social que asumiera un grado de resistencia a las trasformaciones sociales y económicas de los proyectos autoritarios y modernizadores que se buscaban imponer. Entender este enmarañado escenario, desde dónde se originan un conjunto de políticas de reestructuración del sistema universitario, entre ellas las que dan origen a la UNRC, es remitirnos a los argumentos de Cecilia Braslavsky (1998), quien asevera que a partir de la etapa que se abre con el golpe cívico-militar, autodenominado "revolución libertadora", se va experimentando un proceso de "multiplicación y diversificación" del sistema educativo, como consecuencia de las políticas descentralizadoras y subsidiarias del *Estado Social Desarrollista* (García Delgado,1994). De esta manera se dota

de legalidad la participación del sector educativo privado (confesional y empresarial) en el sistema educativo general y en el universitario en particular, razón por la cual la relación Estado-Educación irá tomando significaciones particulares y novedosas.

> (…) la creciente participación del sector privado en la enseñanza universitaria fundada en el principio de la subsidiariedad del Estado en materia educativa (…) se inicia bajo el amparo del decreto 6045/55(…) y elevado a ley (…) bajo la presidencia de Arturo Frondizi en 1958. La ley 14557 dispone que el gobierno de las universidades privadas quedaría en manos de las autoridades que ellas mismas designen, otorgándoles amplias libertades, confirmadas y extendidas en 1967 por la ley 17604. (Braslavsky, 1998, p.304)

Otras de las aristas que incorpora Cecilia Braslavsky (1998), en relación al mencionado proceso de expansión y diversificación, estaría dado por estrategias modernizadoras y tecnocráticas de *cuño cepaleano* (García Delgado, 1994), cuyo propósito estaría en relación a planificar, adaptar y reacomodar el sistema de enseñanza superior a los requerimientos de la economía nacional. Pero es a partir de la etapa última del gobierno dictatorial del onganiato, en 1969, que comienza una fase para la elaboración de un programa de creación de nuevas universidades nacionales, que estarán contenidas bajo el ejido del proclamado "Plan Taquini": dispositivo político estratégico fundamental de "regionalización y control ideológico" (Baigorria, et al., 2008) que incorpora el gobierno de facto para la expansión y reestructuración, con características inéditas del sistema universitario nacional.

Las perspectivas, narraciones y relatos desarrollados en torno a la creación de la UNRC tienen sus múltiples argumentaciones y, en algunos casos, muy distantes a las reflexiones que venimos desarrollando. Por ejemplo, se constata, en diversos discursos y producciones académicas, que el nacimiento de la UNRC estaría circunscrito a la epopeya y "férrea determinación de los emprendedores"[63]que, con el acompañamiento "positivo" de "importantes personalidades" y de la sociedad riocuartense (a través de sus instituciones), construyeron los cimientos fundamentales para la gestación de la "anhelada" universidad pampeana (Taquini, et

[63] las frases y palabras en cursivas resaltadas en este párrafo corresponden al texto producido por actores involucrados en la creación de la UNRC. "Universidad Nacional de Río Cuarto. Así nació". Alberto Taquini; Victor Yoma; Hernán Viola; Osvaldo Chiaramello; Raúl Roca y Ricardo Alanís en "45 años no es nada…para tanta historia. Trayectorias, memorias y narraciones sobre la UNRC desde la diversidad de voces. Vogliotti Ana, Barroso Silvina y Wagner Daniela (compiladoras) UniRío editora. 2016.

al., 2016). Este particular relato fundacional imprime una impronta de comunidad organizada "de acción excepcional" hacia un objetivo claro y preciso, cuyos representantes ("emprendedores") se encomendaron la tarea de gestión y diálogo con el Estado Nacional para materializar un pedido y demanda que, para estos lares de la región pampeana, parecía imprescindible en el desarrollo cultural y económico del sur cordobés. De ahí que las múltiples reuniones y movilizaciones, en un marco de festividad desbordante (según la mirada de algunos de los miembros de la comisión fundadora de la UNRC) daban vida a un proyecto fundamental para la comunidad riocuartense. Los testimonios de actores partícipes del hecho fundacional de la UNRC resaltarán el compromiso "ético", la "vocación de servicio, la honestidad" de sus "emprendedores" que darán vida y materialización a la "plenitud" de su "formidable" meta (Taquini, et al., 2016). Esta mirada que podemos traducir de un grado de intenso "romanticismo", desprovista de conflictividades, calará profundo en la subjetividad de propios y extraños, contribuyendo, de esta manera, a un sentido común sobre los orígenes y "gesta" de fundación de la UNRC.

Sin embargo, y en tensión con el sentido común construido y arraigado "de la gesta mancomunada del sur pampeano" (Taquini, et al.,2016) para dar origen a la "casa de altos estudios", se asientan otras reflexiones que argumentarán que la creación de la UNRC (como la de las otras universidades, planificadas y realizadas en la etapa del Estado Burocrático/Autoritario) es expresión, por un lado, de los requerimientos para el desarrollo económico del país y por otro lado, de los propósitos vinculados a una política de desmantelamiento y control de la fuerza social emergente obrero-estudiantil. El proyecto educativo del gobierno de facto, que irrumpe en 1966, toma las discusiones en torno al papel fundamental de la educación para el desarrollo de las economías de los países dependientes. La argumentación estará sustentada sobre la necesidad imprescindible de invertir en educación para la obtención de un capital humano que, formado en la "moral, en la ciencia y la técnica", contribuya al crecimiento de economías que eran caracterizadas, por los reformadores desarrollistas, por su grado de estancamiento y de ciclos recesivos. Para ello era necesario planificar y racionalizar el sistema educativo y así lograr la eficiencia y productividad esperada para la obtención de los recursos humanos que el mercado y la economía demandase. La reforma educativa cimentada a partir de 1955, encontrará en la fase dictatorial, denominada "revolución argentina", un contexto de trasformación autoritaria del sistema universitario y del sistema

educativo en general; reconfigurando la relación Estado-educación, educación- sociedad y economía. De esta manera, se montará un plan (en la administración de Cantini como ministro de Educación Nacional) denominado "plan nacional de desarrollo y seguridad", que, si bien encontrará resistencia por parte de intelectuales, académicos y sindicatos, lo cierto es que algunas aristas de este proyecto seguirán un camino firme de implementación.

Aun así y con las conflictividades en curso, los argumentos esgrimidos por Alberto Taquini (h)[64], en torno a la creación de las nuevas universidades, se sostendrá bajo los lineamientos teóricos de cuño desarrollista, con una impronta economicista sobre el funcionamiento de las universidades acorde a los requerimientos urgentes de transferencia de ciencia, tecnología y capital humano para el despegue y desarrollo sostenido de la economía nacional. Para ello las nuevas universidades debían responder, según Taquini (h), a las problemáticas culturales y económicas de las diferentes regiones del país; a la vez, posibilitando un "funcionamiento adecuado", como consecuencia del armado de "casa de altos estudios" con "un tamaño óptimo"; líneas directrices del proyecto en cuestión que tiene como propósito romper con la masividad de las grandes y tradicionales universidades nacionales. Tal como lo venimos expresando arriba, el Dr. Taquini (h) sostiene: "(…) yo tomo su idea [del Dr. Olivera sobre tamaño óptimo] y razono sobre la interdisciplinariedad y la departamentización (…) lo que cambio yo es tamaño óptimo por tamaño máximo…y propongo el plan de creación de nuevas universidades (Taquini, s.f., como se citó en Caciabue, et al., 2016, p.62)

Otra arista de análisis, no exenta de este programa de modernización y optimización de las universidades para el despegue y desarrollo de la economía nacional, estaría dado por ciertas políticas y acciones de intervención del Estado burocrático autoritario para contrarrestar los peligros de subversión y radicalización política en las universidades. La noche de los bastones

[64] Este plan de adecuación comienza su camino de materialización, a partir de un encuentro de académicos e intelectuales, realizado en la provincia de La Rioja. El eje central estará puesto en modernizar las instituciones políticas, donde las Universidades Argentinas no estarán exentas de debates y propuestas, señalándose la pretensión de rectificación *"a las necesidades del desarrollo*". En este contexto aparece por primera vez el programa de Alberto Taquini (h) que será de apertura a una nueva etapa de creación de nuevas universidades y de reestructuración del sistema superior bajo el dominio e inspiración de los principios de la teoría del capital humano y del Desarrollo. Emergerán de estos encuentros y proyectos, las ideas centrales que sostendrá el plan de modernización de las universidades nacionales: *"…El fin de la Educación es el desarrollo"* o la educación como productora de capital humano; elementos fundamentales para "…*desterrar el subdesarrollo"* y "…*determinantes en la grandeza o miseria de un país"* (Taquini, A. 1971).

largos será el punto de partida de una serie de medidas en la búsqueda de disciplinar una "hiperpolitización*"* estudiantil que desbordaba los espacios académicos para encontrar sustento y potencias en las protestas callejeras Así pues la dictadura militar potenció este plan bajo el argumento de regionalización, desarrollo y seguridad. (Baigorria et al., 2008). A pesar de los lineamientos económicos pensados para la educación, y enmarcados en la teoría del desarrollo y de la teoría del capital humano, lo relevante a destacar es que se fue focalizando y orientando las políticas públicas de planificación de las nuevas universidades a los aspectos más cercanos a la seguridad nacional. Esta reestructuración de la doctrina de seguridad nacional se entrelazada o adquiría relevancia en los gobiernos autoritarios, ante los acontecimientos acaecidos en el plano mundial, de carácter contestatario, manifestados de manera creativa y disruptiva en el espacio público de las calles, con una clara presencia insurrecta de un movimiento estudiantil emergente y masivo, y con fuerte anclaje de alianza y unidad en los movimientos obreros; situación que tenía su correlato en el repertorio de luchas y estrategias que se libraban en la Argentina. Los hechos acontecidos en Europa (mayo del 68) y en México (con el trágico desenlace de la masacre Tlatelolco), encuentra a nuestro país también en un contexto de alta conflictividad social, expresada en espasmódicos pero intensos levantamientos de rebeldía estudiantil, como el Rosariazo, el Mendozazo y cuyo desenlace culminará con la irrupción inédita obrero-estudiantil en la provincia mediterránea, denominada Cordobazo. El potencial disruptivo de las grandes ciudades, las masivas y tradicionales universidades politizadas, serán elementos que articulados generen, en la cúpula militar, alarma de la potencialidad radicalizada rebelde; situación que convierte al "Plan Taquini" en un programa funcional a los requerimientos del "neocorporativismo" militar.

> (…) la desconcentración de las universidades metropolitanas como la UBA y la UNC, medida que intentó neutralizar o reducir la tendencia de radicalización política que hacía de la universidad el lugar privilegiado para la organización, la resistencia y la circulación de un ideario de izquierda. Las características que había adquirido la universidad argentina durante la dictadura, (ya señaladas anteriormente) junto a reminiscencias de movimientos importantes como el Cordobazo (1969), el Rosariazo (1969), el estallido contracultural en Francia (mayo francés 1968) situaban a la universidad como un espacio a vigilar, controlar e intervenir. (Baigorria, et al., 2008, p.30)

Es en esta coyuntura que el plan de desarrollo y seguridad con emergencia en el "Plan Taquini" toma sentido y motivación para el gobierno dictatorial de "la revolución argentina"; la urgencia de implementar esta estrategia de seguridad, control y disciplinamiento implicará un proceso de descentralización y de aislamiento de las nuevas universidades de los centros urbanos. De esta manera el programa elaborado por uno de "los teóricos de la Pedagogía desarrollista" (Roig,1987), el joven Decano de Farmacia y Bioquímica Alberto Taquini (h), encontrará materialización con la creación de pequeñas universidades fuera del ejido urbano, denominado campus universitario, en la búsqueda de desconcentrar el flujo potente de estudiantes de los grandes centros académicos. Como sostenemos en otros apartados, su propósito girará en lograr mayor eficiencia en el mundo académico, con universidades integradas a su comunidad y a los intereses sociales económicos de desarrollo de la región (Taquini, 1971, Caciabue, et al., 2016). Las voces críticas evidenciaban que el "Plan Taquini" tenía una intencionalidad política de control y disciplinamiento de la fuerza social estudiantil y obrera, por lo que se convertía en dispositivo de una nueva doctrina de seguridad nacional. De esta manera el Estado se presentará como protector del orden social ante un nuevo enemigo que ya no provenía de la exterioridad de dicha sociedad, sino que emergía del interior del mismo "cuerpo social", al que se debía *"extirpar"*. La política de los gobiernos de facto tendrá el propósito de construir estrategias que les posibiliten desmontar las potenciales conflictividades.

> La Universidad Nacional de Río Cuarto se inscribía así en una política que pretendía la despolitización, mandato fundacional de sus creadores que intentaron la conformación de una "institución de excelencia", resguardada tal vez de los "vicios" de las grandes universidades, y que favoreciera la formación técnica y profesional para el desarrollo regional. (Baigorria, et al., 2008, p. 33)

La UNRC a partir de ese origen fundacional, irá transitando un recorrido histórico institucional determinado por rectores democráticos, interventores, "normalizadores", etc. Con la apertura democrática de 1983 encontraremos que la vida política institucional de la UNRC se caracterizará por una gobernabilidad ininterrumpida. Así pues, desde la figura de Pereyra Pinto (rector normalizador) pasando por los Profesores Seiler, Cantero, Cholaky, Spada, Ruiz y en la actualidad el Profesor Rovere, serán quienes conducirán los destinos de esta institución superior, por el voto democrático de la comunidad universitaria.

Para ir concluyendo se puede decir que, en el contexto actual, la UNRC se asienta en el departamento de Rio Cuarto, al sur de la Provincia de Córdoba. Esta región del sur se caracteriza por la producción agro-ganadera, cuyas actividades principales se orientan al cultivo de soja, maní, trigo, maíz, y la producción de ganado bobino, porcino, etc. En articulación con esta economía esencial, se expande en la zona, como actividad complementaria, el agro/industria. Como hemos descripto en otros apartados, la UNRC se ubica en un campus que se encuentra en las zonas aledañas a la ciudad de Rio Cuarto, a siete kilómetros de la plaza principal de dicha ciudad. Este conglomerado urbano es reconocido como el más importante de la región sur de Córdoba y por ser la ciudad con mayor cantidad de habitantes, después de Córdoba capital; también es referenciada como centro urbano con perfil comercial y de servicio más importante de la región. Es recurrente observar que la ciudad de Rio cuarto se ha ido amoldando a las demandas y requerimientos de una región, "(…) por lo que el nivel y las modalidades del empleo están determinadas por estas demandas" (PEI, 2017-2023)

Por su parte Hernández y Carbonari, sostienen que el desarrollo y la especialización de las actividades principales de esta región, ha devenido de un contexto internacional que se sintetiza en expansión de la demanda con aumento de los precios, en el mercado mundial, de los productos agropecuarios. Esta coyuntura se ha expresado en que la acumulación de excedentes provenientes de las actividades primarias de la región se orientara a las actividades de la construcción, situación por la cual el crecimiento de este sector ha sido significativo (Hernández y Carbonari, 2012, como se citó en PEI 2017-2023).

En este sentido la UNRC se ha convertido en un importante centro receptor de demandas de la ciudad y de la región, en cuanto a formación de profesionales y transferencias de conocimientos y tecnología, necesarias para desarrollo económico-social de la región. También se ha erigido, la UNRC, en motor de diversas actividades económicas (inmobiliarias, comerciales, recreativas, etc) que se expanden al ritmo del crecimiento del campus universitario. Según datos extraídos del Plan Estratégico Institucional (2017-2023), en la actualidad la UNRC ofrece 56 carreras de grado, con un promedio de asistencia de 15 a 16 mil estudiantes y un ingreso por año de 4 a 5 mil alumnas/os, en tanto que 1855 docentes forman parte de la planta docente que posee la UNRC.

5.1.1- Sobre la Facultad de Ciencias Humanas

En las actas y documentos que dieron surgimiento la UNRC, figura de manera explícita la conformación del departamento de ciencias sociales, antecedente principal de lo que posteriormente será la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la UNRC. El contexto y las intencionalidades de los actores involucrados, amalgamaba un discurso basado en ofertas de carreras acorde a supuestos intereses y demandas regionales. La forma de organización que adoptó la UNRC, en su creación, fue a través de áreas de conocimientos, denominados departamentos; así se constituyeron los departamentos de Ciencias Sociales, de Ciencias Exactas-Físico/Química y Naturales, y el departamento de Ciencias Agropecuarias e Ingeniería (Vogliotti, et al., 2016).

En su génesis, la estructura departamental de Ciencias Sociales estaba organizada en tres áreas muy abarcadoras del conocimiento: el área de Educación, de Comunicación y Economía. En estos espacios se ofrecían carreras tales como profesorado y licenciatura de Ciencias Educación, Trabajo Social, Licenciatura en Comunicación Social; técnico en Medios audiovisuales, Tecnicatura en Enseñanza diferenciada, Licenciatura en Administración de empresas, en Economía y Contador Público. Con el cierre de los gobiernos de facto y la incipiente apertura democrática de 1973, los Unidades Académicas de la UNRC, pasaron a un status de Facultades. Es en 1974 que bajo la intervención de Maestre la UNRC reemplaza la estructura de departamentos por el de Facultades. La resolución rectoral 059, con fecha 6/12/74, prescribe el cierre del Sistema de Departamentos y la constitución de cinco Unidades Académicas aún vigentes (Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Exactas-Físico-Química y Naturales, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Ciencias Económicas y la Facultad de Agronomía y Veterinaria). Es a partir del 1° de enero de 1975 que comienza un proceso de estructuración de la FCH, caracterizada por la continuidad de carreras que venían desde la creación de la UNRC y con el anexado de nuevas trayectorias de formación de grado, fundamentalmente carreras orientadas a la formación en profesores para el nivel medio e inicial. De este modo se irán incorporando campos de conocimiento como Historia, Geografía, Ciencias Jurídicas, Educación Física, Educación Inicial, Filosofía, etc. Es menester señalar que el Estado Terrorista (1976-1983) cerrará carreras como las de Ciencias de la Educación y Trabajo Social en la UNRC (Astudillo, 2016, Vogliotti, 2016, Nicoletti, 2016).

En la actualidad, la Facultad de Ciencias Humanas está constituida por doce unidades administrativas (una de ellas en reciente conformación, el Departamento de Trabajo Social), cuya oferta gira en torno a tecnicaturas, profesorados y licenciaturas. En el Departamento de Ciencias Jurídicas, Política y Sociales las carreras que se desarrollan son Abogacía, Licenciatura en Ciencia Política y Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales; en el Departamento de Ciencias de la Comunicación se ofrece trayectorias como Comunicación Social y Licenciatura en Comunicación Social; el Departamento de Ciencias de la Educación contiene propuestas tales como Licenciatura y Profesorado en Educación Especial y Licenciatura en Psicopedagogía; el Departamento de Educación Física es oferente de trayecto de Licenciatura y Profesorado en Educación Física; el Departamento de Educación Inicial posee las carreras de Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial; la Escuela de Enfermería brinda Licenciatura en Enfermería y Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica; en tanto que el Departamento de Filosofía propone formación en Licenciatura y Profesorado en Filosofía; el Departamento de Geografía extiende trayectos en Licenciatura y Profesorado en Geografía; el Departamento en de Historia aborda formación de Licenciatura y Profesorado en Historia; el Departamento de Letras expande carreras como Licenciatura y Profesorado en Lengua y Literatura; y por último el Departamento de Lenguas con licenciatura y Profesorado en Inglés y Tecnicatura en Lenguas (Inglés y Francés).

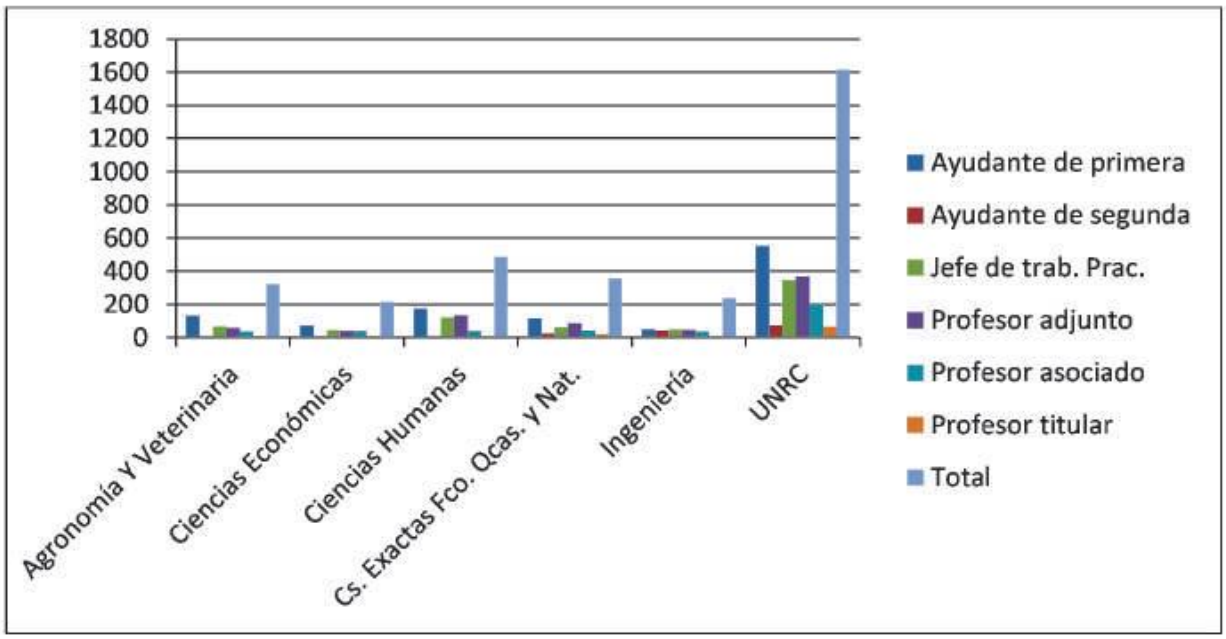
Es necesario resaltar que actualmente se ha reanudado, como una nueva instancia de formación, la Licenciatura en Trabajo Social; luego que la dictadura cívico militar de 1976 cerrara dicha trayectoria “por motivos políticos ideológicos y de seguridad interna”. De esta manera, en el 2014 se renueva este campo de conocimiento, deuda que se apreciaba desde la apertura democrática de 1983. El Departamento de Trabajo Social está en un proceso de asentamiento y organización político administrativo.

Con una base de datos del 2017, la Facultad de Ciencias Humanas contiene casi la mitad de las/os estudiantes que transitan por la UNRC, con estructura de la planta docente de 485 docentes distribuidos en los diferentes departamentos, con diferentes cargos, dedicaciones y condiciones de estabilidad. Si comparamos y medimos la relación de docente-alumno (efectivos) por cada facultad de la UNRC y tomamos como referencia la ponderación evaluativa internacional que considera que:

> (...) una relación 12 a 1 (doce estudiantes por cada docente) como un valor óptimo o indicador positivo por cuanto permite a los profesores centrarse en las necesidades individuales de los alumnos y optimiza el tiempo de la clase. La UNRC en general está cercana a esa relación. Una relación menor presenta la Facultad de Ciencias Exactas Físico-Químicas y Naturales, le siguen Ingeniería y Agronomía y Veterinaria. Ciencias Económicas y Ciencias Humanas muestran las situaciones comparativas más desventajosas. ((Informe de Autoevaluación de la UNRC, 2019, p. 36).

Según la base a datos obtenidos de UTI-UNRC, los Cargos docentes (categorías docentes) en la UNRC se caracterizaría por "una distribución piramidal, con mayor cantidad de docentes en las categorías más bajas y menor en la cúspide (docentes titulares). La Facultad de Ciencias Exactas es la que tiene un mayor porcentaje de docentes asociados y titulares (...). En cambio, la Facultad de Ciencias Humanas es la que se encuentra en una situación más desventajosa al respecto." (Informe de Autoevaluación de la UNRC, 2019, p. 37). El gráfico 1 ilustra con claridad esta descripción plateada.

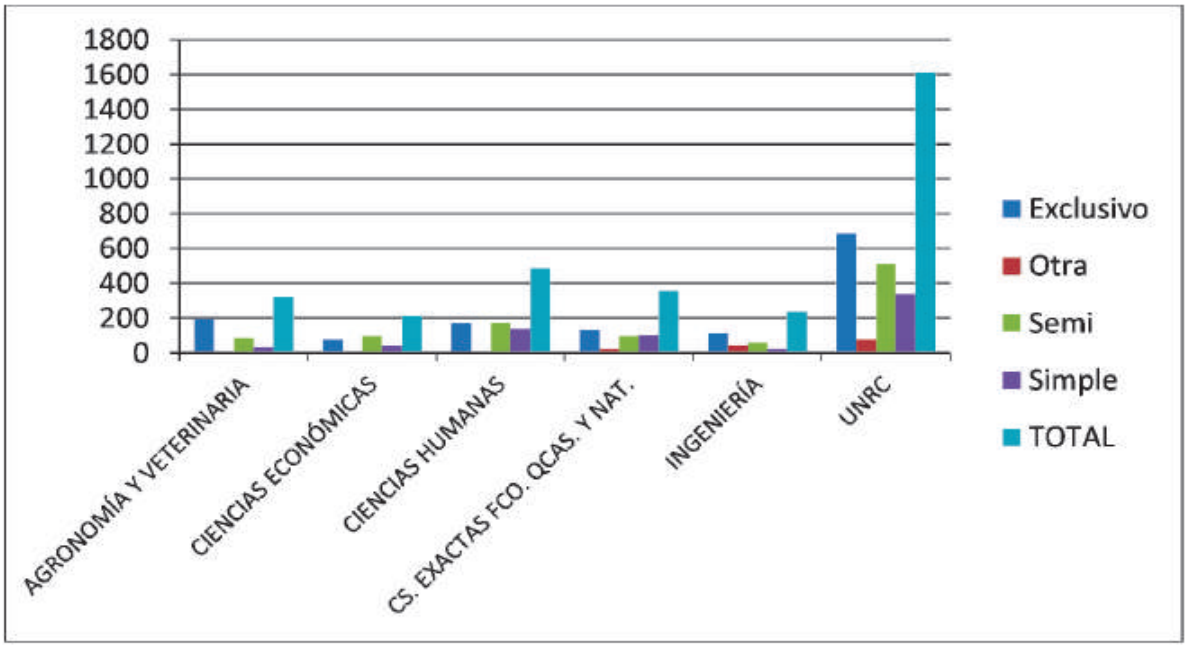
Gráfico 1:
Cargos docentes según facultad. UNRC, mayo 2017*



*FUENTE: UTI-UNRC. DW-SIAL (gráfico extraído del informe de autoevaluación de la UNRC, 2019)

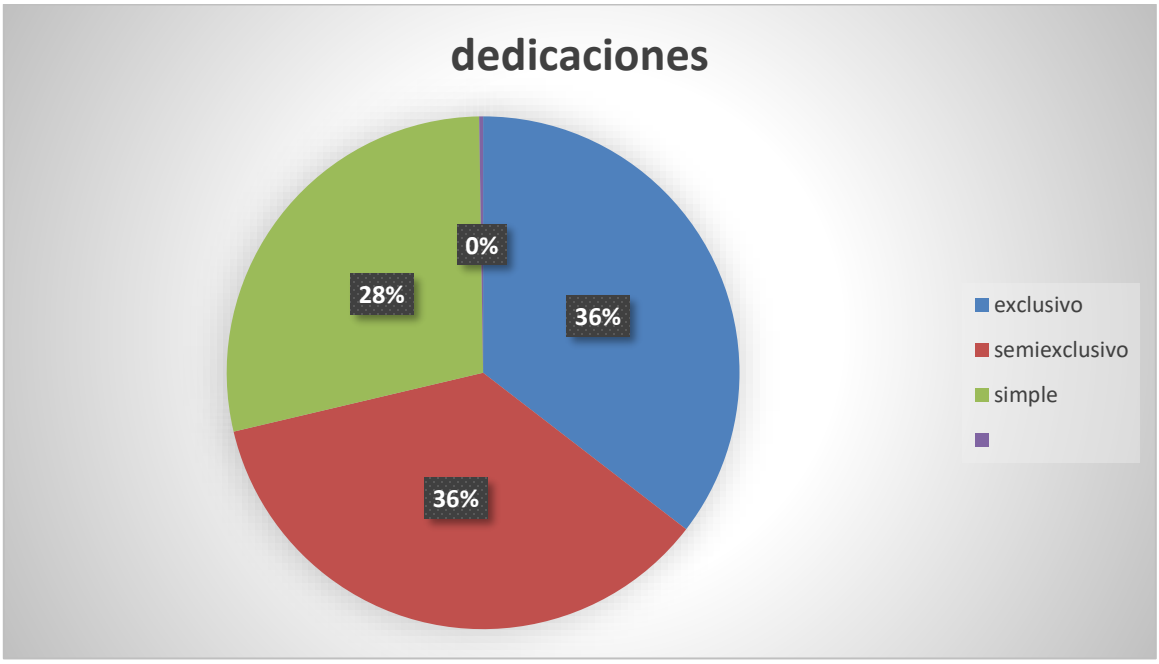
En relación al gráfico 2 se puede observar cómo están distribuidas las dedicaciones según las facultades que integran la UNRC. En este sentido se advierte que el 41% de los docentes de la UNRC tiene dedicación exclusiva, el 30% dedicación semiexclusiva y el 22% simple, es decir un 52% de docentes con dedicación parcial. Ahora bien, cuando miramos los porcentajes, focalizados exclusivamente en la FCH, se repara que, en esta unidad académica, el porcentaje de exclusivos (36%) disminuye y en cambio aumenta de manera abrupta, en relación a como está distribuido en toda la universidad, el porcentaje de las y los docentes de dedicación parcial, alcanzando un 64 %: para ello ver el gráfico 3.

Gráfico 2:
Dedicaciones docentes, por agentes, según facultad. UNRC, mayo 2017**



**FUENTE: base a datos de UTI-UNRC y de SCEU-SPU 2016. (gráfico extraído del informe de autoevaluación institucional de la UNRC, 2019)

Gráfico 3:
distribución de las dedicaciones según la FCH***



***Elaboración propia sobre la base de datos obtenidos de la UTI-UNRC

5.2-El Trabajo Prescripto: Condiciones del Trabajo Docente Auxiliar de Tiempo Parcial en la FCH de la UNRC

Nuestra intención, en este apartado, es bucear los marcos jurídicos, estatutos, resoluciones, normativas que regulan el trabajo docente universitario en la UNRC y en particular el de la FCH. Como hemos aludido en otro momento, focalizaremos en los dictámenes referidos al mundo laboral de los auxiliares de tiempo parcial: tareas prescriptas, condiciones de trabajo, derechos, carrera docente, instrumentos evaluativos, etc. De esta manera, al orientar nuestro análisis a las estructuras jurídicas, creemos que las mismas pueden ser o convertirse en condicionantes de envergadura de las prácticas laborales puestas en juego por los sujetos docentes analizados. Los dispositivos que indagaremos serán: Estatuto de la UNRC, Convenio Colectivo de Trabajo Docente Universitario (CCTDU), resoluciones de la Facultad de Humanas, Plan Estratégico Institucional (PEI-UNRC). También entendemos pertinente aproximar nuestra indagación a ciertos dispositivos de evaluación general, en este caso, los que posee la FCH-UNRC, porque

pueden ser de utilidad analítica al entrecruzarlo con los marcos jurídicos regulatorios del trabajo docente.

¿Por qué indagar y analizar las estructuras y dispositivos estructurales del mundo social? ¿Qué aportes nos brinda la observación analítica de las estructuras del campo académico/universitario, cuando pretendemos dilucidar la vida laboral docente, en sus prácticas y sentidos? Sostenemos, que responder y argumentar sobre los interrogantes planteados, obliga acercarnos y recuperar los aportes de Pierre Bourdieu, en relación a su comprensión del mundo social y en particular al mundo académico. Si para Bourdieu (1988a, 1999, 2007a, 2007b, 2008) lo social se presenta de doble manera, como cosa y cuerpo, como *campo* (estructura) y *habitus* (la estructura hecho cuerpo), como dialéctica relacional (estructura y sujeto), entonces podemos entrever que lugar y alcance tiene lo estructural en relación a las prácticas, sentidos y a las disposiciones puestas en juego para la acción. Tanto en el capítulo II (sobre aspectos teóricos) y el capítulo III (sobre metodología) resaltamos el valor científico de la perspectiva Bourdieusiana y en este alcance, sosteníamos que indagar las prácticas y sentidos de las y los docentes universitarias/os en su ámbito laboral, era introducirse en la dimensión estructural y sus metamorfosis. Entonces inmiscuirse en el mundo normativo y jurídico del campo universitario puede ser revelador de las condiciones de trabajo, de las subjetividades emergentes y, por ende, de las prácticas de las/os docentes auxiliares universitarias/os de tiempo parcial. Tal abordaje teórico-metodológico nos puede posibilitar un momento de construcción objetiva para el análisis de las *prácticas sociales* (en nuestro caso, prácticas laborales) y su entendimiento relacional entre *campo y habitus* (Gutiérrez, 2006).

A propósito de las fuentes documentales, resoluciones, normativas, marcos jurídicos, etc, Vasilachis (1997) sostiene que es de suma importancia su estudio, porque supone que estos marcos regulatorios son productores de condiciones objetivas, de "resignificación del trabajo en la Universidad" y también expresión de los sentidos que hegemonizan el campo académico/universitario y que pueden traducirse en estrategias, políticas y propósitos de tales instituciones educativas.

Hasta el 2014 las regulaciones en las tareas, funciones, obligaciones y sistema de carrera de las/os docentes universitarias/os en el país, eran los Estatutos y resoluciones sancionados en el regazo de cada una de las Universidades Nacionales (UUNN). Para el caso de la UNRC la

referencia obligada de prescripción regulatoria al claustro docente encontraba amparo en el capítulo I del apartado claustros (Titulo V) de su Estatuto Universitario (Aprobado por Resolución Ministerio de Educación Nº1723/2011). Pero es a partir del año 2014, por acuerdo paritario de los sindicatos docentes universitarios y los rectores de las UUNN, que se homologa un instrumento de "resguardo" de los derechos laborales y de regulación de las condiciones de trabajo de las/os docentes universitarias/os: el primer Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia de las Universidades Nacionales argentinas; un *hecho inédito*[65] para Argentina y América Latina. El reciente CCTDU prescribe, en su art.2, que el "ámbito personal y territorial de aplicación" obligatoria será en todo el territorio nacional, comprendiendo a todas/os las/os docentes del nivel universitario de pregrado y grado que hayan participado en la negociación colectiva, y como de aquellas universidades creadas con posterioridad al acuerdo y de las que se "creen luego de la suscripción del presente Convenio Colectivo" (Resolución CE 953 de 2014 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios de las Instituciones Universitarias Nacionales. 2014)

Para el secretario general de la máxima confederación sindical que nuclea a las/os trabajadores universitarios, el Prof. Carlos De Feo, llegar a esta instancia tan importante para las/os trabajadoras/es de la docencia universitaria, ha significado un proceso largo de "muchas jornadas de debates y movilización". Esta reflexión viene a ilustrar la resistencia de varios rectores al CCT, que con argumentos enmarcados en el principio de autonomía universitaria impedía que se estableciese este nuevo instrumento con rango de ley, para "(…) regular las relaciones laborales y la actividad académica de todas las universidades" (Convenio Colectivo de Docentes de las Universidades Nacionales [Con De Feo, C., 2017].2014)

La UNRC fue una de las primeras universidades en homologar este *inédito* acuerdo regulatorio; en la sesión del Consejo Superior (CS), del 06 de mayo del 2014, ratifica dicho acuerdo paritario y explicita, en su considerando, la importancia trascendental de un marco normativo que contemple derechos y regule las relaciones laborales de los docentes universitarios: "(…) que la suscripción de un convenio colectivo docente constituye un hito en la historia normativa nacional y en particular en lo que hace a la historia de nuestro sistema

[65] Expresión del secretario general de unas de las centrales sindicales que nuclea a los trabajadores docentes universitarios, Carlos De Feo (CONADU). En el Prólogo de la segunda edición del CCT de la docencia de las Universidades Nacionales

educativo universitario, siendo además una condición para avanzar hacia la discusión del sistema normativo universitario nacional"([Consejo Superior de la UNRC] Res.139/14. Convenio Colectivo Trabajo Docente. 2014). Es en este marco resolutivo del CS de la UNRC que se resuelve en el art.1: "ratificar (…) apoyo a lo trabajado en la comisión de paritaria docente nacional en relación al Proyecto de Convenio Colectivo para Docentes Universitarios y que fuera remitido por el consejo interuniversitario nacional". ([CS] Res.139/14, Artículo 1)

Cuando nos introducimos a los diferentes marcos regulatorios (Estatuto, resoluciones) creados por la UNRC, observamos ciertas discrepancias, en lo que respecta a los fundamentos que orientan la construcción de tales encuadres normativos en el CCT. Por ejemplo, a partir de la lectura del CCTDUN reparamos, en su art.4, que tiene como propósito "(…) lograr el reconocimiento efectivo de derechos y obligaciones laborales (…)" (CCDUN, 2014, Artículo 4). En cambio, cuando analizamos el Estatuto UNRC, en su apartado (Título V [claustros] y capítulo I [docentes]), en ningún momento se remite a los derechos laborales, sino que, en su art.41, se explicita, en forma categórica, las tareas que deben desarrollar los agentes universitarios que pretendan ser considerados docentes; funciones tales como formación, investigación, extensión y gestión. Por consiguiente, estaría encuadrado en el claustro docente: "(…) quien planifica, desarrolla, evalúa procesos de enseñanza y aprendizaje o a quien colabora con dichos procesos y a quien realiza investigación y extensión vinculadas a su disciplina y o a su tarea educativa (…) cuando corresponda, la participación en las funciones directivas de la Universidad". (Estatuto-UNRC, Res. Ministerio de Educación 1723/11, Artículo 41)

Por las razones dadas queremos traer a discusión las bases ideológicas y de sentido que construyen las regulaciones y como esos principios ideológicos pueden tener connotaciones diferentes en las condiciones objetivas de trabajo. Lo advertimos claramente en aquellas normativas cimentadas sobre obligaciones generales y específicas, como es el caso del Estatuto UNRC, y aquellas regulaciones, como la del CCDUN, que se encuentran fundadas, no solo en el reconocimiento de las obligaciones sino desde un sentido fuerte de resguardo de los derechos. Esta apreciación nos permite problematizar como la instancia de un marco regulatorio, en el mundo laboral docente, que haga referencia efectiva en los derechos es sumamente cardinal, en tanto resguardo no solo de estabilidad laboral sino también ante la arbitrariedad del poder. En la misma línea de consideraciones se avizora que el Régimen General de Carrera Docente de la

UNRC (RGCD-UNRC) sigue con ausencias, como subrayamos en el Estatuto Universitario. La causa por lo cual el RGCD-UNRC no incorpora el principio de los trabajadores docentes como sujetos de derechos, puede remitirse a lo establecido por Estatuto y a las exigencias ordenadas por el Plan Estratégico Institucional (PEI). De esta manera en el RGCD-UNRC se afirma el sentido de:

> (…) instrumentar los requisitos consensuados y el perfil docente que el Estatuto y Plan Institucional proponen (…) que tal régimen se concibe como norma institucional que regula cuatro aspectos funcionales de la vida profesional e institucional (…) se busca orientar el perfil deseado (…) valiosa herramienta para la planificación y gestión institucional. (RGCD-UNRC. Res. CS. 309/09)

Queda claro que la omisión no es un dato menor en la elaboración de resoluciones, marcos normativos institucionales, instrumentos regulatorios de la UNRC, ya que expone posicionamientos teóricos/ políticos y sentidos que se le otorga a la universidad y a los sujetos trabajadoras/es involucrados en ella. Algunas de estas preguntas y reflexiones seguiremos retomando a lo largo de este capítulo, entre ellas los vacíos que se vislumbran en torno a dispositivos institucionales que abordan el mundo laboral de las/os docentes universitarios y que no expresan ni mencionan la figura de los derechos. En consecuencia, nuestra preocupación nos lleva a preguntarnos qué tan cerca se encuentran estos marcos jurídicos, que omite la figura de los derechos, de convertirse en maquinarias de disciplinamiento y/o de sujeción docente, hasta convertirlos en cuerpos dóciles que respondan a los intereses institucionales, de gestión o en todo caso, a propósitos de otro orden, más macro y/o de actores externos.

Tras una breve introducción argumentativa sobre la importancia de abordar los marcos que regulan el trabajo docente universitario y con algunas reflexiones pertinentes, en relación al peso dado a las obligaciones y a los derechos, nos internaremos en lo normado por la UNRC.

5.2.1-Marcos Regulatorios para los Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial en la FCH de la UNRC

En el presente apartado describiremos y analizaremos los diferentes dispositivos jurídicos que resguardan derechos y regulan funciones, tareas y obligaciones de los docentes de la UNRC, según jerarquías y dedicación. Este abordaje tiene el propósito de dar claridad en torno a lo que

está prescripto en las diferentes resoluciones y normativas, tales como Estatuto, Régimen General de Carrera Docente (RGCD en anexo de Estatuto), Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (recordemos que nuestro interés de indagación se focaliza en los docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH) y el Convenio Colectivo de Trabajo de la Docencia en las Instituciones Universitarias (CCT acordado en paritaria nacional con los rectores de las UUNN y que posee rango de ley). Otros elementos a explorar serán las resoluciones acordadas en paritarias locales y los dispositivos de evaluación de concurso de la FCH.

¿Qué dice el Estatuto de la UNRC sobre el trabajo docente?

Comenzaremos analizando el Estatuto de la UNRC, aprobado por resolución Ministerio de Educación Nº1723/2011. El marco normativo que rige la vida institucional de la UNRC está estructurado en once apartados que lleva el nombre de títulos. En lo que se refiere a nuestra indagación, nos introduciremos al TÍTULO V concerniente a los Claustros[66], Capítulo I: Docentes. En el art. 41 se hace mención a las funciones que los docentes, en general, deberán realizar; se menciona el quehacer en la formación (planificando, desarrollando y evaluando los "procesos de enseñanza y aprendizaje"), como el desenvolvimiento en las tareas de extensión e investigación. En tanto a la participación en gestión se menciona no como una obligación inherente al docente, sino que el término que se utiliza es: "(…) cuando corresponda" (Estatuto de la UNRC, Artículo 41)

Cuando nos introducimos a otros documentos normativos presentes en la UNRC y que reglan la docencia universitaria y sus funciones generales, percibimos cierta coherencia entre los diversos repertorios jurídicos. En todos los instrumentos se hace mención que las funciones generales de la docencia giran en relación a la "enseñanza", "Investigación", "extensión", y cuando sea oportuno a la "gestión"; así lo confirma el Art.3 del RGCD-UNRC, ratificado por el RCD-FCH y refrendado en el Art.28 del RCD-CCT. En relación al Régimen General de Carrera Docente (RGCD-UNRC) se estipula que el Consejo Superior fijará las bases generales para todas las unidades académicas, cuyos "(…) Consejos Directivos respectivos propondrán las

[66] Los otros capítulos concernientes al apartado de los claustros son: Capítulo II: Graduados; Capítulo III: Estudiantes; Capítulo IV: Personal No Docente)

reglamentaciones que deberán ser aprobadas por el Consejo Superior, para su aplicación en las respectivas Unidades Académicas" (RGCD-UNRC, 2011, Artículo 42). De esta manera se establece el camino a seguir para la implementación y regulación de la carrera docente de la UNRC. Es necesario subrayar que la construcción, sanción y homologación del CCT (2015), en las universidades en general y en la nuestra en particular, pone como referencia otro marco jurídico a tener en cuenta para la reglamentación respectiva de la carrera docente en las universidades.

Cabe mencionar que, si bien en estos articulados se esbozan generalidades de las funciones de la docencia, lo cierto es que también se explicitan las tareas concretas del trabajo docente, por ejemplo, en torno a la enseñanza. Así lo expresa como "modalidades frente a los alumnos" y/o "actividades que se realizan en ausencia de estos", donde la "planificación", la elaboración de programas y otras actividades, se encuentran desplegadas de manera taxativa en los distintos contratos reglamentarios (RGCD-UNRC, 2011, Articulo 3 y RCD-CCT, 2015, Artículo 43, inc. C). Se advierte que dichas prácticas y responsabilidades se encuentran diferenciadas según jerarquía y dedicación. Ver Cuadro I sobre funciones generales de la docencia.

CUADRO 1

Funciones Generales de la Docencia

CRITERIOS: FUNCIONES GENERALES	
Estatuto: Título V: Capítulo I: Docentes. art. 41	Planificar, desarrollar y evaluar los "…*procesos de enseñanza y aprendizaje"*), colaborar en estos procesos; realizar tareas de extensión e investigación; en gestión *"…cuando corresponda*".
RGCD (res.309/9): Art. 3	* enseñar *investigar*extensión *servicios
	Tareas: (planificar, evaluar, desarrollar práctica docente o colaborar en dichos procesos)
	Se advierte que dichas prácticas y responsabilidades estarán dadas según jerarquía y dedicación.

RCDFH (res.800/11)	Ídem. Artículo N° 3
RCD (CCT)	* Enseñanza*investigación* extensión* formación Obligaciones están estipuladas en el decreto 1470/98. Todos los docentes desarrollarán tareas docentes en relación a dedicación o carga horaria (Art.28) * Se ratifica en el Art.8 inc. e) las funciones: *enseñanza, extensión, investigación, vinculación. Se le agrega los deberes de: *transferencia o gestión
	*Tareas: Se sostiene de manera taxativa en el Art. 43 inc. c): ~modalidad frente a los alumnos ~actividades que se realizan en ausencia de estos; *planificación de las actividades en función del cargo y categoría*: +preparación de programas y materiales de asignatura o cátedra+ preparación de clases+ corrección de parciales+ evaluaciones periódicas+ trabajos prácticos+ gestiones administrativas vinculadas a la asignatura y a la carrera+ reuniones de cátedra, de área y departamento + presentación de informes + actividades frente al alumno, *investigación, *gestión y *extensión

Nota: Este cuadro nos muestra cuales son las funciones generales de la docencia universitaria según los diferentes marcos jurídicos con que se rige la UNRC (Estatuto; RGCD-UNRC; RCD-FCH; RCD-CCT).

Cuando nos encaminamos al tratamiento de las y los docentes auxiliares [Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) y Ayudantes de Primera] revelamos que el Estatuto de la UNRC sostiene, en primer lugar, que son los consejos directivos de dichas Facultades quienes ratifican y nombran como efectivos a las y los docentes concursadas/os, acorde a los lineamientos de la carrera

Docente de cada unidad académica, y que su "(…) estabilidad está condicionada al cumplimiento de los deberes y actividades que exige la Carrera Docente". (Estatuto-UNRC, 2011, Artículo 44). En segundo lugar, el RGCD-UNRC (Res.CS.309/9), en su artículo 7, ratificado por el Régimen de Carrera Docente de la FCH, se especifica las funciones generales de los docentes Auxiliares. Aun cuando se repare que los auxiliares están enmarcados en los postulados de las funciones generales de la docencia universitaria ya descriptas en el "Cuadro 1" (enseñanza, investigación, extensión, formación y/o gestión), se aclara que son docentes en "formación" y que las prácticas a desarrollar tienen la figura de "colaborador" de los profesores que se encuentran al frente de las diferentes cátedras. Cierra este apartado normativo explicitando las orientaciones para la Extensión, ya sea las acciones vinculadas a los servicios, trasferencias y/o a las Prácticas Socio-Comunitarias (PSC). En relación al CCT no hay referencias de los tópicos indagados (ver cuadro 2).

CUADRO 2

Funciones Generales de las y los JTP Y Ayte. de Primera

Funciones generales de JTP y Ayudantía de Primera	
RGCD(Res.309/9): Artículo 7	"Son los Docentes en Formación que colaboran con los profesores en la actividad académica de la disciplina, en: a- Enseñanza b- Investigación c- Extensión (servicio, transferencia, prácticas socio-comunitarias)"
RCDFH (800/11)	Ídem. artículo 7
RCD(CCT)	No hay referencia

Nota: Este cuadro especifica las funciones generales según cargo docente, a partir de los diferentes marcos regulatorios que posee la UNRC. En este caso particular se explicita funciones de nuestra población a indagar: las y los docentes auxiliares.

A propósito de lo señalado, en el Art.8 de RGCD-UNRC (ratificado por RCD-FCH y sin Referencias en el RCD-CCT) se comienza a desplegar particularidades del quehacer de los JTP, donde se ilustra responsabilidades en la colaboración de la planificación y desarrollo de las actividades prácticas de enseñanza; en tanto cuando se refiere a la gestión o asesoramiento universitario el articulado expresa que los docentes JTP incursionarán en estas experiencias "cuando corresponda".

CUADRO 3:

Funciones Específicas y Requisitos para las y los JTP

Requisitos para las y los JTP	
RGCD(Res.309/9) Artículo 8	*poseer título de carrera universitaria no menor 4 años *poseer experiencia como docente universitario no menos de dos años * acreditar antecedentes en planificación y desarrollo de actividades prácticas en la asignatura.
RCDFH (800/11)	Ídem. art.8
RCD(CCT)	No hay referencia
Funciones JTP	
RGCD(Res.309/9) Artículo 8	*participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes *participar en proyectos de investigación * participar en proyectos de extensión *Colaborar en tareas de formación y capacitación de Ayudantes de primera y personal técnico. *cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario
RCDFH (800/11)	Ídem art.8

RCD (CCT)	No hay referencia

Es importante subrayar que las funciones generales y las específicas para las y los docentes, por ejemplo, para un docente JTP, estarán condicionadas por la dedicación que el y la agente disponga en la institución universitaria. Siendo así, se prescribe en el RGCD-UNRC (homologado por RCD-FCH y sin referencia en el RCD-CCT) en su artículo 11, que un JTP de dedicación simple (10 hs semanales) tiene como "función mínima la docencia todo el año"; no se establece obligación para las otras funciones generales, pero se advierte que, en caso de llevarse a cabo esta responsabilidad, formará parte de la carga horaria autorizada para la enseñanza. Como nota aclaratoria, en la RCD-FCH se instituye que la carga horaria asignada a las otras funciones "no debe [reducir] la carga horaria asignada a la actividad áulica" (Res. 800/11, Artículo 11, inc. a); para mayor apreciación ver cuadro 5. Las omisiones en las normativas o la presencia de términos tales como la *función mínima* que un/a docente JTP con dedicación simple debería realizar, terminan convirtiéndose en una puerta de entrada que abre a interpretaciones variadas sobre las prácticas laborales a ejecutar e invita a suponer que, lo *mínimo* de la tarea docente, puede extenderse a otras funciones como investigación, extensión o gestión. ¿Por qué intuimos que lo *mínimo* puede ser apertura a la realización de otras tareas?, porque al no existir una obligación taxativa en la normativa, nos problematizamos sobre el grado de autonomía que tendrán las/os docentes JTP simple a la hora de decidir por las tareas a realizar durante todo el año o en todo caso como esta ambigüedad resolutiva las y los ubica en la incomodidad de obligaciones implícitas y/o inducidas, propias de las relaciones laborales y de poder que se construyen en el mundo del trabajo (ver cuadro 3 y 5). Se agrega a esta problematización los dispositivos de evaluación de la carrera docente de la FCH-UNRC, que pueden convertirse en exigencias o condicionantes de las decisiones a seguir. [67]

Cuando nos introducimos en las regulaciones sobre auxiliares (JTP y Ayudantías de Primera) de dedicación semiexclusiva, si bien se dispone que ambos "colaboran" en diversas funciones, sin embargo, será la jerarquía la que arbitre sobre las responsabilidades diferentes de un cargo

[67]En otros apartados intentaremos cruzar estos acuerdos jurídicos con los dispositivos de evaluación para concursos y carrera docente construidos por la FCH.

y otro; a modo de ejemplo, un JTP deberá poseer “antecedentes en planificación y desarrollo de actividades prácticas en la asignatura (…)”. Se estipula que las funciones para un auxiliar semiexclusivo será docencia (tarea de enseñanza) durante todo el año, pero se determina la realización de alguna de las otras funciones generales (investigación, extensión o gestión). En el RGCD-UNRC se prescribe en el art.11 inc. b, que la tarea docente (enseñanza) debe tener “al menos el 50% de la dedicación”, por lo que se deduce que el otro 50% de la dedicación puede estar orientada a alguna de las otras funciones (RGCD-UNRC, 2009, Articulo 11, [inc. b]). Se avizora, en el RCD-FCH, que la carga horaria asignada a la actividad áulica no es pasible de ser reducida y decreta un sinnúmero de tareas docentes “a efectos de acreditar el 50% de dedicación” (RCD-FCH, 2011, Artículo11, [inc. b)-b]). Sobre lo dicho se recomienda observar a continuación los “cuadros 4, 5, 6 y 7”, que especifican funciones según dedicación y cargo.

A modo de cierre parcial de este apartado descriptivo de reglamentaciones que estructuran el trabajo docente en la institución universitaria, podemos insinuar que las reflexiones parciales se irán abriendo y enriqueciendo al cruzarlo con otros instrumentos, como los dispositivos de evaluación, la estructura de la planta docente en la FCH y las condiciones objetivas de trabajo.

CUADRO 4:

Funciones Específicas y Requisitos para las Ayudantías de Primera

Requisitos ayudantía de Primera	
RGCD (res,309/9) Artículo 9	*Titulación universitaria con una duración de no menos de 4 años
RCD-FCH (800/11)	Ídem. artículo9
RCD (CCT)	No hay referencia
Funciones ayudantía de Primera	

RGCD(Res.309/9) Artículo 9	*participación en la planificación y ejecución de la tarea docente *participar en proyectos de investigación y/o de extensión *cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario.
RCD-FCH (Res.800/11)	Ídem. artículo9
RCD (CCT)	No hay referencia

CUADRO 5:

Funciones para Dedicación Simple y Semi-Exclusivo

Funciones de la dedicación simple	
RGCD (res,309/9) [Artículo11 inc. a)]	*función mínima es docencia todo el año *"Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones."
RCD-FCH	Ídem art.11:

(Res.800/11)	*Inc. a) *No debe reducirse la carga horaria asignada a la actividad áulica *Inc. b-a) docencia dedicación simple: 120hs. Anuales (máximo recomendable 180 hs)
RCD (CCT)	No hay referencia
Funciones de la dedicación semiexclusiva	
RGCD(Res.309/9) Artículo11	Inc. a): *docencia todo el año *la realización de alguna de las otras funciones (investigación, extensión, gestión). *"Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones." Inc. b): *tarea docente: "al menos del 50% de la dedicación (…) destinada a actividades docentes: enseñanza de grado frente a alumnos (clases, consultas, exámenes), preparación de clases, reuniones de equipo de trabajo, formación de docentes y docencia de posgrado. En ningún caso

	la docencia de posgrado podrá superar el 40 % del total de actividades docentes mencionadas.
	Tarea Docente será: *enseñanza de grado frente a los alumnos: (clases, consultas, exámenes) *preparación de las clases * reuniones de Equipo de trabajo * formación de docentes * docencia de posgrado
RCD-FCH (800/11)	Ídem. art.11: *Inc. a)-No debe reducirse la carga horaria asignada a la actividad áulica *Inc. b-a) docencia de dedicación Semi-exclusivo: 180 hs. anuales (máximo recomendable 240 hs)

	*Inc. b-b) a efectos de acreditar el 50 % de dedicación *a la Tareas docentes* se considerarán: *además de las horas de clase frente a alumnos*las horas de consulta*la toma de exámenes*las actividades de formación de recursos humanos *de planificación, preparación y control de las actividades de enseñanza aprendizaje, tales como: - Preparación y/o dictado de las asignaturas y/o actividades de ingreso; - Participación en seminarios de cátedra; - Participación de reuniones de área; - Formación de docentes (ayudantes de segunda, ayudantes de primera, etc., que participan del dictado de la asignatura en general;- Producción de material de estudio (guía de trabajos prácticos de problemas, apuntes teóricos, libros, etc.) o guía de estudio; - Preparación y corrección de exámenes; - Tutoría de Estudiantes;-Participación en proyectos pedagógicos, Prácticas socio-comunitarias, y/o Actividades vinculadas con Higiene y Seguridad
RCD (CCT)	No hay referencia

CUADRO 6:

Funciones de Ayudante de Primera con Dedicación Simple Semi-Exclusivo

AYUDANTÍA DE PRIMERA SIMPLE: FUNCIONES Y TAREAS	
RGCD (res,309/9) Artículo 7,9,11	*"Colaboran"* (art.7) ---auxiliares *participando en la planificación y ejecución de la tarea do *participando en proyectos de investigación y/o de extensión

Art.9 funciones de ayudantes de

	cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario función mínima es docencia todo el año (art.11)-Dedicación Simple * "Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones."
RCD-FCH (Res.800/11)	Ídem artículo 9 Ídem art.11 inc. a) *No debe reducirse la carga horaria asignada a la actividad áulica *art. 11 inc.b-a) 120 hs. anuales(máximo recomendable 180 hs)
RCD (CCT)	No hay referencia.
AYUDANTÍA DE PRIMERA SEMI-EXCLUSIVO	
RGCD(Res.309/9) Artículo 8,9,11	"Colaboran"—art.7 *participación en la planificación y ejecución de la ta *participar en proyectos de investigación y/o de exter *cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario. Funciones ---art.11[Inc. a)]

Art.9 funciones de

	*docencia todo el año *la realización de alguna de las otras funciones (investigación, extensión, gestión). *aclaración de funciones en relación a dedicación-- Art.11[Inc. b)]: *tarea docente: "al menos del 50% de la dedicación (…) destinada a actividades docentes: enseñanza de grado frente a alumnos (clases, consultas, exámenes), preparación de clases, reuniones de equipo de trabajo, formación de docentes y docencia de posgrado. En ningún caso la docencia de posgrado podrá superar el 40 % del total de actividades docentes mencionadas. *"Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones."
RCD-FCH (Res.800/11)	Idem artículo9 Idem art.11 inc. a) *No debe reducirse la carga horaria asignada a la actividad áulica *180 hs. anuales (máximo recomendable 240 hs) art.11 inc.b)-a

	Artc 11 inc. B) b- a efectos de acreditar el 50 % de dedicación *a la Tareas docentes* se considerarán: *además de las horas de clase frente a alumnos*las horas de consulta*la toma de exámenes*las actividades de formación de recursos humanos *de planificación, preparación y control de las actividades de enseñanza aprendizaje, tales como: - Preparación y/o dictado de las asignaturas y/o actividades de ingreso; - Participación en seminarios de cátedra; - Participación de reuniones de área; - Formación de docentes (ayudantes de segunda, ayudantes de primera, etc., que participan del dictado de la asignatura en general;- Producción de material de estudio (guía de trabajos prácticos de problemas, apuntes teóricos, libros, etc.) o guía de estudio; - Preparación y corrección de exámenes; - Tutoría de Estudiantes;-Participación en proyectos pedagógicos, Prácticas socio-comunitarias, y/o Actividades vinculadas con Higiene y Seguridad;.
RCD (CCT)	No hay referencia

CUADRO 7:

Funciones para los JTP de Dedicación Simple y Semi-Exclusivo

JTP DE DEDICACIÓN SIMPLE	
RGCD (res,309/9) Artículo 7,8,11	*"Colaborar"-art.7 participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes *participar en proyectos de investigación * participar en proyectos de extensión Art.8 funciones de *Colaborar en tareas de formación y capacitación de Ayudantes de primera y personal técnico.

	cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario función mínima es docencia todo el año (art.11)-Dedicación Simple * “Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones.”
RCD-FCH (Res.800/11)	Ídem. art.8 Ídem art.11 inc. a) *No debe reducirse la carga horaria asignada a la actividad áulica *art. 11 inc. b-a) 120 hs. Anuales (máximo recomendable 180 hs)
RCD(CCT)	No hay referencia
JTP SEMI-EXCLUSIVO	
RGCD (res,309/9) Artículo 7,8,11	*Colaboran” art.7 *participar en la planificación y ejecución de las tareas docentes *participar en proyectos de investigación * participar en proyectos de extensión *Colaborar en tareas de formación y capacitación de Ayudantes de primera y personal técnico. *cuando corresponda en gestión y asesoramiento universitario

Art.8 funciones de

	Funciones ---art.11[Inc. a)] *docencia todo el año *la realización de alguna de las otras funciones (investigación, extensión, gestión). *aclaración de funciones en relación a dedicación-- Art.11[Inc. b)]: *tarea docente: "al menos del 50% de la dedicación (…) destinada a actividades docentes: enseñanza de grado frente a alumnos (clases, consultas, exámenes), preparación de clases, reuniones de equipo de trabajo, formación de docentes y docencia de posgrado. En ningún caso la docencia de posgrado podrá superar el 40 % del total de actividades docentes mencionadas. *"Las tareas de extensión que realice el docente (…) formarán parte de la carga horaria asignada a las actividades de enseñanza o de investigación según corresponda; así, si se tratase de actividades de aprendizaje-servicio, formación de profesionales externos, técnicos o similares, se incorporará a la carga horaria de enseñanza; si se tratase de actividades de servicio, transferencia o afines se incorporará a las funciones de investigación. Las actividades de gestión (directores de departamento, consejeros, integrantes de comisiones, etc.) que realice el docente implicarán la disminución de la carga horaria asignada a alguna de las demás funciones."
RCD-FH (Res.800/11)	Ídem art.8 Art. 11 inc. B) b- a efectos de acreditar el 50 % de dedicación a la Tareas docentes se considerarán: *además de las horas de clase frente a alumnos*las horas de consulta*la toma de exámenes*las actividades de formación de recursos humanos

	*de planificación, preparación y control de las actividades de enseñanza aprendizaje, tales como: - Preparación y/o dictado de las asignaturas y/o actividades de ingreso; - Participación en seminarios de cátedra; - Participación de reuniones de área; - Formación de docentes (ayudantes de segunda, ayudantes de primera, etc., que participan del dictado de la asignatura en general;- Producción de material de estudio (guía de trabajos prácticos de problemas, apuntes teóricos, libros, etc.) o guía de estudio; - Preparación y corrección de exámenes; - Tutoría de Estudiantes;- Participación en proyectos pedagógicos, Prácticas socio-comunitarias, y/o Actividades vinculadas con Higiene y Seguridad
RCD (CCT)	No hay referencia

5.3-Instrumentos de Evaluación Docente en la FCH

Cuando nos insertamos en algunos aspectos de lo social, como es el caso de los dispositivos de evaluación que construye una sociedad y que se expanden en las instituciones, viene como cita obligada las argumentaciones de Michel Foucault en esta materia. Sus producciones académicas han contribuido profundamente sobre la mirada del Poder y en el análisis sobre una ingeniería construida para el control de los cuerpos. En este sentido es sustancial recurrir a sus indagaciones y reflexiones sobre la evaluación, *el examen,* en las instituciones porque, como observará, se constituyen en dispositivos disciplinarios de vigilancia normalizadora que califica, clasifica y castiga. Para Foucault (1999) la evaluación ocupa un lugar de jerarquía en la cosmovisión de las sociedades contemporáneas y contiene una significancia poderosa en los individuos, a su vez, son portadores de acreditación, de asignación y por ende de premios y castigos. Dado el poder que adquieren los mecanismos examinadores en nuestras sociedades, nos pone en advertencia sobre sus consecuencias, sobre el lugar que le corresponderá a cada uno de los individuos en los "casilleros" de la estructura social, laboral, etc. El examen como *tecnología disciplinaria* (Foucault, 1999) aborda a cada individuo como si fuera un caso, donde se lo evalúa, describe, compara, etc.; un ejercicio del poder que se invisibiliza en las instituciones y cuyo objetivo encauzará el control de los cuerpos y los procesos de subjetivación;

sujetos que se van ajustando a ese conjunto de verdades, construidas socialmente, normalizadas y normalizadoras. En *La Verdad y las formas jurídicas*, Foucault (1999) señala que las sociedades, a través de sus instituciones, construyen un conjunto de verdades situadas y provisorias, posibilitando a las instituciones elaborar tecnologías evaluativas a fin de mantener la normalidad. En esta línea de análisis Gustavo Herrera Urízar (2014) argumenta sobre el carácter político de estas tecnologías examinadoras en las instituciones:

> El examen no es cuestionado, por ende, delegamos nuestro poder al de las instituciones, las cuales invisibilizan el objetivo y forma que tiene el examen, además de sus resultados. Se trata, por tanto, de un diagnóstico invisible de manipulación social (…) y de un instrumento normalizador; con el examen los individuos entran en los códices de las instituciones, las relaciones de saber se tornan relaciones de poder, en virtud de las cuales la disciplina e instituciones ejercerán presión. (p2)

Lo expuesto configura nuestra aspiración al explorar y analizar los dispositivos de evaluación para las/os docentes auxiliares universitarias/os de la unidad académica de Ciencias Humanas de la UNRC. Evidenciar los criterios, pautas, ponderaciones que se plasman en los dictámenes de concursos y carrera docente, es escudriñar los instrumentos de evaluación y su relación con los requerimientos y obligaciones de los diferentes regímenes normativos vigentes que versa sobre carrera docente y concursos en la UNRC y en particular, en la FCH, y/o en todo caso, si los mismos exceden o carecen de las responsabilidades que se manifiestan en los marcos generales. Esta decisión de contraponer regulaciones (de funciones, derechos y obligaciones de las/os docentes universitarias/os) y dispositivos concretos de evaluación, busca no solo describir y visibilizar las tensiones reglamentarias, sino que nos invita a desplegar reflexiones sustanciales sobre los procesos de subjetivación, de control y disciplinamiento de los cuerpos; nos instiga a desentrañar lo hermético con que suelen presentarse las prácticas laborales y sus sentidos, en tanto disposiciones estructurales que los agentes ponen en juego en el campo universitario/académico y que traman trayectorias y prácticas al interior del colectivo docente.

Nuestro pretexto indagador incluirá tomar diferentes instrumentos de evaluación docente que dispone la FCH, ordenados, por ejemplo, en el "Régimen de concursos docentes públicos y abiertos de antecedentes y oposición de la FCH" (Res. Consejo Directivo, 595/18). En referencia a esta normativa, creemos oportuno tomar nota de la propuesta de una grilla orientadora de

evaluación de "concursos docentes públicos y abiertos de antecedentes y oposición", establecida en el Anexo III (Res. CD 595/18) y que estipula criterios de evaluación y ponderación según la categoría (auxiliar o profesor) docente a examinar. En sintonía con nuestro interés exploraremos, asimismo, la Resolución del Consejo Directivo de la FCH (800/2011) que dictamina sobre Régimen de Carrera Docente para la FCH-UNRC y en cuyos Anexos se exponen los instrumentales de evaluación que se utilizarán para dar curso a la Carrera Docente de la mencionada Unidad Académica.

5.3.1-Sobre la Resolución 595/18 del Consejo Directivo-FCH

Comenzaremos nuestro sondeo de la Res. CD 595/18, ya que dicha normativa prescribe el ordenamiento de los concursos docentes abiertos que se sustancian en la FCH. Esta herramienta que ha sido elaborada acorde a los parámetros de la Reglamentación General del Régimen de Concursos para la Universidad[68], con las pertinentes adecuaciones y "particularidades que posee esta Unidad Académica en relación al tema". De esta manera el Consejo Directivo resuelve: "aprobar el Reglamento del Texto Ordenado del Régimen de Concursos Docentes Públicos y Abiertos de Antecedentes y Oposición, aprobado por Resolución N.º 003/2000 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Río Cuarto" (Res. CD 595, 2018, Artículo1). Se explicita que las modificaciones referidas a las particularidades de la firmante Unidad Académica, se encuentran en el Anexo I de la presente resolución. Recordemos que nuestro foco de análisis se inscribe en la indagación de las regulaciones en torno a los docentes auxiliares de la FCH.

Como los concursos docentes abiertos son de "antecedentes y oposición", se prescribe que una de las condiciones requeridas es la presentación de un currículum vitae; así lo expresa el ordenamiento jurídico: "(…) Dicho Currículum deberá contemplar todos los ítems que serán valorados por el Jurado y que se detallan en los apartados 1) al 7)- del Anexo II de la presente reglamentación, según corresponda" (Res.CD 595, 2018, Anexo I. apartado II, Artículo 5). El mencionado fragmento reglamentario es un dato a tener en cuenta, dado que parte de la evaluación que se realizará a los postulantes a cubrir cargos docentes estará enmarcada en los ítems propuestos del currículum a elaborar, cuyo formato/planilla obra en el Anexo II. Las

[68] Aprobado por Resolución del Consejo Superior Nro. 003/2000 y sus modificatorias Resoluciones del Consejo Superior Nros. 159/2000, 126/2004, 041/2006, 060/2008 y Resolución Rectoral Nro. 791/2006.

pautas constitutivas del currículum se asientan en 7 apartados (Formación Académica; Formación Complementaria; Antecedentes Docentes; Antecedentes en gestión en Universidades Nacionales, Provinciales y/o Privadas; Antecedentes Científicos; Antecedentes en Extensión Universitaria; otros Antecedentes no universitarios), donde cada uno de los tópicos generales se desgrana en subdivisiones que lo especifican. Estos ítems generales, con sus respectivas secciones a fines, son ponderados en la grilla evaluadora, referida a antecedentes, que se encuentra en el Anexo III de la resolución abordada.

Cabe enunciar, que los concursos públicos y abiertos que se sustancian en la FCH-UNRC contarán de tres instancias evaluativas: entrevista personal, suscripto en el Artículo28; artículo que dispone de una serie de ejes[69] a indagar y valorar en los aspirantes a cargos de auxiliares y cuya prescripción el jurado deberá tener en cuenta a la hora de dictaminar. En consecuencia, en el apartado que acondiciona la actuación de los jurados en los concursos para docentes auxiliares (artículo28) se señala que la entrevista estará orientada a indagar sobre "motivaciones" en la enseñanza de grado, propuestas y fundamentaciones de los contenidos a "impartirse" y también los "modos" y "medios" para desarrollar la tarea de enseñanza. Según lo convenido en el articulado, la entrevista sondeará los intereses de los aspirantes, en relación a las tareas de investigación y vinculación, y los fundamentos que los mismos esgriman en "la elección de la eventual línea de trabajo a seguir" (Res. CD 595, 2018, Artículo 28).

La otra instancia a evaluar del jurado será la clase pública (detallada en el Artículo 29)[70]. Se regula que la misma deberá abordar algún "tópico de la asignatura", valorándose "la capacidad

[69] Transcripción del ARTICULO 28:

> Los miembros del Jurado, en forma conjunta deberán entrevistarse personalmente con cada uno de los aspirantes (sin público presente, salvo el veedor gremial designado, el que podrá presenciar la entrevista, sin intervención en la misma), con el objeto de valorar: Para Docentes Auxiliares:
>
> a) Su motivación docente en materia de grado, los puntos de vistas sobre los temas básicos del campo de conocimiento que deban impartirse a los alumnos, los medios y modos que propone para mantener actualizada la enseñanza y llevar a la práctica los cambios que sugiere. b) Su motivación para desarrollar tareas de investigación y/o actividades de vinculación con el medio y la fundamentación para la elección de la eventual línea de trabajo a seguir.
>
> c) Cualquier otra información que a juicio de los miembros del Jurado sea conveniente requerir. (Res. CD 595/18)

[70] Transcripción del ARTÍCULO 29:

> La clase pública versará sobre algún tópico de la asignatura cuyo cargo se concursa, será común para todos los postulantes, elegido por sorteo. El mecanismo para determinar el tema de la clase pública será el siguiente:
>
> (…)

pedagógico-didáctica del aspirante". En la misma línea se especifica que "el tema de la clase estará relacionado con Trabajos Prácticos de la disciplina (…)" (Res. CD 595, 2018, Artículo 29). La última instancia examinadora estará dada por la evaluación de antecedentes (encuadradas en el Artículo 30). Cabe decir que en este articulado se resuelve que, para los cargos de auxiliares, las valoraciones cuantitativas estarán divididas en "proporciones (…) de 50 puntos para la Clase de Oposición y la Entrevista personal y 50 puntos para los antecedentes generales, manteniéndose la importancia de la docencia. La valoración deberá realizarse privilegiando los antecedentes que se hayan desarrollado en Universidades Públicas." (Res.CD 595, 2018, Artículo 30, inc. d.). Para mayor información remitirse al cuadro 8.

Cuadro 8:

*Categorías de Antecedentes para Auxiliares Docentes***

<table>
<tr><td>Res.CD 595/18

Artículo 30 (inc. d) [Pautas para el dictamen]</td><td>Res.CD595/18

Anexo II Currículum Vitae</td><td colspan="3">Res. CD 595/18 ANEXO III

Grilla de Evaluación

Evaluación de antecedentes a Docentes Auxiliares</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Títulos universitarios</td><td rowspan="2">Formación académica
Titulaciones de grado y posgrado
Títulos universitarios y grados académicos obtenidos</td><td rowspan="2">Formación académica</td><td>Titulaciones posgrado (Max 3p.)

-Doctorado (3)

-Maestría (2)

-Especialización (1)</td><td rowspan="2">5puntos</td></tr>
<tr><td>Titulaciones de grado (Max 2p.)

-Licenciatura</td></tr>
</table>

c) La clase será oral y tendrá una duración de cuarenta y cinco minutos (45) carácter específico de una clase a nivel de enseñanza de grado en la respectiva disciplina. Se evaluará la capacidad pedagógico-didáctica del aspirante. En el caso de los auxiliares docentes, el tema de la clase estará relacionado con Trabajos Prácticos de la disciplina objeto de concurso. (Res. CD 595/18)

			-Profesorado -Título Profesional	
Formación docente adquirida Cursos de formación docente o técnicos (universitarios u organismos de jerarquía)	Formación complementaria Estudios y actividades de formación académica	Formación complementaria	Formación académica complementaria -cursos de posgrado -cursos extracurriculares -diplomaturas superiores	4 puntos
Antecedentes docentes en Universidades y organismos de investigación (docencia de grado, de posgrado y la formación de personal en docencia, investigación y extensión) Participación en proyectos	Antecedentes docentes (nivel universitario, otros niveles, formación de recursos humanos; producción en docencia: participación en proyectos institucionales; *premios y/o distinciones	Antecedentes docentes	#nivel universitario -Docencia de grado -Docencia de posgrado 10p - otros niveles -terciario/secundario/primario -formación de recursos humanos	20 puntos

institucionales Universitarios			-JTP -Ayte de Primera -Ayte de segunda -Adscriptos -producción en docencia -materiales didácticos -Artículos de libros en docencia -Participación en eventos académicos -participación en proyectos institucionales -director -Co-director -Colaborador -premios y/o distinciones	10
Funciones de Gestión universitaria	Antecedentes de gestión en Universidades Nacionales, Provinciales y/o Privadas (cargos; integrante de	Antecedentes en gestión	-Cargo en gestión institucional -Integrante de comisiones -Miembro evaluador	3 puntos

	comisiones; miembro evaluador; Miembro organizador e eventos; participación en redes nacionales e internacionales)	Universitaria	-Miembro organizador de eventos -Participación en las redes nacionales e internacionales	
Obras y publicaciones científicas o técnicas (que signifiquen aportes a la docencia o a la investigación, como libro, folleto o artículo. Publicadas en revistas especializadas) Trabajos de investigación (acreditadas por instituciones reconocidas)	Antecedentes científicos (categorización Programa de Incentivos; cargos y trabajos de investigación; publicaciones; formación de recursos humanos; participación en programas de investigación; producción en investigación; *premios y distinciones)	Antecedentes científicos	-cargos -en organismos científicos y tecnológicos -categoría en programa de incentivos -formación de recursos humanos -becarios -tesistas -Investigadores -pasantes -producción en investigación -libros -capítulos de libros -artículos en revistas internacionales	8 puntos

			-artículos en revistas nacionales -artículos sin referato Participación en los eventos científicos -premios y distinciones	
Trabajos en transferencia, extensión y servicio	Antecedentes en extensión Universitaria (Participación en proyectos; prestación de servicios sociales y/o comunitarios; producción en extensión; *premios y distinciones)	Antecedentes en extensión Universitaria	Participación en proyectos Director -Co-director -integrante -Colaborador prestación de servicios sociales y/o comunitarios -proyecto de extensión -actividades extra-curriculares -proyecto de voluntariado producción en extensión -libros	

			-capítulos de libros -artículos en revistas internacionales -artículos en revistas nacionales -artículos sin referato Participación en los eventos científicos *premios y distinciones)	6 puntos
Cargos públicos o privados (serán considerados antecedentes complementarios y generen pertinencia)	Otros antecedentes no universitarios (cargos de gestión; participación en proyectos institucionales; desempeño profesional; producción en géneros artísticos; *premios y distinciones	Otros antecedentes no universitarios	-cargos de gestión -participación en proyectos institucionales - desempeño profesional - producción en géneros artísticos -premios y distinciones*	4 puntos

*Premios y distinciones (vinculados con la docencia, técnica y científica)		
Conferencias (dictadas en universidades, instituciones de prestigio)		
Concurrencia a congresos, jornadas o reuniones científicas		

Nota: ** Cuadro de elaboración propia tomando como referencia articulados, anexos y grillas de evaluación de la Res. 595/18 CD FCH-UNRC. Son consideradas categorías de la grilla propuesta, pautas de elaboración del dictamen y las pautas para la presentación de Currículum vitae de las y los postulantes.

Nos parece relevante introducirnos en esta particular estructuración de los antecedentes, porque nos posibilita analizar no solo lo que expresa la letra escrita, sino también lo que no se explicita; situación que al ser vista o al presentarse como vacíos o ausencias de lo establecido puede conllevar a interpretaciones de distinto orden. Teniendo en cuenta que los criterios de evaluación de antecedentes disponen de ítems referenciales con su valoración correspondiente, no queda claro, en algunos de sus tópicos, cuál es el peso cualitativo y cuantitativo que los jurados deberían tomar de cada uno de estos puntos para dictaminar de manera justa, consensuada y pertinente. Por ejemplo: en Formación académica complementaria, cuya valoración total es de 4 puntos, ésta se subdivide en tres categorías (cursos de posgrado, cursos extracurriculares y diplomaturas superiores). La dificultad o dilema que se nos presenta es la

ponderación que tendrá cada uno de estas subdivisiones, sobre un máximo de 4 puntos. Ahora bien, agreguemos otro presunto inconveniente: ¿Cuántos cursos de posgrado, extracurriculares y/o de diplomaturas tendrá que acreditar el o la aspirante para obtener el máximo puntaje de este criterio? Creemos que estas ausencias de pautas claras, en los exámenes de concursos abiertos, puede generar (o genera) conflictividades de intereses, malestares y susceptibilidades de los involucrados, aunque también puede abrir instancias de mayor libertad de decisión para el tribunal competente, desmontando estructuras rígidas del dictamen.

Prosiguiendo con esta línea de análisis, en el Artículo 30 se establece que el dictamen emitido por el jurado "deberá ser explícito". Nos preguntamos que deberá contener un informe cuya obligación de creación ronda sobre el término de lo *explícito,* ¿Qué se explicita? ¿Se explicita lo correspondiente a un dictamen de carácter cuantitativo?, por el contrario ¿se explicitarán los fundamentos de una evaluación cualitativa o en todo caso se articulará lo cualitativo con lo cualitativo? Interrogantes a presuntas ambigüedades que tal vez quedarán supeditadas a la decisión que el tribunal tome en cada momento.

Cabe aclarar que el artefacto evaluador[71] analizado (grilla de evaluación) es de reciente creación, incorporado a la nueva resolución, 595/18 del Consejo Directivo de la FCH, que modifica algunos artículos y anexo de la resolución 052/16 de dicha unidad académica. En la nueva resolución versa que la grilla de evaluación se construyó a partir de "distintas situaciones y dificultades planteadas en la evaluación de antecedentes, entrevista personal, prueba de oposición, etc (…) de los postulantes a los concursos" (Res.CD 595, 2018); de ahí que este instrumento tenga el propósito de "optimizar" el trabajo en los dictámenes de concursos. El nuevo dispositivo consta de dos grillas diferenciadas, ya sea para concursos de profesores o de auxiliares, orientadoras en la evaluación de postulantes a cubrir cargos docentes a partir de concursos públicos y abiertos en la Facultad de Ciencias Humanas. En virtud a nuestro foco de análisis es que observamos el apartado relacionado a los auxiliares docentes.

En la grilla sobre auxiliares docentes se advierte dos cuadros separados que expresan por un lado los criterios de evaluación para los antecedentes y por otro lado referido a la entrevista y

[71] Ciertas conflictividades y/o situaciones incómodas en las instancias evaluativas han llevado a la discusión y a la construcción de un dispositivo evaluativo por parte de la unidad académica de la FCH, con aportes por parte de los diferentes departamentos, para ser utilizado por los equipos docentes involucrados en el dictamen de los concursos.

clase de oposición. Con respecto al instrumental construido para dictaminar los antecedentes de los y las aspirantes se explicita que el máximo asignable es de 50 puntos (tal como lo expresa la resolución CD 595/18). Cuando exploramos este dispositivo, especificado en el Anexo III sobre "Grilla de Evaluación antecedentes de Docentes Auxiliares", reparamos que los criterios de evaluación de antecedentes respetan, en líneas generales, lo comunicado en el artículo Art. 30 (inc. d) sobre pautas para el dictamen y lo oficiado en el Anexo II sobre Currículum Vitae (Res. CD 595/18).

Así pues, la grilla de evaluación de antecedentes para auxiliares, descansa sobre criterios que han sido valorados numéricamente, tales como: "Formación Académica" (5 puntos), "formación complementaria" (4puntos), "Antecedentes Docentes" (20 puntos), "Antecedentes en Gestión" (3 puntos). "Antecedentes Científicos" (8puntos), "Antecedentes en Extensión" (6 puntos), "otros Antecedentes no universitarios" (4 puntos). Lo relevante es que, al agregar explícitamente puntajes numéricos, estructura cuantitativamente un instrumental de evaluación que no está presente ni en las pautas de dictamen del art.30 y tampoco en el Anexo II sobre estructura del currículum Vitae. A pesar de que la grilla expresa ponderación numérica no queda claro ni argumentado el porqué del peso de cada unidad con su respectivo puntaje. A su vez decir que cada criterio incorpora sub-criterios a tener en cuenta para el dictamen que los jurados deberán realizar. Es de suma importancia subrayar que la nueva propuesta evaluadora de antecedentes para los concursos, determina y desdobla en tópicos que, en algunos casos, no se establecen explícitamente en el cuerpo de articulados y anexo de la Resolución CD 595/18. En este sentido creemos pertinente recuperar el cuadro comparativo de elaboración propia (Cuadro 8). En el siguiente cuadro se recupera las categorías propuestas por la grilla y las precisiones que ofrece la Res. CD 595/18, tanto en lo referido a las pautas para elaboración del dictamen de antecedentes, y elaboración del CV de los postulantes, por otro.

En relación a la entrevista personal, se establece, en la Res. 595/18 del apartado para docentes auxiliares, ciertas pautas generales orientadoras que ponen el foco en la "(…) motivación docente en materia de grado", en "(…) los puntos de vistas sobre temas básicos" de la asignatura, en los "(…) medios y modos" para desarrollar y "(…) actualizar la enseñanza" y la explicitación de los "(…) cambios que sugiere" el aspirante. También se propone indagar motivaciones y propuestas de "línea de trabajo" para investigación como para extensión (Res. CD 595, 2018,

Artículo 28, inc. a y b). A propósito de lo señalado, cuando exploramos la grilla evaluadora, Anexo III de la citada resolución, se percata en el cuadro de entrevista que, además de indagar la "Motivación docente", se agrega las razones para la docencia en posgrado. En relación a lo aquí expuesto, se advierte que en ninguna de las resoluciones observadas se establece que un auxiliar lleve adelante colaboraciones en el cuarto nivel, situación que, creemos, excede las obligaciones de un auxiliar, aun cuando detectamos que sí está presente, en las resoluciones citadas, para el caso de los concursos a profesoras/es. Nos preguntamos el sentido y la incidencia que puede tener la construcción de una sub-categoría de evaluación para auxiliares donde se tenga en cuenta motivaciones del docente postulante en instancias de un cuarto nivel, cuando en realidad -como dijimos- no está establecido en los marcos regulatorios de la indicada Facultad. Suponemos que estos criterios podrían condicionar la actuación del jurado, además de ser performativas de las prácticas de los aspirantes a tales cargos, ante una estructura evaluativa de indicadores y ponderaciones que van configurando y respondiendo a ciertos perfiles de docentes y profesionales. En la misma línea de análisis, encontramos que en la grilla se tendrá en cuenta un plan de investigación y vinculación con el medio. Se repara que el propio instrumento examinador exige al docente postulante la presentación de un plan de trabajo para investigación y extensión; posible escenario que puede exceder los deberes de una/un auxiliar y más aún si se concursa para una ayudantía de tiempo parcial.

Otros elementos que se tendrán en cuenta en la grilla son los que se indagan en la "Formación de recursos humanos" e "Integración de equipos de trabajo". Sobre estos puntos cabe decir que, si bien no es notorio en la suscita resolución y articulado (art. 28), puede legitimar su presencia en la grilla examinadora debido a la existencia del inc. c) que se sugiere a los evaluadores tomar otras informaciones, "que a juicio (…) del jurado sea conveniente requerir" [Res.CD595, 2018, Artículo 28, inc. c)]. Esto hace suponer que la evaluación en la entrevista personal, más allá de tener una valoración parcial de 20 puntos, tendrá un enfoque más cualitativo, con una gravitación sustancial en fundamentar el desempeño del aspirante más que puntuaciones específicas, aunque persista cierta incertidumbre de que valoración y peso específico posee cada criterio examinador: Tal vez quede en manos de cada jurado la decisión de la ponderación a asignar (Ver Cuadro 9).

Cuadro 9

*La Entrevista Personal como Dispositivo Evaluador para Auxiliares Docentes***

Res. CD 595/18, Artículo30 (inc. d-14) [Pautas para el dictamen]	Art. 28 pautas de evaluación [apartado para docentes auxiliares]	Res. CD 595/18 ANEXO III Grilla de Evaluación Evaluación de entrevista personal de Docentes Auxiliares		
14) entrevista personal	a) Su motivación docente en materia de grado: # los puntos de vistas sobre los temas básicos del campo de conocimiento que deban impartirse a los alumnos # los medios y modos que propone para mantener actualizada la enseñanza y llevar a la práctica los cambios que sugiere. b) Su motivación para desarrollar tareas de investigación y/o actividades de vinculación con el medio: # la fundamentación para la elección de la eventual línea de trabajo a seguir.	Entrevista Personal	1- Motivación docente en grado y posgrado 2- Plan de Investigación y vinculación con el medio	20 puntos

	Sin referencias c) Cualquier otra información que a juicio de los miembros del Jurado sea conveniente requerir.		3- Formación de recursos humanos 4- Integración de equipos de Trabajo	

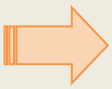
***Nota:* Categorías consideradas pertinentes en la grilla evaluadora y en la Res.CD 0595/18 (pautas valorativas en el Artículo 28, apartado para docentes auxiliares; ANEXO III Grilla de Evaluación)

Por último, se establece por resolución del Consejo Directivo de la FCH, que la clase de oposición "versará sobre algún tópico de la asignatura cuyo cargo concursa" (Res. CD 595, 2018, Artículo 29). En el mismo artículo [en su inc. c)] se asienta que la clase "será oral" orientado a la "enseñanza de grado". La evaluación que realizarán los jurados se enmarcará en aspectos "pedagógicos y didácticos". Estos elementos a tener en cuenta serán para todos los docentes, sin embargo, para el caso específico de los docentes auxiliares, se dispone que la clase esté vinculada "(…) con los trabajos prácticos de la disciplina objeto de concurso". Cuando nos introducimos en la grilla de evaluación de concursos públicos y abiertos a docentes auxiliares de la FCH (referida al Anexo III-Res. CD 595/18) en lo concerniente a la prueba de oposición,

se repara que, si bien se toma lo que se fija en el art.29 sobre la "capacidad pedagógico-didáctica", se arbitra y se despliega otros criterios a tener en cuenta a la hora de examinar el desempeño de los aspirantes a concursos, por ejemplo, "Claridad conceptual", "Organización del desarrollo de la clase"; "Manejo del tiempo"; "Uso de recursos didácticos" y "Bibliografía actualizada" (Res. CD 595, 2018, Anexo III). Como sostenemos en párrafos anteriores no se especifica una puntuación por cada criterio, sino un puntaje parcial de 30 puntos que, suponemos, se distribuirán acorde a lo que acuerde el tribunal en el momento del concurso. He aquí un punto problemático para los evaluadores, pero también para los aspirantes: la incertidumbre de qué se registra como sustancial en una evaluación de cargos docentes (Ver cuadro 10)

Cuadro 10:

La prueba d oposición como dispositivo de evaluación para auxiliares docentes

Res. CD 595/18, Art. 30 (inc. d-15) [Pautas para el dictamen]	Art. 29 pautas de evaluación de prueba de oposición para docentes auxiliares	Res. CD 595/18 ANEXO III Grilla de Evaluación Evaluación de prueba de oposición para los Docentes Auxiliares		
15)Prueba de oposición	#La clase pública versará sobre algún tópico de la asignatura cuyo cargo se concursa # [el tópico]será común para todos los postulantes # [el tópico] elegido por sorteo Inciso c): # Se evaluará la capacidad pedagógico-didáctica del aspirante		1-capacidad pedagógica-didáctica 2-claridad conceptual	30 puntos

	#La clase será oral #con carácter específico de una clase a nivel de enseñanza de grado en la respectiva disciplina # tendrá una duración de 45 minutos #El tema de la clase estará relacionado con Trabajos Prácticos de la disciplina objeto de concurso. Sin referencias	Prueba de oposición	3-organización de la clase 4-manejo del tiempo 5-Uso de recursos didácticos 6-bibliografía pertinente y actualizada	

Nota: Categorías consideradas en la grilla y en la Res.CD, 0595/18 (pautas valorativas prescriptas en el Artículo 29, apartado para docentes auxiliares; y en el Anexo III de la grilla de evaluación)

Por último, nos queda escudriñar sobre los instrumentos de evaluación ordenados en la resolución del CD 800/2011 de la FCH, sobre Régimen de carrera docente y el sistema de promoción de Ayudantías de primera.

5.3.2-Res.CD 800/2011. Régimen de Carrera Docente de la FCH: Dispositivos de Evaluación

La FCH aprueba, en el 2011, su "proyecto de reglamentación" sobre Régimen de Carrera Docente, tal cual consigna el apartado "DE LA CARRERA DOCENTE Y EL CONTROL DE GESTION" de la UNRC, en su Artículo14, donde ordena que "Cada Facultad reglamentará el régimen de carrera docente y el control de gestión y dicha reglamentación deberá ser elevada al CS para su aprobación" (Res. CS, 309, 2009, Artículo 14). La mencionada Unidad Académica suscribe esta nueva reglamentación en la Res. CD 800/2011. Cuando nos involucramos en la

Res.CD 800/2011, encontramos que los once primeros articulados, referidos a los requisitos y funciones de los docentes, son expresión explícita y homologada del Anexo I del Régimen General de Carrera Docente de la Res. CS, 309/09. Sin embargo, observamos algunas variaciones que aclaran términos (conceptos) y detallan carga horaria y funciones de los docentes según sus dedicaciones. En este sentido remitirse a los diferentes cuadros comparativos expuestos con anterioridad que detallan sobre funciones del trabajo docente según cargo y dedicación.

El apartado "de la Carrera Docente y el Control de Gestión" de la Res.CD 800/2011, la misma especifica, en su artículo 14, las diferentes instancias de evaluación de carrera docente, "órganos de administración de la carrera docente", entre los que se cuentan el Consejo Directivo, Departamentos, Comités Académicos y el Comité Académico Especial (CAE). Cada departamento tendrá la tarea de administración de los dispositivos de evaluación; para ello los docentes deberán presentar "bianual" un "autoinforme", en donde se especifican "las actividades académicas desarrolladas el año anterior". En el art.16 [inc. a)] se detalla los puntos que se debe tener en cuenta para realizar el aludido informe (ver cuadro 11)

Todo lo detallado en el autoinforme, sobre las actividades académicas/laborales de los docentes en sus respectivos equipos de cátedra (prescripto en la Res.CD 800, 2011, Artículo 16, [inc. a)]), serán parte y referencia para la confección del informe departamental y del Comité de Gestión. Se destaca en el mismo articulado que la y el docente responsable y los miembros del equipo de trabajo deberán presentar un informe detallando el desempeño de sus miembros. Se prescribe que la y el docente responsable deberá dar cuenta, en su informe, de "las posibilidades socioeconómicas o reales que existieron para que los Auxiliares pudieran haber tenido acceso a actividades de formación" (Res.CD 800, 2011, Artículo16, [inc. b)]). Lo relevante de este punto es que nos introduce a una problemática estructural en las UUNN y de las condiciones de trabajo docente y de la formación de tales agentes en el nivel superior. Sobre este punto retomaremos más adelante.

Por su lado, el Artículo17 [inc. c)] especifica que a la hora de evaluar, los Departamentos, Comité de Control de Gestión y Consejo Directivo deberán tener en cuenta "fortalezas", "oportunidades", "debilidades y "riesgos", y que la ponderación cualitativa girará en relación a la docencia, investigación y extensión, pero sin perder de vista cargo y dedicación, tal como lo

estipula el art.11 cuando se refiere a los auxiliares:“ (…) Ayudantes de Primera y Jefes de Trabajos Prácticos: Docencia 60%, Extensión e Investigación 40%” (Res.CD 800, 2011, Artículo 11). En el art.19, que aborda la actuación que deberá tener el Comité de Control y Gestión de Carrera Docente”, sostiene que trabajará sobre los tres informes (autoinforme, informe departamental e informe de estudiantes), resaltando que tanto el “auto informe docente” como “el informe del consejo departamental”, “deberán considerar las funciones de la categoría y dedicación docente correspondiente” (Res.CD 800, 2011, Artículo 19). Estos puntos y aclaraciones son de sumo alcance, ya que nos advierten e intentan ponen coto a posibles evaluaciones desatinadas en relación a cargos y dedicaciones de distinto orden y obligación. Por ello consideramos acertado que en los informes, con sus respectivos análisis examinador, se tenga en cuenta la situación laboral de los diferentes docentes, para que de esta manera no caer en evaluaciones negativas e “injustas”, argumentadas sobre el no cumplimiento de actividades y funciones que no podría corresponderle a estos grupos docentes, sino a docentes de rango y dedicación mayor; por ejemplo: si miramos rápidamente el artículo16, la construcción del informe docente está pensado sobre la base de una multiplicidad de tareas que un docente debería realizar en el mundo laboral universitario, es decir, construido de manera genérica sin especificar cargo y dedicación, por eso es pertinente los articulados posteriores al mencionado artículo, porque sugieren y ponen claridad a la hora de evaluar una diversidad de situaciones laborales de las/os docentes en la universidad.

En el artículo 19 de la resolución analizada, se estipula que el Comité de Control de Gestión emitirá una evaluación tomando como ponderación cualitativa: Positivo, Positivo con observaciones y Negativo; esta será la última versión examinadora que dará cuenta del desempeño docente en la FCH será diseñada por el Consejo Directivo de dicha Unidad Académica. Si los dictámenes bianuales[72] fueran positivos consecutivamente podría abrirse la posibilidad de promocionar para los ayudantes de primera y para los profesores adjuntos efectivos en sus respectivas categorías superiores. Cabe remarcar que tales promociones serán efectivas no tan solo por los informes positivos bianuales sino, según versa el artículo 21, en función de las disponibilidades presupuestarias de la Facultad y de las “necesidades de

[72] En el art.19 del Régimen de Carrera Docente de la FCH se señala que “En caso de resultar dos (2) informes negativos consecutivos o cuando medie uno (1) positivo entre dos (2) negativos, el docente perderá la estabilidad laboral, debiendo llamarse a con-curso abierto para la provisión del cargo”.

desarrollo académico o modificaciones de planes de estudio (…) necesidades emergentes ante cambios en la conformación de la planta docente por jubilaciones, crecimiento de matrícula en ciertas áreas, dificultades detectadas en ciertos tramos de la formación de los estudiantes" (Res. CS 309, 2009, Artículo 21)[73]. Nos preguntamos qué significación corresponderá para los actores involucrados en decisiones políticas-administrativas, cuando se aborda las "disponibilidades presupuestarias"; o nos interpelamos en torno a cómo se administra y distribuye esas disponibilidades para posibilitar una dinámica más real y concreta de la carrera docente universitaria; y en el mismo sentido nos interrogamos sobre los parámetros para decidir hacia dónde va orientado dicho presupuesto, etc.

A propósito, las promociones y ascensos, tendrán sus procedimientos a desarrollar que estarán condicionados a los informes positivos, a los factores estructurales de las unidades académicas y a las decisiones políticas de la gestión. Cuando se den todas estas condiciones, la resolución CD 800/11 prescribe que el Consejo Directivo de la FCH llamará a la conformación de una Comisión Académica Especial (CAE), a propuesta de consejo departamental. El y la aspirante deberá presentar solicitud de inscripción de la promoción, CV actualizado y una "Propuesta de las actividades de docencia, investigación, transferencia educativa y/o tecnológica, servicios, según corresponda al cargo a promocionar" (Res. CD 800, 2011, Artículo 22, [inc. a), b) y c)]). La evaluación que realizará el CAE a los postulantes a promoción estará fundamentada en "los resultados de sus informes bienales. El resultado de la evaluación deberá ser elevado al Consejo Directivo de la Facultad quien resolverá la promoción" (Res. CD 800, 2011, Artículo22 [inc. h)]).

Volviendo a la descripción y análisis de los dispositivos de evaluación de Carrera Docente de la FCH es necesario ahondar más detenidamente en los anexos I, II, III y IV. Los mismos explicitan modelos de planillas que serán utilizadas por las/os docentes y las/os estudiantes para evaluar el desempeño del docente responsable y de los miembros del equipo de trabajo. En relación a los tres informes evaluativos que se deben presentar para examinar carrera docente, según prescribe el artículo16, Res.CS309/09, el Departamento construirá su propio informe de la actividad académica anual de su cuerpo de docentes. Por último, será el comité de gestión y

[73] Se aclara que la cita proviene del Régimen General de Carrera Docente Resolución del Consejo Superior 309/09, dado que, en la Resolución del Consejo Directivo de la FCH sobre Régimen de Carrera Docente, 800/11, el artículo 21 indica: "sin reglamentar"

control de carrera docente de la FCH quien elaborará un informe evaluativo, tomando como referencia un sistema de pautas que se inscriben en la planilla del anexo IV, que será presentado al Consejo Directivo, organismo que dictaminará el resultado final del proceso evaluativo de carrera docente.

En relación al anexo I, se establece un modelo instrumental de evaluación para el informe del docente responsable y de los miembros del equipo de trabajo (Res. CD 800/11) reparándose que lo diseñado se edifica a partir de "los puntos del Art. 17 [inc. a)] apartado dos" de la Res. CS 309/09. Se aclara, en el mismo cuerpo del anexo I, que los criterios de calificación cualitativa estarán expresados en "Muy Satisfactorio" (MS), Satisfactorio (S), Regular (R), No Satisfactorio (NS) y Sin Calificar (SC); se instaura que la evaluación "será favorable cuando el 50% de los ítems, al menos, resulten "MS", "S" o "R" (Anexo I. 800/11). Cabe mencionar que no se explicita ni en los articulados de las resoluciones sobre régimen general de carrera docente (Res. CS 309/09), ni de Régimen de Carrera Docente de la FCH (ResCD800/11), ni en sus respectivos anexos, los argumentos o los criterios para no calificar (SC), que figura en los diferentes ítems de la planilla para docentes responsables y miembros del equipo, del anexo I (Res.CD 800/11). A modo de especulación, interpelamos sobre los motivos que llevarán a no calificar determinados aspectos del desempeño docente en el Anexo I; ¿estará argumentado desde cargos y dedicaciones? O ¿por condiciones socio-económica del evaluado, como se considera en las resoluciones analizadas?; interrogantes que buscaremos develar.

Cuando abordamos el Anexo II (Modelo de planilla de evaluación del estamento estudiantil) la evaluación gira en torno al desempeño del docente, en cuanto a responsabilidades básicas contraídas (por ejemplo: asistencia y puntualidad en las clases y disponibilidad en los horarios de consulta), como al manejo e idoneidad en la enseñanza. También se acentúa los aspectos que se vinculan al abordaje de los contenidos estipulados en el programa, a la pertinencia de la bibliografía disponible y aquellos aspectos supeditados a la estimulación "del sentido crítico" y a la participación estudiantil en el aula como en otros espacios en la universidad. El informe docente realizado por el estamento estudiantil será favorable si el 50% o más de los encuestados "(…) haya considerado bueno o muy bueno el desempeño del docente en la mayoría de los ítems del cuestionario correspondiente" (Res.CD 800, 2011, Anexo II)

Cuando nos introducimos en el Anexo III (Informe del departamento. Informe de la actividad académica anual) las pautas de orientación para la evaluación de los docentes de la FCH que realizarán los departamentos girarán en torno a seis (6) ítems, de los cuales, el primero, fiscalizará sobre el "desempeño docente", criterio dividido en tres sub-agregados que serán evaluados teniendo como referencia los tres informes que estipula el art.16: Autoinforme; informe de los estudiantes y el informe del equipo de trabajo (Res. CS 309/09). En el primer sub-ítem (actividades frente a los estudiantes) se considerará una evaluación favorable "cuando el docente haya atendido regularmente el o los cursos que le hubieran sido encomendados durante el año" (Res.CD 800/11), teniendo en cuenta que las ausencias no sean injustificadas en los exámenes y en las clases y previendo que el dictado de clases ronde el 95%, según lo que se estipule por calendario académico. En relación al sub-item (1.2 Informe de los Estudiantes), serán éstos los que dictaminen desempeño docente a través de la reseña comunicada en el informe evaluativo estudiantil, que considerará favorable la competencia docente "(…) cuando el 50% o más de los estudiantes encuestados haya considerado Bueno (B) o Muy Bueno (MB) el desempeño del Docente en la mayoría de los ítems del cuestionario" (Res.CD 800/11). Con respecto al punto 1.3, sobre informe de equipo de trabajo, la ponderación cualitativa será favorable cuando, en "base al informe docente", el resultado registre que un 50% de los ítems evaluables son "satisfactorios", "regulares" o "muy satisfactorio". Es sumamente interesante detenernos en observar que en los puntos siguientes (2- Participación en Actividades de Formación y Actualización; 3- Colaboración en Actividades de Extensión o Prácticas Socio-comunitarias; 4- Administración y Gobierno Universitario; 5-Trabajos de Investigación, Monografías, etc; y 6- Formación de Recursos Humanos), el dictamen Departamental se hará en base al autoinforme [art.16 inc. a).] e informe docente (Anexo I. Res. CD 800/11). Lo favorable o lo desfavorable del informe del departamento de sus docentes, estará dado por la realización o no, dichas actividades.

Estas decisiones evaluativas siguen acarreando un problema neurálgico en torno a si se tendrán en cuenta los cargos y dedicaciones a la hora de examinar desempeños laborales. Así pues, la "apreciación en conjunto" de los ítems correspondiente al informe departamental tendrá dictamen favorable, cuando los puntos favorables supere la evaluación desfavorable o a los sin calificación. En este anexo (III) se aclara que se los ítems 1, 2, 3 son desfavorable entonces "la apreciación del conjunto" también lo será.

Desmenuzando un análisis relacional, del conjunto de instrumentos de evaluación para carrera docente en la FCH, observamos que el tópico evaluativo "actividades de formación del equipo de cátedra, auxiliares docentes", que versa en el artículo16 [inc. a)], se encuentra refrendado en los demás dispositivos examinadores sobre carrera docente, por ejemplo: en el Informe del docente responsable y de los miembros del equipo, se dispone pautas (1. Actualización disciplinar y formación de Posgrado y 2-Desarrollo profesional docente[74]) que va en consonancia con el criterio del auto-informe; en lo que respecta al "informe del departamento" e "Informe del Comité de control de gestión", ambos incorporan ítem que evalúan "Participación en Actividades de Formación y Actualización" (Res. CD 800/11).

Como señala el Artículo 16 "El control de gestión considerará tres tipos de informes" que serán pedidos cada dos años para ser utilizados en la evaluación de la carrera docente en la FCH. A partir del autoinforme (donde se detalla las actividades académicas desarrolladas por los docentes el año anterior), el informe del docente responsable y los miembros del equipo de trabajo (que implica el llenado de una planilla que evalúa el desempeño académico/laboral del docente en cuestión) y de la planilla evaluativa anual estudiantil, se irá confeccionando el informe departamental para culminar en el informe del comité control de gestión de carrera docente (Res.CD800/11).

Nos quedan preguntas, vacíos o ambigüedades de la letra normativa, situación que puede llevar a arbitrariedades, interpretaciones variadas de lo resolutivo, que puede vulnerar derechos, condiciones de trabajo o como evaluaciones que bordean lo injusto. ¿Cómo dictaminar algunos aspectos de las planillas cuando las aclaraciones que los anexos despliegan para evaluar no quedan comprensibles? Un ejemplo manifiesto se observa cuando en el informe departamental y del comité de gestión se prescribe examinar la participación en "Las actividades de Administración y Gobierno Universitario" sobre lo informado por los docentes y el departamento. El problema que se suscita es cuando se tiene que decidir la evaluación cualitativa, no queda claro cuando se introduce el término "desfavorable" o "sin calificar". La normativa sostiene que "será favorable cuando se constatare el desempeño de ese tipo de

[74] En el Art. 17, del apartado "2 Aspectos a ser evaluados mediante informes del docente responsable y del equipo de trabajo" referido al "desarrollo profesional", se especifica las actividades y acciones que nuclea este punto: "participación en cursos, seminarios, trayectos o carreras de formación docente, participación en proyectos de innovación pedagógica y mejoramiento de la enseñanza" (Res. CS 309/09)

actividades y desfavorable en caso contrario. Cuando no se hubieren desarrollado actividades de Administración y Gobierno, corresponderá la mención sin calificación" (Res.800/11).

Por otro lado, recordemos que según la dedicación y el cargo los docentes tendrán adjudicadas determinadas tareas, propias de las funciones que le corresponde al cargo y a la dedicación contractual del trabajo. Como hemos insistido en otras oportunidades, existen tareas que no necesariamente deberían realizar las y los trabajadoras/es auxiliares de tiempo parcial, pero que se mencionan en las grillas y planillas evaluativas y que pueden actuar como disciplinadores de las y los docentes, formateando sus prácticas por temor a evaluaciones negativas.

Así pues, este recorrido de descripción y puerta para el análisis de los marcos jurídicos que regulan obligaciones, funciones, derechos, de los trabajadoras/es docentes universitarias/os, según cargo y categorías, con la intervención de dispositivos evaluativos de ingreso, ascenso y promoción de las/os docentes con sus respectivos procedimientos examinadores, ha sido una tarea que supuso una descripción detallada de los encuadres normativos, resolutivos de la universidad y de la unidad académica en particular. Sin embargo, a esta laboriosidad descriptiva de lo normado, es y fue necesario un ejercicio crítico y relacional de las diferentes resoluciones hacia una comprensión de lo regulado en la institución universitaria, con los dilemas, inconvenientes, vacíos propios que emergen de un abordaje que intenta ser exhaustivo.

A modo de cierre parcial de este apartado descriptivo, de reglamentaciones que estructuran el trabajo docente en la institución universitaria, con el entrecruzamiento de los diferentes dispositivos de evaluación, nos quedará la tarea de analizar las cosas dichas por las auxiliares de tiempo parcial sobre su mundo laboral, para luego contribuir, en el diálogo dialéctico entre estructura y sujeto, a la comprensión de las prácticas laborales de las y los trabajadoras/res docente auxiliares de tiempo parcial en una unidad académica específica, FCH, de una universidad en particular, UNRC.

Capítulo 6: Trabajo Docente y Subjetividad Emergente: Análisis de los Sentidos de las/os Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC

6-Trabajo Docente y Subjetividad Emergente: Análisis de los Sentidos de las/os Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial de la Facultad de Ciencias Humanas-UNRC

El siguiente análisis se focaliza en las "cosas dichas" de las/os docentes auxiliares simples y semiexclusivos de la FCH de la UNRC. El propósito de indagar esta población en particular cobra sentido ya que posee, cuantitativamente, un peso superlativo en el plantel docente de la FCH (64%), y se le atribuye una importancia sustancial en el funcionamiento de la maquinaria concerniente a la formación de grado, así como en otras actividades elementales que se desarrollan en el espacio del quehacer universitario y en la FCH en especial. Es requisito explicitar que la selección de las y los auxiliares de tiempo parcial o part-time ha sido bajo la premisa de que su medio de subsistencia está vinculado exclusivamente a la docencia, ya sea universitaria y/o de otros niveles educativos del sistema (cabe aclarar que, al tener una dedicación de tiempo parcial, dichos docentes asumen otros trabajos por fuera de la universidad, vinculados a lo educativo). De esta manera creemos que el campo de indagación se vuelve más rico en la observación de trayectorias, condiciones de trabajo, estrategias, relaciones de poder, sentidos, subjetividades, vivencias, etc., de una población de trabajadoras/es que hacen de su práctica docente la forma fundamental de su vida, subsistencia y venta de su fuerza de trabajo física-intelectual.

Algunas reflexiones teóricas desarrolladas en el cuerpo de esta investigación nos pueden ayudar a introducirnos en este foco de análisis de las *cosas dichas* por las/os docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC. Arribar descriptiva y analíticamente a los relatos de las y los docentes entrevistadas/os es dar cuenta de un momento subjetivista, donde las estructuras mentales (percepciones, representaciones, etc.) de las/los agentes estudiadas/os son resultado de condiciones sociales objetivas.

Tal como señala Bourdieu en su abordaje relacional de lo social, supone que, a las estructuras objetivas externas, expresadas en la categoría de análisis denominada *campo*, le corresponden estructuras internas, lo "hecho cuerpo", denominado *habitus*. Desde este modelo explicativo indagar sobre las prácticas laborales de los y las agentes docentes de la UNRC con dedicación simple y semiexclusiva implicará tener en cuenta "las potencialidades inscritas en los cuerpos de los agentes", como *habitus*, como sistema de disposiciones, en articulación dialéctica con "las estructuras de las situaciones donde actúan", para dilucidar la razonabilidad de las prácticas.

Esto supone introducirnos tanto en el sentido objetivo (momento objetivista donde se reconstruye la estructura de relaciones del campo específico, universitario, que son independientes de la conciencia y de la voluntad) como en el sentido vivido (momento donde se capta las representaciones, vivencias, percepciones de los protagonistas de las prácticas) (Gutiérrez, 2006). De esta manera procuraremos ahondar lo expresado por las/os docentes entrevistadas/os.

6.1-Trabajo Percibido, Trabajo Prescripto y Trabajo Real: lo Naturalizado y lo Oculto del Trabajo Docente Universitario

Al recuperar y traer a la memoria los fundamentos en torno a la población a investigar[75], comenzaremos nuestro análisis recuperando lo ordenado en el Estatuto de la UNRC (capítulo I, apartado para docentes). El mismo establece que docente es, quien desarrolla la tarea de enseñanza, de investigación y de extensión, "y cuando corresponda" la función de gestión.

¿Por qué comenzar con un articulado que determina las funciones de la docencia universitaria, cuando en realidad nuestro propósito gira en indagar lo que expresan este particular colectivo docente?

Nuestra pregunta problematizadora viene a razón, ya que nos llama la atención que cuando emprendemos las indagaciones a nuestras/os entrevistadas/os sobre su trabajo real o mejor dicho, lo que ellas/ellos consideran como tareas que llevan a cabo en la universidad, es recurrente encontrar en sus apreciaciones y descripciones que se focalizan exclusivamente en actividades relacionadas a la enseñanza, aun cuando la normativa expuesta explicita con claridad que las funciones a desarrollar por el claustro docente universitario se orienta fundamentalmente a la enseñanza, investigación, extensión y cuando el contexto así lo requiera a la gestión. A partir de la sospecha de que lo dicen y lo normado, al respecto conjeturamos algunas primeras líneas reflexivas.

Si bien no siempre existe una relación lineal entre los marcos jurídicos con las acciones y representaciones de las y los agentes analizadas/os, lo cierto es que ciertas prescripciones en los encuadres normativos de la UNRC avizoran un lugar central de la enseñanza por sobre otras

[75] En el capítulo III, donde se aborda la metodología a desarrollar, se explicita con claridad los argumentos de la población a investigar: las y los auxiliares de tiempo parcial en la FCH-UNRC

funciones; lo mismo se observa cuando se indaga los dispositivos evaluativos para concurso y carrera docente que cuenta la FCH-UNRC: el peso de la enseñanza es muy significativo. Son datos a tener en cuenta y nos anima a pensar como las estructuras, en este caso jurídicas, pueden constituirse en factor clave y revelador para el entendimiento de representaciones y acciones de las y los agentes docentes entrevistadas/os.

Otra variable que es necesario aludir, en relación a porqué las/os protagonistas describen su trabajo desde la enseñanza, está configurada en una serie de deliberaciones concernientes al devenir de las universidades; ciertos modelos de universidad y de trabajo docente retenidos en el tiempo y que siguen siendo expresión de discursos, imágenes, sentidos y representaciones de las/los agentes que transitan y disputan el campo universitario. Si bien estas deliberaciones las profundizaremos en el cierre de nuestro trabajo, es significativo transcribir lo que nos alega una de las entrevistadas

> (…) para mí la prioridad en la universidad es enseñar, porque esa es nuestra prioridad acá, en la universidad, es decir venir y seguir formándonos permanentemente y formar a esos futuros formadores (…) creo que es fundamental la investigación en la universidad, pero no debe, bajo ningún punto de vista, suplir jamás la enseñanza" (Silvina, Ayte. de Primera Semiexclusivo)

Creemos oportuno aclarar que aun cuando en las primeras intervenciones de las/os entrevistadas/os quede como un peso sustancial aquellos quehaceres vinculados al mundo áulico por sobre otros espacios de trabajo, es dable advertir que el solapamiento[76] de otras tareas que no encontramos en un comienzo de las entrevistas van emergiendo a medida que avanzamos en las conversaciones e indagaciones. Aun cuando atendamos a las consideraciones descriptas y dichas por las/os docentes auxiliares en relación a que tareas consideran como parte de su trabajo (y en ese sentido aparece muy fuerte las vinculadas a la enseñanza) no podemos desconocer o anular la existencia de modelos en disputa, emergentes de luchas históricas que han significado procesos de construcción de lo que hoy es la universidad pública; ejemplo de ello han sido las

[76] Este solapamiento va adquiriendo visibilidad cuando en la tarea de entrevistar la repregunta se constituye en un orientador para la obtención de información que especifica sobre otras tareas que también realizan (como investigación, extensión, PSC, gestión, etc.); aun cuando no se las reconozca inicialmente

alteraciones impuestas por el neoliberalismo[77], creando, en el campo universitario, un cruce de contiendas que puede traducirse en como las y los docentes significan su trabajo. Así pues, la configuración de un sujeto trabajador disciplinado y precarizado, acorde a las nuevas exigencias mercantilizadoras instaladas a partir de las políticas neoliberales de los 90, se convierte en una constante de trabajo real en la actualidad, aun cuando no siempre sea percibido ni expresado por las y los docentes involucradas/os.

6.2-Los Quehaceres en la Enseñanza: lo Dicho

De las expresiones surgidas de las entrevistas se extrae, en principio, una serie de tareas laborales vinculadas a la enseñanza:

> (...) trabajar y estudiar los textos, ampliar conceptos nuevos (...) con otros tipos de textos para darle una orientación más específica a las materias (...) diseño de las clases (...) la toma de parciales (...) las evaluaciones, la corrección de los parciales, el seguimiento de los procesos educativos de las alumnas (...) aula virtual (...) seguimiento (...) a través de una instancia más virtual (...). (Sonia, Ayte. de Primera Semi-exclusivo)

Del mismo modo, en otras entrevistas se pudo reconocer que las tareas están orientadas a "colaborar en las clases (...) en los teóricos como en los prácticos (…)", aclarando que la especificidad de su labor en las clases prácticas es la de *"*ofrecer lectura, actividades y puesta en común (…)". En este orden de cosas subraya que el quehacer que se le ha asignado es la de "acompañar a los futuros docentes en sus prácticas, estar con ellos, observar o llevarlos a las escuelas" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple). Integrado a esta situación, esta última la docente expresa que ciertos abordajes en los trabajos prácticos propuestos a las/los estudiantes implican un seguimiento que no termina en el ámbito del aula, sino que prosigue en el plano de lo virtual. Los testimonios redundan sobre determinados aspectos de los quehaceres laborales en la enseñanza, sin embargo, aparecen explicitaciones sobre responsabilidades que atañan a cargos superiores:

[77] Es oportuno comentar que estas matrices neoliberales (que alteraron la cultura académica en los 90) es trazo permanente en las políticas universitarias, en los planes estratégicos de las universidades, en los dispositivos de evaluación docente y de los proyectos de investigación, como también en el trabajo real desplegado en los docentes universitarios.

> (…) dar clases, corregir, preparar las clases, los parciales, los trabajos, todo (…) la organización de estas dos cátedras no se divide la teoría con la práctica (…) me hago cargo igual que la responsable de la cátedra para dar las clases que corresponde, de acuerdo al programa que decidimos las dos trabajar. (Silvina, Ayte. de Primera Semi-exclusivo)

Otra entrevistada resume su trabajo universitario en relación a la enseñanza del siguiente modo:

> (…) estoy en varias cátedras (…) también doy clases en el taller de ingreso (…). Son cuatrimestrales (…) estoy en cuatro: en didáctica general, primer cuatrimestre; especial, segundo cuatrimestre; seminario integrador, segundo cuatrimestre (…) y taller de la práctica docente, que se inicia en el ingreso pero que hay un seguimiento que llega hasta mayo más o menos (…) más allá que hay un acompañamiento de la cátedra. Somos varios y que cada uno se especializa en sus temáticas; yo por ejemplo doy currículum escolar en una o dos clases (…). (Marcela, Ayte. de Primera semi-exclusivo)

En el mismo sentido, pero con algunos matices, la docente perteneciente a otro de los departamentos de la FCH resume su quehacer docente describiendo tareas en la enseñanza, pero saliéndose de un libreto naturalizado señala que parte de las labores que realiza, en la universidad, se vincula con la investigación. Sostiene que las actividades en el campo de la enseñanza son varias: "la primera (…) es la de estar participando en el dictado de las clases, en el desarrollo de trabajos prácticos. También estoy en la parte de los horarios de consulta (…) también estoy participando en un proyecto de investigación" (Gloria, Ayte. de Primera Semi-exclusivo). Otra docente especifica una serie de funciones que se relacionan con la enseñanza: "(…) mi tarea como ayudante de primera es la de un auxiliar, que es la de acompañar al equipo de cátedra, estar presente en las clases (…) en las clases de consulta" (Carmen, JTP. Simple 6). Es importante destacar que, en este caso en particular, la docente explicita una trayectoria diferente en el mundo académico a las demás colegas; su carrera académica ha estado signada al campo de la investigación como becaria del Conicet, situación que le posibilita, creemos, describir otras actividades (sin intervención del entrevistador a repreguntas) que no estuvieran tan relacionadas con la docencia propiamente dicha, mencionando quehaceres como la investigación, extensión, PSC:

> (…) como yo he sido becaria del CONICET y como vengo con esa impronta de la investigación, porque es parte de mi vida la investigación, nunca dejé de investigar e involucrarme con equipos de investigación y con proyectos (…) además de estar acompañando la cátedra estaba con proyectos de investigación con publicaciones con congresos, prácticas socio comunitarias, proyectos de extensión. Con el JTP lo que logramos es que estuviera al frente de un grupo de clase. (Carmen, JTP Simple)

También se resalta que la cotidianeidad laboral se centra en la confección de los prácticos y en la preparación de "cada una de las clases en conjunto con las adjuntas", caracterización que insinúa un clima laboral colaborativo del equipo de cátedra. Sobre lo señalado otra docente afirma:

> (…) trabajamos de manera conjunta intentando repartirnos la hora de clase que son 8 (…) repartirnos 4 horas cada una en esta materia y en los momentos espacio de exámenes también lo hacemos juntas para evaluar y en los prácticos nos repartimos equitativamente, y si hay algún problema lo miramos entre las dos. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Cabe aclarar que, en este caso como en otros, es la repregunta lo que nos posibilita llegar a datos más cercano a lo acontecido en el mundo del trabajo universitario. En tal sentido, ante la pregunta de otras tareas o actividades que pudiera estar realizando, en la búsqueda de salir de la marca internalizada del trabajo docente universitario vinculado casi exclusivamente a la enseñanza, la duda se manifiesta en la entrevistada de manera contundente; "¿Vos decís sólo docencia y no investigación o extensión o sí?" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Redundancias y matices que expresan el grado de internalización de ciertos modelos y matrices sobre el trabajo docente universitario y lo dicho de los quehaceres laborales en torno a la enseñanza: "(…) el trabajo concreto es el trabajo de docencia" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

6.2.1-Otros Quehaceres Vinculados a la Enseñanza: Ingreso y JUPA

De las evidencias anteriores va surgiendo, con el correr de las entrevistas, otras labores vinculadas a la enseñanza: las clases desarrolladas en el Ingreso y los encuentros/talleres de las Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas (JUPA) para las diferentes carreras de la FCH, son ejemplos de ello y que es necesario transcribir. Emerge en el relato de algunos/as de las/los

docentes entrevistadas/os haber pasado por estas experiencias o que siguen practicándola en la actualidad.[78]Una serie de labores se vinculan al ingreso, que van desde "dar clases", "coordinar", hasta acompañar a las/los aspirantes a los departamentos y a otras dependencias para obtener las informaciones necesarias y pertinentes: "me gusta muchísimo la docencia y lo que hago, lo que tiene que ver con el ingreso, ayudo en la coordinación, doy las clases de ingreso para los chicos y también lo de la jupa, (…)" (Sonia, Ayte de Primera Semi-Exclusivo). Otra docente consultada señala:

> También doy clases en el taller de ingreso, tiene la modalidad de taller que se llama problematización de la práctica docente (…) taller de la práctica docente que se inicia en el ingreso pero que hay un seguimiento que llega hasta mayo más o menos. (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

El Ingreso se ha constituido, desde hace un tiempo a esta parte, en política sostenida de las UUNN y en una vivencia importante tanto para estudiantes como para las/os docentes que participan en ella. Esta iniciativa, en la UNRC, es parte de un programa[79] desarrollado por la Secretaría Académica, con la colaboración de las Facultades y sus respectivos Departamentos. Entre los propósitos establecidos, en este programa, se evidencia la inclusión educativa y la democratización del conocimiento para las y los sujetos sociales que aspiren a la formación universitaria. Estas intencionalidades de la institución superior van de la mano de una serie de acciones que buscan crear las condiciones institucionales y académicas "que aliente, promueva

[78] Es necesario aclarar que la mención a las tareas vinculadas al ingreso y a la JUPA fue emergiendo de manera espontánea en el relato descriptivo por parte de algunas de las entrevistadas. Por eso no se encuentra testimonio en toda la población analizada de su participación o no de estas instancias laborales.

[79] Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de Pregrado y Grado de la UNRC (Período 2015-2019). Aprobado por Resolución Nº 380/2015 del Consejo Superior:

> Este Programa (…) se enmarca en el Plan Estratégico Institucional de la UNRC, aprobado por resolución Nº 127/2007 del Consejo Superior y está articulado con el Régimen de Estudiantes y de Enseñanza de Pregrado y Grado Universitario, aprobada por Resolución Nº356/2010 del Consejo Superior. Constituye un Programa-marco cuyo propósito se orienta a generar condiciones institucionales y académicas para promover el inicio, la continuidad y el egreso en las carreras de grado de estudiantes que han optado por formarse en nuestra Universidad. El eje del programa lo constituye la formación de grado. Se pretende que este Programa pueda ser implementado de manera sostenida durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019. Se ha elaborado tomando como antecedentes, anteriores Programas y Proyectos de esta Secretaría y particularmente su similar de la Facultad de Ciencias Humanas (Resol. Nº411/2014 CD), análisis y propuestas de todas las Facultades, como así también las evaluaciones realizadas de manera permanente, en la implementación de los mismas. Se presenta como un Programa- marco que incluirá diferentes Proyectos vinculados con las tres etapas que realizan los estudiantes en toda carrera: a) el ingreso, actividades para favorecer el inicio de las carreras de grado; b) la continuidad de los estudios (…) y c) el egreso. (Res. CS 380, 2015)

y acompañe" los procesos educativos que las/los ingresantes necesiten [Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de Pregrado y Grado de la UNRC (Período 2015-2019), Res. CS, 380, 2015]. La realidad, en la UNRC, muestra que la matrícula de grado se expande año tras año[80], aun cuando las problemáticas, en relación a trayectorias académicas discontinuas, siguen siendo un nudo conflictivo a desmontar para así lograr cierta continuidad y egreso de su estudiantado[81].

Hacemos referencia a este y otros documentos elaborados por la UNRC, para mostrar la envergadura que tiene el ingreso como política institucional y experiencia subjetiva en el estudiantado y en el colectivo docente que en el participa. Más allá de la importancia que reviste estos tipos de programas, en la búsqueda genuina de disminuir la expulsión y/o trayectorias discontinuas de las/los estudiantes de grado, también es relevante explicitar que la participación de las y los docentes está enmarcada bajo prácticas que podríamos caracterizar de "voluntaristas". En función a lo indagado[82], cada departamento tiene la responsabilidad de poner en marcha esta experiencia; entre las decisiones que se va tomando se elige un coordinador para el ingreso cuyo papel, entre otros, es la de buscar y sugerir docentes que puedan hacerse cargo de los módulos que se abordan en esta instancia inaugural de la trayectoria estudiantil en la universidad. Las clases de ingreso suelen comenzar el primer día hábil de febrero, después del receso estival, para extenderse en un mes de recorrido, según lo estipulado institucionalmente.

> (…) la universidad te demanda una respuesta más física, de clases de consulta, hay alumnas que vienen a preguntar sobre ciertas situaciones, hay que hacer acompañamientos, hasta los chicos del ingreso, es algo que es extra, son otros horarios (...) porque como soy referente y porque mucho de los alumnos me reconocen de la jupa

[80] Para profundizar sobre estos aspectos de ingreso, permanencia, desgranamiento y egreso de estudiantes de grado de la UNRC remitirse a fuentes tales como: "Plan Estratégico Institucional de la UNRC" [PEI (2017-2023)]; "Informe de Auto-evaluación Institucional" de la UNRC-2019; "Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de Pregrado y Grado de la UNRC" (Período 2015-2019)

[81] Así lo expresa con claridad el siguiente documento:

> (…) la UNRC y nacionales, en las careras de grado, de cada 10 inscriptos, sólo se gradúan 2 o 3 estudiantes. En cada cohorte que ingresa, el desgranamiento comienza a producirse después de finalizado el primer cuatrimestre del primer año (entre un 35% y 45%) y al finalizar el primer año de las carreras (entre un 10% y 15 %); el resto del desgranamiento se produce durante y al finalizar el segundo y tercer año y también al final de las carreras (…) cuando el Plan de Estudio incluye (…) tesinas, trabajos finales, pasantías, prácticas, y otros." [Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de Pregrado y Grado de la UNRC (Período 2015-2019), Res. CS, 380, 2015]

[82] Ante lo escueto de lo descripto por las/os auxiliares entrevistadas/os sobre esta experiencia, fuimos recurriendo a coordinadores y autoridades departamentales para recabar mayor información sobre el ingreso y la JUPA

> y del ingreso entonces vienen a canalizar algunas dudas, que tenés que resolver, acompañándolos, hasta físicamente, al centro de estudiantes, al centro de salud, a donde sea, entonces, bueno, tenés que solucionarlo acá, en la universidad" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Cuando a una de las entrevistadas se le indaga del porqué de la participación tanto del ingreso como de la JUPA sostiene:

> Yo lo veo, para mi caso, como una decisión propia que me ayuda (…) conocer (…) los chicos y no tan chicos, esto de las expectativas y todas esas cosas, y poder de alguna manera (…) pensar que es accesible y es posible, independientemente de nuestros orígenes, porque muchas veces se lo ve como algo lejano (…) yo creo que la jupa es el momento ideal para decirle: sos bienvenido, sos importante, sin vos no podríamos estar acá y no tendríamos razón de ser nuestra función nuestra dedicación (…) Nosotros, por ejemplo, en el cursillo de ingreso nos permite conocer más o menos con qué población nos vamos a encontrar para "fundamentos", porque en primer año estamos en el primer cuatrimestre. Entonces (…) nos invita a pensar más allá del programa (…) Qué estrategias hacer, para invitarlos a la lectura, para invitarlos a ellos, no solamente a la lectura sino al análisis de los textos, para que puedan hacer sus propias interpretaciones y que dialoguen con el material que uno presenta (…). (Gloria, JTP, Semi-Exclusivo)

. Sin embargo, se obtiene de algunos testimonios, que estas tareas se extienden en el tiempo, con reuniones, presentación de informes y proyectos de actividades para desarrollar el próximo año, y en él mientras tanto, se van desarrollando las diferentes labores obligatorias y planificadas para el año lectivo: una superposición de trabajos que puede incidir en el desgaste y en el agobio docente.

> (…) el hecho de participar de las actividades de ingreso, y no es que empieza en febrero y terminan en febrero, sino que estás hasta agosto presentando informes de que alguien no rindió (…) el año pasado a mí no me tocó estar, pero los docentes que les tocó estar empezaron en julio después de las vacaciones, ya empezaron a trabajar con el ingreso, es decir son actividades que te demandan mucho tiempo, compartiendo con más personas que están en la misma situación. (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Según lo determinado en los proyectos institucionales, uno de los propósitos es acercar al estudiantado a la vida universitaria, desde conocer el funcionamiento de la universidad hasta aproximarlos a las primeras herramientas teóricas/metodológicas del campo de formación elegido. Transitar, para las/os docentes, el ingreso ha supuesto trabajo honorífico en algún momento, aunque en la actualidad esa tarea es de remuneración extra. En línea a lo descripto, podríamos decir que el ingreso se enmarca en escenarios y prácticas propias de un campo laboral universitario atravesado por responsabilidades y obligaciones explícitas e implícitas, normadas o por usos y costumbres, con trabajo diversificado, sobrecargado y extendido en tiempo y espacio.

Otro espacio donde se observa con más claridad la participación "voluntaria" y "honorífica" es en los talleres que se desarrollan con la JUPA (Jornadas Universitarias de Puertas Abiertas). Estas jornadas que se difunden todos los años en la UNRC y que recibe contingentes de estudiantes secundarios de la ciudad, de la región y de distintas provincias, es un espacio que busca socializar información de las numerosas carreras que brinda la UNRC: "(…) los chicos que vienen a buscar información, que tienen que ver con esas actividades que se hacen a fin de año con los colegios secundarios" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-exclusivo). Participar como docente en la JUPA suele implicar un primer momento de acercamiento, de diálogo con las/los aspirantes a determinadas carreras. Es así como los talleres por carrera, coordinado por los docentes, se convierten en dispositivos de gran importancia para abordar contenidos, tipo de formación, campo de acción de las carreras que ofrece la universidad; es también espacio de consultas de las/los futuros estudiantes. En las vivencias de las y los docentes, la JUPA se convierte en una semana de organización, coordinación de tiempos y tareas que va en paralelo a las responsabilidades habituales de los quehaceres laborales de las/os docentes. Tal como sucede con los cursos de ingreso, ni la UNRC, ni la FCH tienen como política la suspensión de las tareas cotidianas para que las/los trabajadoras/es docentes se aboquen exclusivamente a esta experiencia socializadora y educativa, con el agregado de que, en este caso particular, no se contempla remuneración económica. Suponemos que se recurre a un "deber ser", que se expresa en compromiso y voluntad del colectivo docente; un acervo de representaciones que se vuelven *performáticas* de este escenario particular.

Por último, podemos agregar que, de los testimonios recogidos, participar en el Ingreso y la JUPA significa (más) trabajo y responsabilidades, y en este sentido nos preguntamos ¿que moviliza a las/os docentes a profundizar la sobrecarga laboral? ¿Serán las matrices cognitivas o estructuras mentales sobre la enseñanza, en tanto compromiso supremo y principio sostenedor de aprendizajes discontinuos, que habitan en estas/os trabajadoras/es y que habilitan a la aceptación del convite de más tareas y obligaciones? O en todo caso será necesario traducirlas como prácticas meritocráticas que se convierten en condición sine qua non para un juego auspicioso en el campo universitario.

6.3- La Investigación: Un Trabajo Invisible, pero con Peso Real: Una Arista que Refuerza El Trabajo Diversificado, Extendido E Intensificado.

Dentro de este marco, cuando avanzamos en la entrevista y las preguntas se van orientando a indagar otras áreas del trabajo docente universitario emergen actividades que, en las primeras respuestas obtenidas, se encontraban veladas. Es así como va visibilizándose prácticas laborales vinculadas especialmente a la investigación, extensión (en la mayoría de los casos) y de gestión en algunas situaciones particulares. Cuando sondeamos el trabajo realizado en investigación, por las/os docentes de la universidad, las descripciones responden a un orden de cosas, acciones, funciones, organización individual/colectiva, tiempo y espacio de realización de tales prácticas que detallaremos a en los próximos párrafos.

Retomamos lo expuesto por algunas/os docentes, para quienes participar en estos espacios de investigación les ha permitido “poder escribir” sobre determinadas problemáticas que hacen a su formación general y específica. Cabe puntualizar que, en la universidad, el campo de la investigación posee prescripciones y exigencias, en relación a los proyectos que se desarrollan, que distan de las normativas que rige en el espacio de la enseñanza. Por lo tanto, los requerimientos (evaluables) están orientados a tareas como producir artículos a publicar en revistas o a exponer en congresos, jornadas, etc.; elaborar los informes exigidos por la institución, en tiempo y forma, etc. Esto supone organización del tiempo y espacio para producir un conocimiento que abonará en la formación profesional y en los procesos de enseñanza (de grado y posgrado), pero, a su vez, se constituirá en requisito importante y permanente para las instancias evaluativas de los proyectos de investigación y de carrera docente. Estas condiciones, la mayoría de las veces, generan malestar, porque los tiempos del proceso investigativo, en

muchas ocasiones, va a contrapelo de los tiempos y exigencias administrativas. El "placer", que manifiesta una de las docentes en el acto de investigar, se transmuta en la figura de lo "tedioso", de lo "pelmazo", ante exigencias burocrático-administrativa:

> (…) nosotras vemos que ese trabajo tiene un tiempo que no es el mismo que te pide la institución, porque la institución cada dos años vos tenés que entregar los resultados que obtuviste en esa investigación. A veces (…) los resultados lo obtenemos al año y medio y la institución te está exigiendo que a los dos años tengas (…) presentaciones en congresos, (…) transferencias, (…)trabajo de extensión, que a veces no condice con la realidad de la práctica investigativa que nosotros tenemos y es ahí cuando la investigación se vuelve una cuestión tediosa; porque a lo mejor en seis meses vos tenés que escribir cuatro artículos para publicarlos, cuatro presentaciones para congreso, porque vos sabes que a los dos años te van a evaluar y si vos no Tenes todo eso, no te dan la posibilidad de seguir investigando y resulta que nosotros tenemos el interés genuino de investigar por esas cosas que yo te decía (…) Esta cultura burocrática que tenemos, y que a veces perdés el placer de investigar por ese motivo (…) porque ya llega el momento de presentar y te van a evaluar y es ahí cuando yo te digo que la investigación se vuelve un pelmazo (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Las afirmaciones vinculadas al trabajo investigativo conllevan una variedad de acciones y decisiones, tales como "hacer artículos referidos a diferentes temáticas", supone "revisión teórica de algún material", como también "preparar las presentaciones para los congresos" o socializar al equipo de investigación lo que se va "a presentar". Se explicita que el trabajo supone la necesidad de hacer una "síntesis a nuestras compañeras" para socializar la experiencia vivida "de los congresos (…) lo que habíamos dicho, que habíamos hecho, con quienes habíamos charlado" (María José, JTP Semi-Exclusivo).

En el mismo sentido, se incluyen tareas como, el armado de "subgrupos para trabajar (…) para publicar", además de compartir el "trabajo para ver correcciones", etc. En el caso de las publicaciones se observa que éstas son, en alguna situación particular, "derivados de tesis, de TFL" o producciones "en conjunto con el director", etc. Además, las publicaciones suelen apuntar a elaboraciones entre colegas en una "temática que nos interesaba" como consecuencia de compartir "la misma materia", etc. (María José, JTP Semi-Exclusiva). Otras voces señalan,

que en el proceso de investigación "publicamos, participamos en jornadas, todo lo que requiera la docencia universitaria y para aportar a este proyecto de investigación (…) con participación en libros en jornadas (…)" (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

Las tareas, decíamos, van desde la lectura de textos teóricos hasta "realizar entrevistas", como también la "sistematización de (…) información" y la "interpretación de los datos", que suele realizarse de manera individual y/o colectiva (Sonia, Ayte de Primera Semi-Exclusivo). El trabajo suele implicar labores de acompañamiento a estudiantes que participan en el proyecto para que publiquen o asumir la dirección de tesis de las/os alumnas/os sobre temáticas relacionadas a lo que se investiga:

> (…) nos juntamos en horas apartes de las horas que le dedicamos a la universidad, generalmente los fines de semana nos hemos juntado a escribir, porque lleva mucho tiempo de lectura, y mucho tiempo de procesar realmente la información (…) eso de poder escribir me encanta, no dimensioné lo trabajoso que era, pero de todas maneras me gusta, me gusta muchísimo la docencia y lo que hago. (Sonia, Ayte de Primera Semi-Exclusivo 2)

Otro docente evidencia lo dificultoso que resulta reunirse dado su condición de tiempo parcial en la universidad, situación difícil en la que se encuentran casi todas/os las/os integrantes de su equipo. A veces, como observamos en el relato de otras/os docentes, este inconveniente se resuelve fragmentando las reuniones o trabajando, equipo completo, los fines de semana o feriados:

> (…) el hecho de que uno solo es full en el equipo de investigación y todo el resto somos part-time es dificilísimo coincidir en más de 2 horas un día. Entonces empezás a combinar, a ver quién puede venir tal día; tres venimos un día, dos vienen a reunirse con el director otro día, esa también es una complicación. Por ejemplo, ayer a la mañana, que era feriado, estábamos libres a la mañana y nos juntamos; o un sábado juntarnos a hacer eso de armar un trabajo de investigación, planificar las salidas de campo y demás (…). (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Algunas/os docentes, con experiencia y trayectoria en el campo de la investigación, denotan lo dificultoso y "complejo" que es la organización del trabajo, y en esa tensión, entre las

demandas y obligaciones de las tareas de enseñanza con las de investigación, la diversificación de las tareas se convierte en una regla no normada pero recurrente:

> (…) distinto compaginar las dos cosas (…) formar parte de una cátedra, empezar a formar parte de un equipo distinto (…) presentar en congreso con la cátedra, congreso con el equipo (…) publicaciones con la Cátedra, publicaciones con el equipo (…) A veces es muy complejo mantener el ritmo (…) mentalmente y físicamente (…) y no hay fin de semana ni vacaciones. Es complejo para mí, la palabra es complejo (…)". (Carmen, JTP Simple)

Lo expresado por esta auxiliar evidencia como el trabajo en el ámbito de la investigación, al reunir diversos espacios de producción de conocimiento (que no necesariamente implica una relación unívoca con los proyectos de SECyT) convierte su mundo laboral en un ámbito muy enmarañado, difícil de resolver y de llevar adelante. Existen equipos de cátedras que se presentan involucrados en distintos proyectos, con exigencias, objetivos y finalidades muy diferentes, situación que lleva a un grado de desgaste "mental" y "físico", propio de jornadas laborales sobrecargadas, por ende, algo "complejo" de llevar y sobrellevar:

> (…) estoy en otro equipo de investigación, es (…) un proyecto mixto (…) los PROMIIE[83], (…) ya hace tres convocatorias que nos venimos presentando y trabajando.

[83] En relación al PROMIIE podemos explicitar lo siguiente: "Investigación colaborativa e integración institucional en el Sistema de Educación Superior (Aprobada por Resolución Rectoral N° 966/17) Esta convocatoria se sustenta en la necesidad de sostener una política integral de articulación entre Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la Universidad. En este sentido, se ratifica la intencionalidad compartida por autoridades ministeriales e instituciones educativas de Educación Superior de fortalecer políticas sostenidas de articulación, definidas a través de consensos colectivos en términos de espacios y acciones concretas de integración. En este marco, cobra relevancia favorecer la articulación de funciones sustantivas propias de las instituciones educativas del nivel superior como lo son la docencia e investigación, potenciando un trabajo colaborativo a través de la conformación y consolidación de redes interinstitucionales. La iniciativa se sostiene desde 2013, en una política institucional de integración de las instituciones de Educación Superior, centrada en la consolidación de redes de colaboración horizontal entre ambos subsistemas. Desde allí se apunta a sostener una política que contribuye a superar fragmentaciones y asimetrías entre las instituciones de Educación Superior, enfatizar el trabajo colectivo, la cooperación interinstitucional y el intercambio de saberes. Asimismo, se propone fortalecer los vínculos construidos desde la primera convocatoria, trabajar desde los obstáculos identificados y capitalizar los aprendizajes construidos de modo cooperativo. La presente convocatoria, se enmarca en el convenio celebrado en el año 2011 entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto (Res. C.S Nº 207/11)" https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pr-promiie.php

> Entonces estoy con ese equipo de investigación, también a su vez y entremedio estuve también con un equipo de investigación de reciente conformación, como tutores de la provincia de Córdoba y este año acabo de presentarme, pero como directora, no como miembro, sino presentarme como directora (…). (Carmen, JTP Simple)

En sintonía con lo expresado, se recupera otro testimonio, quien vuelve a indicar lo "tedioso" que resulta satisfacer las demandas y exigencias institucionales en relación a la investigación, cuando el mundo del trabajo está constituido por otros quehaceres laborales. Más allá de cómo erigen la organización de las múltiples tareas que desarrollan en la universidad las/os agentes docente, es dable que, en ocasiones, recurran a determinadas estrategias que se viven con cierto fastidio:

> (…) la investigación se incorpora con las otras cuestiones de la docencia y entonces le das más tiempo a la investigación y preparas una clase de dos horas, así toda rápida, porque estuviste todo el día sentada pensando que escribo acá, como pongo esta ponencia y ya te llega la fecha para entregar en el congreso o la fecha que te llega de una revista para entregar un artículo, entonces es eso lo que se te vuelve algo que te pesa, perdés el placer de hacerlo (…) es sumamente tedioso; y si lo analizas cuantitativamente tenemos un año de trabajo de placer y el otro año es un pelmazo, porque tenés que estar entregando, cumpliendo, viendo cómo llegar a eso mínimo que te solicitan para (…) aprobarte el proyecto (…). (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

A partir de lo recabado en las voces de las docentes, nos surge la curiosidad en relación a los tiempos, a las formas de organización y a las estrategias que las docentes plasman para suplir una vertiginosa demanda desplegada en la esfera laboral universitaria ¿Cómo se hace, siendo part-time, para satisfacer requerimientos tan amplios y flexibles? Lo dicho exhibe que los tiempos organizacionales y de reunión de los equipos para ejecutar el trabajo investigativo, se estipulan "en horas apartes, de las horas que le dedicamos a la universidad", escenario que refuerza la estrategia de trasladar responsabilidades laborales, en definitiva, trabajo por fuera del tiempo atribuido por contrato. Las afirmaciones anteriores dan cuenta cómo los quehaceres en la investigación también se expanden y atraviesa los límites espaciales y temporales de la

esfera laboral hasta descender en la órbita de lo doméstico. Para ejemplificar tales reflexiones una docente exclama que "generalmente los fines de semana nos hemos juntado a escribir, porque lleva mucho tiempo de lectura y mucho tiempo de procesar realmente la información" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusiva).

Son recurrentes las expresiones tales como: "nos juntamos en horas apartes de las horas que le dedicamos a la universidad, generalmente los fines de semana (…)" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusiva). Otra entrevistada sostiene que el momento de producción de conocimiento ligado a la práctica de investigación se suele realizar en tiempos de recesos: "(...) los veranos, enero (…) siempre en enero estoy escribiendo para un simposio, que es uno por año (…) en diciembre del año pasado además de escribir para ese simposio escribí para un congreso internacional "(Cecilia, Ayte. de Primera Simple). Sin embargo, algunos/as trabajadores/as docentes les han asignado un día particular para la investigación en la universidad, intentando no exceder la carga horaria estipulado por contrato y mucho menos que las obligaciones vinculadas a la investigación acarreen utilización de tiempo que se encuentra por fuera de la esfera laboral universitaria:

> (…) nunca nos hemos juntado por fuera de la universidad. Siempre le hemos dedicado semanalmente o (…) quincenalmente a los encuentros, a veces ponemos un día y un horario donde todos puedan. Ya que en este equipo somos muchos (…) entonces ponemos un horario y días que decidimos juntarnos. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

A pesar de este último escenario, que adjetivamos como favorable, lo que prevalece es el avance del trabajo hacia tiempos y espacios privados o domésticos. A continuación, nos referiremos a estos tópicos emergentes.

Se hace necesario resaltar que los testimonios evocan escenarios que vinculan los quehaceres de la investigación ejecutados en el espacio doméstico-familiar, situación que nos obliga a indagar los procesos de expansión de un trabajo docente universitario que rompe los límites propios del espacio laboral, hasta borrar las demarcaciones divisorias con la esfera doméstica. De esta manera, nos parece pertinente recurrir a otras aristas que nos puedan ayudar a complejizar las condiciones de existencia del trabajo docente con dedicación part-time en la universidad. Como ya señalamos, no es sólo la universidad el sitio de las labores rentadas de

estas/os trabajadoras/es, lo cual complejiza aún más la sobrecarga e intensificación de los quehaceres, y en este sentido la modalidad virtual tiene un fuerte asidero estratégico para sortear esas múltiples demandas y obligaciones. Como resaltábamos en otros apartados, los dispositivos tecnológicos virtuales adquieren una impronta fundamental, en escenarios donde las/os trabajadoras/es docentes con diversidad e intensificación de su trabajo universitario, pero además con pluriempleo, necesitan del acceso de formatos digitales para así poder cumplir con todas las tareas exigidas y participar de los trabajos colectivos con los equipos de investigación:

> (…) en esa dinámica hay días de encuentros en que uno trata de asistir por una cuestión de tiempo, porque mi dedicación es semi y trabajo en otras instituciones (…) es para que se entienda de que mi tiempo, a veces, se complica mi cuestión organizativa, para poder estar participando activamente de una reunión. Entonces, se trabaja virtualmente. (Gloria, Ayte semi-Exclusivo)

La organización del trabajo entonces, se convierte en una tarea compleja y titánica, porque no solamente se debe hacer frente a las múltiples tareas que acarrea cada función (enseñanza, investigación, extensión, gestión, etc.) en la universidad, sino que ese involucramiento supone un hacer "eficiente" y productivo; y cuyos tiempos estipulados por contrato terminan siendo insuficientes. La resolución a esta dificultad es determinante: se aumenta la dedicación en la universidad, ser full-time, cuestión que a veces se vuelve una quimera; o se le agrega más horas de trabajo en la universidad, o en todo caso, la *esfera mercantil*, desborda y conquista el espacio correspondiente al mundo doméstico; en estos dos últimos casos, la respuesta es desposeer parte del tiempo supeditado a la *esfera doméstica* para inyectarla a la unidad productiva mercantil. Los bajos salarios, que supone la dedicación "part time" precariza aún más y es condición por el cual las/os docentes deben recurrir a otros trabajos (a veces por fuera de la universidad) que le puedan garantizar una vida más justa y digna:

> (…) todas tenemos trabajos fuera de la universidad (…) con la comunidad y en otras instituciones (…) soy directora del jardín maternal (…) la carga horaria en los jardines es siempre a la tarde (…) hago algo de dirección los viernes a la mañana (…) todas las mañanas me dedico a la universidad, salvo por ejemplo los martes que tenemos ocho horas seguidas en la universidad, bueno en esos días arreglé en mi trabajo que me cubran, y me dedico exclusivamente a la universidad (…) después (…) a través de la red, en

> drive (…) haciendo trabajo e investigación o para diseñar algunas evaluaciones (…). (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Este contexto laboral supone una organización del trabajo, de los espacios y del tiempo graficado como un complejo y complicado *"*rompecabezas" que hay que diseñar y armar para que no se acumulen ni se superpongan agendas y así cumplimentar las actividades exigidas. Estas condiciones que afrontan las y los sujetos entrevistados/os, de asignación de una diversidad de tareas por dentro de la universidad (trabajo prescripto o no) y de trabajos desarrollados en otras instituciones (por fuera de este campo académico/universitario), puede ser encuadrado en una vida signada por escasez y privaciones o, dicho de otro modo, por un corolario de sobrecarga laboral que busca satisfacer las necesidades básicas humanas. Este escenario es factor de ignominia de la vida de las/os trabajadoras/es, cuyo peligro reside en la afectación "física" y "psicológica"; o como dice una de ellas: "y que el trabajo no te lleve puesto". En sintonía a lo reflexionado, así lo explicita una de las docentes:

> (…) junto a uno de los compañeros (…) de trabajo le estamos dirigiendo el TFL y a una de las participantes de la investigación está la posibilidad de hacer una publicación (…) todo es un proceso, yo me tengo que dividir bien los tiempos mi agenda es como (…) lo graficaría como un gran rompecabezas de que encajen las piezas y que el trabajo (…) no nos lleve puesto. (Gloria, Ayte. semi-Exclusivo)

Decíamos, en otras oportunidades, que el concepto de *alienación*, nos posibilita reflexionar sobre los propios procesos productivos que se configuran como *enajenados*. Los testimonios insinúan como "las fuerzas" objetivas del trabajo se presentan como avasalladoras, arrolladoras (nos preguntamos ¿de derechos?), exhibiéndose como potencia imparable, indetenible, atando la subjetividad a lo inevitable. Las voces de las y los docentes exteriorizan su desánimo a cambiar o resistir lo dado, trasluciéndose en un comportamiento que abona al "armado de un rompecabezas" y cuyas estrategias (¿de subsistencia?, ¿adaptativas?, ¿acopladas?) se enmarcan en un contexto que si no!!!… "te lleva puesto".

Suponemos que estas condiciones de un trabajo docente que se presenta *precarizado, flexibilizado,* se constituye en fuerza que viene y aplasta, que excluye todo lo que no encaja en este cuadro de situación. Se hace necesario resaltar que la organización y armado de un

"rompecabezas" de piezas, de tareas y demandas, se instaura en dique contenedor de un sujeto resignado a ser arrollado a lo ineludible y de un trabajo desregulado que arrasa y barre toda conquista, de derechos, normativas y leyes. Esta enunciación de que el trabajo arrasa, creemos que es constitutiva de una subjetividad adaptativa y resignada, que piensa a los procesos sociales como manifestación de fuerzas naturales que no admiten resistencia. Las aseveraciones, quizás correspondan a un repertorio de una subyacente matriz neoliberal que ha ido atravesando en su discurso único las subjetividades sociales de las/los trabajadoras/es en particular.

6.4- La Extensión Como Compromiso Ético-Político Que Disimula La Carga Laboral

Como hemos acotado reiteradamente los quehaceres laborales se inscriben en una tensión entre la fragmentación de las tareas y la lógica de articulación de funciones (extensión, investigación y enseñanza): "(…) vas adquiriendo más responsabilidades y tratar de acomodarte a sus tiempos y tratar de fragmentarte entre la docencia y la investigación (…) y ahora la extensión" (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). Dentro de este marco hemos sostenido que los sentidos que las/los docentes les asignan a estas prácticas de vinculación de funciones pueden ser variadas y hasta complementarias, transitando prácticas que abonan a posicionamientos y proyectos políticos-académicos, hasta acciones que se vinculan a la organización y racionalización de un trabajo sobrecargado. Nos percatamos que para algunos docentes la extensión se vincula a la investigación y, en tanto diversidad de sentidos, puede manifestarse como trasferencia de tecnología y conocimientos hacia el mercado[84] o hacia proyectos más colectivos orientados a la vinculación con el territorio, desde sus problemáticas específicas, etc. Sobre este último aspecto, la investigación y la extensión puede ser de reciente formación o en algunos casos viene de larga data en los equipos: "(…) siempre hemos hecho extensión con trabajo de investigación-extensión, nosotros estuvimos en un marco de 18 años de investigación". (Sonia, Ayte, de Primera Semi-Exclusivo). Según algunos testimonios analizados, la producción investigativa y extensionista no sólo enriquece a la formación de las cátedras sobre temáticas pertinentes (influyendo en la formación de grado), sino también es un aliciente para las/los profesionales que desarrollan sus actividades en terreno, porque todo

[84] Es pertinente resaltar que en las entrevistas analizadas no percatamos proyectos de investigación orientados al mercado, es decir, que la tecnología y el conocimiento producido por las universidades no tienen la impronta mercantilista.

trabajo de investigación exige un trabajo conjunto (en tanto práctica extensionista) y una devolución de lo producido en los espacios donde se realiza estos quehaceres:

> (…) un trayecto de formación, porque yo como docente recién recibida de la universidad no conocía esa temática de la cual trabajamos ahora (…) bueno este encuadre me permitió seguir manteniendo una relación con la universidad, a veces más intensa, a veces menos intensa. (Sonia, Ayte. de Primera semi-Exclusivo)

Las afirmaciones anteriores sugieren explicitar otras experiencias donde la relación extensión e investigación se hace evidente. Al respecto se sostiene que ciertos proyectos de extensión nacen de iniciativas en los equipos de investigación ante problemáticas sociales, situaciones que potencian propuestas de acercamiento de ciertos bienes culturales a sectores sociales atravesados por procesos de múltiples desigualdades. En tal sentido algunos dispositivos como el cine (implementadas en instituciones escolares de otros niveles) actúan como disparador de determinadas temáticas reflexionadas en los proyectos de investigación, pero también, como acciones extensionistas que posibilitan el acercamiento a sectores "muy vulnerables (…) que no han tenido oportunidad de (…) conocer lo que es un cine (…) lo pensamos desde el sentido de la accesibilidad" (Gloria, JTP Semi-Exclusivo).

De esta manera observamos como la práctica de vinculación se relaciona permanentemente con los pilares básicos de las funciones en la universidad (enseñanza e investigación):

> (…) llevando lo que se producía dentro de este proyecto de investigación; pensando en nuestra comunidad (…) ¿Y por qué no lo pensamos en esta cuestión de género y de la accesibilidad? y les encantó y lo hicimos; y en verdad tuvo un éxito rotundo porque no era solamente la proyección de la película sino el análisis de la proyección. (Gloria, JTP Semi-Exclusivo 5)

En el departamento de lengua se señala esta experiencia, donde el "ciclo de cine: lengua y cultura" se convierte en espacio propicio para expandir y articular sentidos y objetivos de las diferentes prácticas académicas, pero también de las prácticas laborales.

Como ya señalamos, la existencia de las Prácticas Socio Comunitarias (PSC)[85] complejizan aún más la esfera laboral de las y los docentes, porque reúne una serie de tareas que dan sostén a esta dimensión articuladora que atraviesa las prácticas académicas y laborales de las y los docentes de la UNRC. Así nos manifiestan docentes que transitan esta experiencia; "estoy participando de las PSC", desde la cátedra "didáctica de los procesos históricos y con práctica profesional docente" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple). Las PSC remite a un repertorio de labores, que va desde el trabajo en terreno propiamente dicho (en espacios institucionales u organizacionales, acompañando a las/los estudiantes en sus observaciones e intervenciones) hasta en el armado de los proyectos o en la producción de materiales de trabajo en el aula: "el año pasado (…) acompañé a los estudiantes a la institución a observar, después participé con ellos en la elaboración del material de didáctica en la clase y también ofreciéndole lectura y demás (...)" (Cecilia, Ayte de Primera simple). A pesar de que la docente sostiene que su participación no ha sido tan intensa, se observa acompañamiento a las y los estudiantes en las instituciones, participando en la elaboración de materiales didácticos para el trabajo áulico de las y los practicantes y seleccionando lectura para la formación de sus alumnas/os. La docente enfatiza cómo se fue estructurando las PSC a las problemáticas y necesidades del territorio y a las nuevas exigencias de la formación de grado:

> (…) se está generando la necesidad de abrir a la futura enseñanza de los chicos que se están formando a estudiantes con necesidades derivadas de condiciones de discapacidad, porque es algo que estamos teniendo en la escuela media y también es para curricularizar este tema, primero lo estamos abordando desde las prácticas y a partir de esta experiencia ver como lo incluimos en el programa de la didáctica" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

Las PSC suelen mantenerse todo el año o en un cuatrimestre; la duración de la misma en el año está en relación al tiempo asignado a la asignatura (si es cuatrimestral o anual). El trabajo implica "trabajo extra" de tiempo y energía, que encierra tareas de acompañamiento, de armado y realización "de encuentros y talleres", de salidas al territorio específico para cartografiar, para conocer el lugar, la población, etc.

[85] Es de suma importancia detenernos en el punto donde se visibiliza la articulación entre enseñanza y extensión, debido a que nuestra universidad en particular, se ha desarrollado de manera sistemática y en el tiempo, prácticas (curricularizadas) de enseñanza y aprendizaje que articulan la formación de grado con alguna problemática territorial; en este caso nos referimos a las Prácticas Socio-Comunitarias (PSC)

Como decíamos, transitar una experiencia extensionista, y las PSC es ejemplo de ello, implica un trabajo que supone un antes de la intervención propiamente dicha, que entraña reuniones con los actores involucrados en el territorio, en la búsqueda de dilucidar demandas, problemáticas y urgencias que se convertirán en directrices de los proyectos a desarrollar en general y en las PSC en particular: la faena implica otros encuentros para consensuar lógicas, momentos y posibilidades de intervención. Presupone además un tiempo de producción del proyecto y de dar curso administrativo al mismo. Lo expresado se esboza claramente a continuación:

> Generalmente lo hacemos en el primer cuatrimestre (…) lo llevamos a cabo en el seminario integrador (…) en el primer cuatrimestre hacemos cartografías, entonces vamos a los lugares, lo hacemos en el CENMA[86] (…) y la granja Siquem (…) en realidad involucra varias cátedras (…) en jurídicas, los chicos lo que hacen es meterse en el aula y entonces ellos van a dar clases en el segundo cuatrimestre. En el primer cuatrimestre hacemos la cartografía para conocer el lugar, las características (…) hemos hechos encuentros y talleres (…) y eso implica trabajo extra, significa ir el día cuando está el taller, ir a la escuela a cartografiar ya sea en la granja o al CENMA. Los viernes es la clase de los chicos, así que es el acompañamiento del docente, por ejemplo, yo el año pasado no podía ir al CENMA y si podía ir a la granja, entonces todas las clases de los chicos en la granja yo estuve, viernes a la mañana, todas las mañanas desde las 9 a las 12 a 13 de la tarde" (Marcela, Ayte. de Primera semi-Exclusivo)

Como vemos, transitar las múltiples prácticas de vinculación y las PSC, involucra una serie de acciones que no se traduce solamente en la elaboración del proyecto, intervención y acompañamiento a las y los estudiantes, sino la construcción de relaciones vinculares con espacios por fuera de la universidad. Encaminar esta tarea sinuosa y compleja, supone un tiempo de escuchas, de hospitalidades, de confianzas y acuerdos, situación que lleva su proceso y que suele escapar de la lógica universitaria y de las estipulaciones exigidas por los marcos normativos del mundo laboral. Sobre este punto cabe señalar que el grado de involucramiento de los equipos de cátedra, implicará tiempo invertido en la construcción vincular, de confianza

[86] Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos (CENMA)

y respeto entre actores territoriales involucrados/as (en este caso Universidad y Territorio Social):

> (…) tanto el jefe de cátedra como el otro auxiliar (…) están muy involucrados, desde hace mucho tiempo (…) de ir a los barrios, contactarse con la gente (…) ellos tienen los contactos, están desde hace muchos años. Se viene llevando adelante estas prácticas desde bastante tiempo. (Carmen, JTP Simple)

Los proyectos que se insertan en las barriadas populares de nuestra ciudad y desarrollan un repertorio de actividades, tienen la intencionalidad de la formación específica de las/los docentes responsables, de las/los estudiantes que transitan las carreras de grado en la UNRC y una suerte de democratización del conocimiento, a niñas/os de sectores vulnerables; un compromiso ético y político que se expresa en un tiempo de involucramiento por fuera de lo estipulado o convenido en el trabajo universitario, a pesar que esto se traduzca en " horarios extras". Así lo manifiesta una de las docentes cuando describe su trabajo en los barrios, donde la planificación de "ciertos encuentros (...) con los alumnos" en el territorio y el apoyo a "las tareas" desplegadas en el campo de acción, compromete:

> (…) horarios que exceden ampliamente el tiempo que uno está acá. Entonces, como yo te digo, 6 a 8 horas de clase que vos das, más 2 o 3horas de consulta o las que haga falta, más el horario de investigación, más las reuniones de extensión que tenemos que tener con el grupo que esté trabajando, 15 horas se cumplieron al toque. Uno siempre está cumpliendo horarios extra. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

En algunos casos los proyectos de extensión se van trasformando en PSC, pero es importante apuntar como estas series de actividades que se desarrollan en el ámbito laboral, pueden ser generadoras de pesadumbre, padecimiento de lo exigido o de lo estatuido en la universidad, y que, muchas veces, aletarga el trabajo o el desarrollo de estos proyectos debido a las diferentes funciones que van teniendo las y los agentes universitarias/os:

> Y cuándo nos volvemos a reunir en este año dijimos: lo podemos hacer como PSC. Se nos pasó (…) la que estaba a cargo, ahora es directora de departamento (…) pobre no da a vasto (…) la verdad es que (…) estamos en tantas cosas. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

En ocasiones, el trabajo vinculado a las prácticas de extensión suele racionalizarse de acuerdo a potencialidades de cada uno de los integrantes del proyecto. Así pues, en una esfera laboral intensificada y diversificada en sus quehaceres cotidianos, la división de tareas, entre las/los docentes que participan en las PSC, en función de su formación y dominio profesional, hace que esa sobrecarga sea más llevadera o que se viva con cierta satisfacción, más allá que ello pueda significar un incremento del trabajo que no repercute en lo económico. Tal vez este estado de situación constituya la punta de una trama a desenredar en torno a los sentidos que las/los docentes les imprimen a sus prácticas laborales, en cuyas ocasiones se orientarán más al reconocimiento de sus pares, en tanto capital simbólico a acumular y administrar, que a remuneraciones monetarias:

> Yo estoy más en (…) sistematizar algunos datos (…) dar algún informe (…) estoy más en la parte (…) no sé si llamarle académica, pero sí de organización de escritos, de informes (…) aportar desde esa experiencia (…) sistematizar datos de esa intervención (…). (Carmen, JTP Simple)

En estos últimos apartados, en relación a lo dicho de las funciones fundamentales de la docencia en la universidad, hemos reparado que tales funciones suelen estar articuladas. En esta apreciación nos preguntamos cuales pueden ser las razones que movilizan a las y los docentes a ejercitar la vinculación entre funciones. A continuación, algunas reflexiones sobre este tópico en particular.

6.5-Articulando Enseñanza, Investigación y Extensión: ¿Por Prescripción normada, Por Racionalización del Trabajo Universitario y/o Por Posicionamiento Teórico-Político?

Es substancial aclarar que los "encuadres" temáticos de los equipos de investigación, en ocasiones, están relacionados al campo de conocimiento de disciplinas propias de las cátedras. Es así como al retomar algunas manifestaciones de las y los entrevistadas/os nos ayuda a describir y reflexionar sobre estrategias y posiciones teóricas-políticas desplegadas por las y los docentes, contexto de trabajo diversificado mediante, en donde se articula proyectos desarrollados por los equipos de cátedra, en investigación y extensión, y que sirve de insumo o abona a la enseñanza del campo de conocimiento que desarrollan. Algo para señalar, en consonancia a la articulación entre enseñanza e investigación (de igual forma la extensión), es

que ésta convergencia ha sido campo de problematización y de producción de una literatura pertinente (Cantero, 2011; Lischetti, 2013; Tomassino, 2013; Otros) que ha intentado reflexionar sobre el qué, cómo, para qué y para quienes de las prácticas de confluencia de las labores básicas a desarrollar en la universidad (enseñanza, investigación y extensión)[87]: "(…) con la investigación y vamos a realizar un trabajo propio, con la cátedra, extensión, en los jardines maternales (…)" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

Al agudizar la descripción y el análisis de lo dicho, se va desprendiendo de los testimonios que las prácticas de enseñanza, de investigación y de formación están entramadas a ciertos ejes temáticos que atraviesan y abonan los diferentes espacios laborales y funciones docentes. De esto se comparte que tales articulaciones pueden venir de la mano de prescripciones (CCT y Estatuto Universitario), recomendaciones del PEI (Proyecto Estratégico Institucional [2017-2023]) y/o de estrategias de organización laboral, de racionalización del trabajo, pensado, esto último, como una *economía de las prácticas* (Bourdieu) en respuesta a las obligaciones estatuidas y/o de las normas prescriptas. Como sostiene una docente: "(…) lo graficaría como

[87] Algunas reflexiones, en relación a este punto, elaboradas en el trabajo de Baigorria, et al. (2014):

> Las tareas que se presentan como propias de la universidad -la docencia, la extensión y la investigación- expresan una situación problemática que nos preocupa; por un lado, reflexionar sobre distancias y cercanías de estas prácticas y la implicancia de prácticas docentes descontextualizadas, es decir no situadas en los procesos históricos nacionales y regionales. A pesar que desde la retórica político–académica se suele promover la relación dialéctica entre esta tríada, se hace evidente que la práctica docente está escindida (o suele estarlo frecuentemente) de los procesos de construcción del conocimiento y de la vinculación con las problemáticas sociales. Esta distancia o escisión es producida (sostenemos) para favorecer la conservación de un orden social que no "debe ser alterado". Recordamos aquí cómo Boaventura de Sousa Santos comprende la producción de las ausencias…; pero aún en los casos donde la articulación se torna evidente, la lógica de su funcionamiento aparece atravesada por parámetros mercantilistas de índole tecnocráticos (resabios de los procesos de reforma educativa de los 90) promueven cierta ilusión de neutralidad y objetividad.
>
> La práctica de enseñanza suele ser marginal a estas reflexiones. Como señala Tomassino H. en general predomina en el ámbito universitario un modelo pedagógico de carácter transmisivo. ´ (…) en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente-saber/ conocimiento´(Tomassino, H. y Rodríguez en Lischetti, M. 2013: 86). Sugieren los autores introducir la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos, en la construcción de conocimiento, y en las intervenciones que se realizan con la voluntad transformadora de la perspectiva crítica. (…) comprender a la integralidad como un acontecimiento global y articulado, que forma parte de toda la Universidad, es uno de los elementos novedosos del camino de Reforma que se está transitando" (refiere a la región latinoamericana). (Tomassino, en Lischetti 2013: 84). Esta integralidad excede a la articulación de las funciones universitarias, es más que esto, es una concepción que avanza hacia la vinculación organizada de actores sociales y universitarios." (p.7)

un gran rompecabezas de que encajen las piezas y que el trabajo (…) no nos lleve puesto" (Gloria, Ayte semi-Exclusivo). Es también imprescindible decir que la concurrencia entre enseñanza, investigación y con el agregado de la extensión, puede ser consecuencia también de decisiones y posicionamientos epistemológicos y políticos que se van construyendo en la universidad.

> (…) el equipo (…) trabajamos básicamente (…) los textos de género científico académico relacionado a la disciplina (…) yo empecé a trabajar en este equipo. Es más (…) yo empecé la formación por ese lado y es lo que yo básicamente hago en mi semi de ingeniería. Entonces, en la parte de investigación más que ligado a la lengua inglesa en general o a la gramática (…) orientada a la enseñanza de la lengua inglesa con propósitos específicos académicos, el famoso inglés técnico de lecto-comprensión. Entonces toda (…) investigación que yo hago (…) y también en la maestría, está todo más vinculado con esa área de investigación. (María José, JTP Semi-Exclusiva)

Si bien no es un objetivo planteado por nuestro trabajo de investigación comparar condiciones de trabajo en diferentes facultades, lo cierto es que algunas vagas ideas y supuestos van tomando forma cuando las voces se diversifican y algunas de ellas expresan comparaciones en sus trabajos, modalidades, tiempos, etc. Las evidencias salen a luz y nos ayuda a develar en qué condiciones se encuentran las/los docentes de la FCH, cuando se comparan con otras facultades de la misma UNRC, pero además nos auxilia en entendimiento de ciertas estrategias relacionadas a la racionalización del trabajo que se despliega en algunos grupos de la FCH:

> (…) lo que yo veo, a diferencia de otras facultades, qué (…) por la misma dedicación la carga en docencia es muchísima [se refiere a la FCH], yo siempre digo que en ingeniería estoy en dos materias cuatrimestrales y como estoy con una adjunta me insume dos horas de clase o corrección o preparación de las clases. Si esas dos horas (…) las comparo con las 6 u 8 horas que tengo en Humanas (…) con la misma dedicación, Yo veo que en ingeniería, con las horas que ocupó como semi, me queda mucho más tiempo para preparar el material de cátedra mejor y no hacerlo en mi casa, hacer reuniones de investigación, incluso armar el PIMEG, proyectos de extensión; es lo que vengo haciendo en todo este tiempo en ingeniería, porque cuento con ese tiempo (…) acá he hecho uno o dos proyectos de extensión, pero siempre voy a contra reloj y con el tiempo

> muy cortado, porque tenés que trabajar mucho por fuera. Esa es la gran diferencia, como que en ingeniería cuento con más tiempo y dedicación para poder explotar más la parte de extensión e investigación. (María José, JTP Semi-Exclusivo 7)

En síntesis, en la UNRC podemos mencionar procesos que caminan en estos nuevos sentidos, que pueden coadyuvar hacia la integralidad de funciones[88], incorporando prácticas socio-comunitarias al currículum o propuestas de mejoramiento de la enseñanza de grado, hasta la anexión de una faz investigativa como es el caso del PIIMEG, etc. Se puede agregar que, más allá de las políticas emanadas de la institución universitaria, de las prescripciones y sugerencias en los planes estratégicos de la universidad, etc., o en las decisiones tomadas por los equipos de cátedras desde fundamentos epistemológicos o por decisiones estratégicas (de racionalización del trabajo, o de no quedar en los márgenes de las políticas originadas por la UNRC o ambas), lo cierto es que estas decisiones tomadas abonan a la implementación de un puente significativo y potente entre formación del equipo de cátedra, enseñanza, investigación y en algunos casos con la extensión (en su expresión más desarrollada en la UNRC de las PSC).

Las resoluciones establecen que "cuando corresponda" otra función deberá ser recorrida por las y los docentes en la universidad. Nos referimos a la gestión y que desarrollaremos, desde las voces de las y los protagonistas, a continuación.

[88] Como se señala en el trabajo de Baigorria, et al. (2014):

> ¿Cómo lograr transformaciones sustantivas que incidan en las prácticas cotidianas de los docentes? El proceso de toma de decisiones institucionales (tarea de gestión) que intentan lograr transformaciones a partir de la implementación de políticas superadoras a la fragmentación ya descripta debe ser abonado por la tarea investigativa y de construcción colectiva del conocimiento. Y nos encontramos con una paradoja… como señala Germán Cantero, una cierta despreocupación por el planteo de la reflexión y la investigación para la construcción política de los "imposibles de hoy", es decir… la construcción de la viabilidad de los nuevos horizontes, "que nos permita "arribar a la toma de decisión, puesta en marcha y permanencia de aquel proyecto que lo torne posible" (Cantero, G. 2011: 34).
>
> Para ello debemos superar el modelo tecnocrático de construcción de conocimientos y avanzar hacia un modelo de "investigación como praxis colectiva" que apele a un diálogo amplio. (Gorostiaga, J y M. Ginsburg, 2005). Desde la tradición de la teoría crítica freireana esta propuesta parte de una intencionalidad política y social, que articula con los sectores dominados de la sociedad, quebrándose la división entre investigación y política, entre decisores e investigadores, entre la reflexión y la acción. Los miembros de la comunidad participan del proceso de análisis e intervención en la realidad para su transformación. (p.10)

6.6 La Gestión: Entre El Desconocimiento, La Incomodidad, El Desinterés y El Compromiso e Importancia De Aprendizaje

La gestión se constituye en otra instancia de responsabilidades y trabajo para las/los docentes de la universidad. En su marco estatutario, la UNRC establece que la gestión es una de las funciones que deberán transitar cuando corresponda las y los docentes. La disposición dictamina su posibilidad de recorrido en las/los docentes auxiliares con dedicación semi-exclusiva y exclusiva, esto no anula la posibilidad de participación de las y los auxiliares simples. Entre las tareas implica coordinación en la organización de clases y exámenes parciales, revisión de los programas, participación del consejo departamental o de las comisiones curriculares; *"*coordino las aulas (...) y que los estudiantes tengan un espacio entre los parciales" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). Los testimonios sostienen que determinadas responsabilidades, como la gestión, supone seguir conectadas/os a problemáticas que van surgiendo en la cotidianidad y que compromete la búsqueda de resoluciones que, en la mayoría de los casos, se presentan como inmediatas. En algunos casos, advertimos un sentimiento de agobio de las prácticas de gestión, que se hace elocuente cuando tareas y demandas son efectuadas en los tiempos por fuera de lo estipulado en el ámbito laboral, creando circunstancias que son vividas como irruptoras del mundo doméstico, escenario que se repite para las otras funciones desplegadas. Este cuadro de situación potencia una sensación que se podría traducir de hastío, ya que "(…) uno no termina de cortar nunca" con el mundo del trabajo. La confusión y el desasosiego se expresan como imagen locuaz de un "tiempo extra" asignado a esta función:

> (…) no sabes cuándo es tu tiempo libre (…) es muy difícil cortar y por ahí, a la noche, surgen estos problemas: ´no tengo aula (…) bueno, viste que en la coordinación (…) lleva un tiempo extra (…) a veces surge esto de noche. (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Otras actividades que se realizan están en articulación con "el área de apoyo (…) a las materias que se dan en otras carreras" perteneciente a la comisión curricular, donde se brinda asesoramiento "viendo problemáticas técnicas y de distintas situaciones". En los casos donde las/los docentes explicitan su participación en el ámbito de la gestión, se percata que la concurrencia en estos espacios "insume tiempo, por las reuniones", pero en comparación con otras experiencias vinculadas a la gestión, como ser parte del consejo departamental, es como

que “no lo siento tan demandantes como fue en su momento el consejo” (María José, JTP Semi-Exclusivo). Es recurrente las manifestaciones positivas, en tanto instancia de aprendizaje, aunque al mismo tiempo “desgasta” e insume mucho tiempo y dedicación: “(…) porque me llevo mucho tiempo, por todo esto de lo que te digo, porque había mucho movimiento y teníamos que reunirnos muchísimas horas” (María José, JTP Semi-Exclusivo). Otro docente manifiesta que:

> (…) mi experiencia, primero como secretario en el 2002 y luego como vice-director en el 2008 (…) vos veías que la cuestión de la gestión como se fue intensificando eso, era que todos los días vos tenías una reunión diferente. En lo que respecta en la gestión tenemos que tener en cuenta que no son cargos rentados sino cargos ad-honorem, por lo general en la dirección estaba una persona que tenía full, y en la secretaria y vice, las personas que lo ocupaban eran simple o semi. (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

A pesar de ello, algunos docentes refieren que a través de su participación como integrantes del departamento y del consejo departamental, pudieron aprender sobre la ejecución de los puntos, la asignación de cargos, la efectivización de los mismos, la ampliación de las dedicaciones, etc.:

> Sí, creo que fue algo sumamente interesante, al momento de conocer la dinámica universitaria; creo que cuando uno participa de la gestión puede comprender muchas cosas que del otro lado no se ve cuando vos solamente estás como docente, por una serie de razones (…) la gestión, por ahí, te permite tener una mirada más de conjunto de la realidad, no solamente de tu departamento, sino de los demás departamentos de la facultad y en algunos casos de otras facultades; es como que te permite estar metido más en la dinámica universitaria, conocer como viene la situación en general, que es lo que se puede conseguir, que no se puede conseguir (…) en la gestión nos ha pasado (…) que nos han venido a plantear algunas cuestiones los docentes y uno ha dicho, no se puede, pero no es porque la gestión no lo quiera hacer, es una cuestión que el sistema no te lo permite; una cuestión son los puntos, que es una cuestión que siempre anda dando vuelta por encima de los departamentos en general (…) pero la gestión ha sido positiva desde

> ese punto de vista, como que a uno le ha dado más claridad del funcionamiento de la institución universitaria. (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Sin embargo, no todas/os las/os agentes aducen la misma experiencia, aun cuando se comparte que en estos espacios son estratégicos para la formación política y la información sobre el funcionamiento de la institución. A continuación, nos remitiremos a un caso particular que expresa lo paradójico de la vivencia en la gestión, donde la participación estratégica se tensiona con una percepción negativa de la misma. Cuando una docente se explaya sobre su condición laboral, encontramos que su situación reviste de aguda precariedad, con un contrato de larga data y con posibilidades remotas de efectivización. Dentro de este marco advertimos que su intervención en el consejo departamental está dada por su propensión a *"*un objetivo claro. Poder estar en las reuniones; poder saber si salía lo mío (…) algo más allá de la gestión en sí. La gestión no me gusta" (Marcela, Ayte de primera semi-exclusiva). En algunos relatos se desprende, indirectamente, que la experiencia de gestión brinda, a quienes lo transitan, ciertas informaciones, conocimientos, capitales culturales y sociales, indispensables a la hora de proyectarse en su carrera académica o para diseñar estrategias que abonen caminos menos sinuosos en la promoción, ascenso y ampliación de dedicación de tales carreras. Esa inversión de tiempo, esfuerzo y energía a la gestión, no suele redundar solamente en beneficios acumulables, sino que también implica "problemas con colegas", es "exposición", es inmiscuirse en "internas o molestias", en definitiva, en "conflictos" (María José, JTP Semi-Exclusivo).

Esta descripción evidencia un campo académico atravesado por conflictividades y luchas por la apropiación de capitales y por la acumulación de poder, en clara disputa por posicionarse en las estructuras jerarquizadas del campo en cuestión. Este devenir de conflictividades, reconocimientos y marginalidades hace a la gestión una práctica "muy desgastante", justamente porque es el ámbito de participación formal que tienen las facultades para resolver y decidir en relación a la carrera docente, efectivización y ampliación de dedicaciones. Sin embargo, asumir estas tareas con implicancia de tiempo, energía, organización, etc., puede tener imbricados propósitos de índole estratégico; tareas que se realizan y que escapan a lo normado pero que pueden servir de insumo a objetivos e inclinaciones personales; propósitos que a veces se explicitan o que se encuentran solapados. Estos intereses individuales, manifiestos o no, pueden

orientarse a resolver condiciones de trabajo o mejorar los recorridos de la carrera docente, desde la impronta por la acumulación de capitales sociales, simbólicos, culturales, como incentivo de reconocimiento de los pares que transitan en el mismo campo, en este caso, el campo académico.

> Estuve, en el 2013 y en el 2014, en el Consejo Departamental. En ese momento aprendí muchísimo. Justo se dio, en un momento, seis o siete jubilaciones juntas. Tuve que trabajar mucho en reuniones de consejo, de consejo ampliado, ponerse de acuerdo (…) si se priorizaba lo académico, si se priorizaba otros intereses (…) fue muy difícil, pero fue muy bueno, para aprender un montón de cosas (…) en ascensos a JTP o Asociados. Cómo leer los criterios, cómo resolver (…) en realidad me ayudó mucho a ver y a entender el sistema. Yo creo que hay colegas (…) que les cuesta entenderlo. Me gustó, pero también es un lugar de mucha exposición y te trae problemas con colegas, porque se toman decisiones creyendo que es lo más apropiado para el departamento, pero que no es tan apropiado para los intereses de alguien. Y surgen (…) cuestiones de internas o molestias, conflictos (…) en ese sentido es muy desgastante (…) en ese momento yo cumplía como un full acá (…) venía a las nueve de la mañana y me volvía como a las seis de la tarde, porque estaba todo el tiempo con reuniones en el consejo, viendo los problemas. Semanalmente le dedicaba cinco o seis horas al consejo. Era increíble. (María José, JTP Semi-exclusivo)

No todas/os las/los entrevistadas/os aducen un involucramiento con la gestión, algunas/os sostienen que es algo que no les interesa, "no es un área que me gusta"; refieren a la misma con cierta distancia e incomprensión. Sobre lo dicho una docente interpela la falta de compromiso de sus colegas:

> (…) por eso son ámbitos donde no todos (…) participamos y a veces hay gente que por opción ideológica no se involucra, porque no le interesa en absoluto el destino que toma la institución y hacen un camino individual y lo único que les interesa llegar a la meta individualista y no una meta social. (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Una de las auxiliares sostiene (aun cuando su dedicación simple es un factor casi excluyente de la participación en la gestión) que transitar estos espacios les resulta extraño, ajeno y desconocido, "no sé muy bien cómo se maneja eso, no sé cómo ingresar, cuáles son los

mecanismos administrativos (…) para mí (…) son totalmente desconocidos". En este sentido la docente explicita que "no es que no me interese, pero por mi poca experiencia, yo no tengo mucha experiencia en cuestiones de gestión" (Carmen, JTP Simple). Se repara que, si bien existe cierto interés en intervenir en estos espacios, lo evidente es que la inexperiencia oficia de barrera, u obstáculo para realizar tareas que son constitutivas de la gestión.

En menor medida, la gestión es asumida desde el compromiso y la participación institucional:

> (…) la decisión de que hubiese un trabajador social dentro de lo que era la coordinación de la carrera (…) porque considerábamos que era importante (…) entonces, Bueno, en ese momento estuve como coordinadora de la carrera y ahora, por cuestiones de tiempo, estoy en el consejo asesor de la carrera. (Gloria, JTP Semi-Exclusivo)

Así observamos que en las revelaciones expuestas por las y los docentes consultadas/os, la gestión es un espacio paradojal, donde las experiencias y representaciones se manifiestan diversas y contradictorias. En los siguientes apartados retomaremos sobre este nudo problemático de la gestión.

6.7 Primeras Aproximaciones Reflexivas de las Cosas Dichas sobre los Quehaceres de las y los Docentes Auxiliares de Tiempo Parcial de la FCH-UNRC

6.7.1- El Trabajo Extra: La Sensación Agobiante De No Parar Nunca De Trabajar.

Ante la descripción detallada de las tareas relacionadas fundamentalmente a la enseñanza, a la investigación, a la extensión y en algunos casos a la gestión, se hace necesario resaltar que algunas/os auxiliares sostienen que (más allá de que dicen organizar los tiempos de cada una de las actividades de manera pertinente) a veces se van "superponiendo los tiempos". Esta superposición y acumulación de tareas está en relación a una multiplicidad de asuntos laborales, que son percibidos como alienantes y agobiantes.

> (…) se nota la carga, es al momento de decir bueno: llegamos a agosto, septiembre y estamos todos muertos, y que pareciera que pasó más de un año y en realidad todavía te falta un trecho para llegar a fin de año; que es el trecho más intenso, porque hay congreso, jornadas, actividades ligadas al ingreso o que hay una jornada que organiza el departamento y estas en la organización. Es como que vos vas notando cada vez que la

> gente, en general, como que llegan cansada, es como que llega agobiada por la situación del año. (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Los ejemplos vinculados a la diversificación y sobrecarga de trabajo han sido detallados en los apartados precedentes, como también las consecuencias de estas condiciones laborales intensificadas, traducidas en cansancio, agobio, etc., pero la pesadumbre se vive con más gravitación cuando, en determinado momento del año, varias tareas se orientan a lo administrativo, se vuelve un "pelmazo" sostiene una docente. Es necesario reparar que no todas/os las y los docentes indagadas/os mencionan estos asuntos, pero presentar programas, informes, enviarlos a la secretaría correspondiente, revisarlos, ante las oportunas sugerencias de las comisiones pertinentes, y reenviarlos, se convierte en contrariedad a sortear. La propensión habitual en las/os docentes es trasladar estos quehaceres del mundo laboral a la esfera de lo doméstico, traspasando los límites espaciales y temporales estipulados por contrato, pero que resuelve, momentáneamente, el trabajo que se va acumulando en la esfera laboral. Esta situación que podemos calificar de zozobra se manifiesta en un sentimiento de estar "trabajando todos los días". Sin embargo, aclaran, que la acumulación de esta faena suele ocurrir en determinados momentos de año y esto puede implicar resolverlo con trabajo a realizar en la casa o "venir en días extras". Estas son algunas de las frases aceptadas y naturalizadas por las/os docentes ante quehaceres que no pueden, objetivamente, ser resueltos en los tiempos contractuales de un auxiliar con dedicación parcial; condición laboral que conlleva amplificar en horas extras en la universidad o en la órbita familiar y no remuneradas económicamente. Este ejemplo es expresión de una de las tantas situaciones de demandas y sobrecargas que emergen de las diferentes funciones que desarrollan, por prescripción o por usos y costumbres, en las/os docentes auxiliares de tiempo parcial consultadas/os; es un escenario, advertimos, que las y los lleva desplegar estrategias para obtener un cierto equilibrio en la organización del trabajo: "(…) me cuesta la parte de organizarnos, ¿cuántas son las horas? ¿cuánto compromiso le dedicas a los alumnos? (…) entonces nos fuimos organizando (…) como somos tres, es como que el trabajo ha estado organizado más que los otros años" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

En sintonía con lo que venimos sosteniendo, las y los docentes destacan otras demandas que ya no son del orden de lo administrativo/burocrático, sino que corresponde a las constantes peticiones de las/los estudiantes que recién ingresan a la vida universitaria, quienes se contactan

para que las/os docentes les ayuden a "canalizar algunas dudas, que tenés que resolver acompañándolos, hasta físicamente, al centro de estudiantes, al centro de salud, a donde sea" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). Comentan algunas/os docentes que al ser reconocidos por muchas/os de las/los alumnas/os por haber participado en la JUPA o en el Ingreso, o por ser parte de algunas de las asignaturas que se encuentran en primer año, se demanda acompañamiento o pedido de resolución de sus problemas, ya que perciben a estos docentes "como referencias" cercanas. En este contexto se hace difícil o compleja la realización de las tareas laborales básicas en las y los docentes (producción de las clases, prácticos, evaluaciones y sus correcciones, lecturas, investigación, extensión y cuando corresponda gestión, etc.) ya que al ser interferido en el desarrollo habitual de su trabajo (en los horarios convenidos con la institución universitaria) por las demandas de las y los estudiantes, la resolución más empleada por las/os docentes es que ciertas tareas, relacionadas a sus funciones, se terminen efectuando por fuera de la jornada laboral: "cuando llegás a casa (…) corregís parciales o diseñás próximos recuperatorios o trabajos prácticos" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo 2);

Tiempo extra, trabajo extra en la universidad o en otros espacios, sobrecarga, expansión e intensificación del trabajo, son características emergentes de un mundo laboral que no suele reconocer (o en el mejor de los casos, el reconocimiento viene tardíamente, en diferido) y menos aún remunerar estas tareas. Son descripciones y caracterizaciones que nos interroga pero que iremos abordando y profundizando a lo largo de los siguientes apartados.

6.7.2-La Exaltación de la Responsabilidad como Ocultamiento de Explotación Laboral: Intensificación del Trabajo Docente como Nota Destacada de la Precarización Laboral.

Es ejercicio cardinal recordar que nuestra descripción y análisis sobre el trabajo docente y específicamente de la población de auxiliares de tiempo parcial, se enmarca en procesos trasformadores del capitalismo acaecidos en la crisis de los 70 y que adquiere magnitud insoslayable en los 90. Desde esta perspectiva histórica y contextual es que nos abrimos a indagar aspectos, nuevos y/o viejos, del trabajo docente universitario y en regiones del capitalismo dependiente. El marco del proceso global, las reconfiguraciones del mundo del trabajo en general han implicado condiciones laborales *flexibles, informales y precarias*. Para

Guimenez (2010) abordar una definición clara sobre la *precarización* del trabajo en la actualidad, es remitirnos a las condiciones y relaciones laborales desarrolladas tanto en la esfera formal e informal de la economía. Para ello distingue:

> (…) múltiples dimensiones (…) en que puede expresarse la precariedad: I) la certidumbre respecto de la continuidad del trabajo; II) el grado de protección al que accede el trabajador (tanto sea porque la ley lo ampara o porque goza de la cobertura de una organización sindical); III) la calidad remunerativa a la que se haya sujeto, IV) el nivel de esfuerzo que demanda el trabajo en función de la duración e intensidad que el mismo requiere; V) las condiciones medioambientales de trabajo, VI) las posibilidades de desarrollo personal; VII) el grado de satisfacción con la tarea. (Guimenez, 2010, pp. 4,5)

En concordancia a lo expuesto, Deolidia Martínez (2000) establece que el mundo del trabajo docente va delineándose en relación a exigencias cada vez mayores en las tareas a desarrollar, con incrementos en las cargas horarias, que terminan saturando la cotidianeidad docente, como hemos visto y mencionado arriba. Esta sobrecarga de actividades, como parte de nuevas condiciones laborales (aun cuando la lógica académica también es potenciadora de intensificación laboral), expande su dominio sobre otros espacios sociales y limita aquellas prácticas que no encajan en la lógica de la productividad capitalista. De esto se desprende que un elemento sostenedor de estos escenarios *flexibles y precarios* es la *intensificación y extensión* del trabajo, y que se esparce en la esfera laboral y avanza sobre la doméstica.

Al rastrear el origen etimológico de la palabra *intensificar* encontramos que en sus raíces latinas está compuesta por un prefijo *in* (hacia adentro) y dos términos: *tensus* (extendido) y *facere* (hacer). Este abordaje etimológico de la palabra *intensificar* adquiere relevancia ya que nos posibilita hacer un pequeño ejercicio del significado profundo de este concepto. Nos preguntamos ¿Qué "hacer" se "extiende" "hacia adentro"? ¿Podemos decir que dicho término expresa la "acción" de "extenderse" en más acciones hacia adentro del mundo laboral? ¿Esta expansión implica extender el campo de dominio del tiempo y del espacio? ¿Puede simbolizar un "hacer" que suponga "mayor fuerza" y esfuerzo de la "energía" corpórea e intelectual? ¿Puede enunciar el recrudecimiento del agobio de la fuerza de trabajo, en la lógica de acelerar y expandir su potencial, como estímulo de producción y productividad? Y, por último, ¿podrá

pensarse esta categoría como acción que se expande también "hacia adentro", hacia nuestra subjetividad, hasta volvernos dóciles, sumisos, *enajenados* a las condiciones laborales precarias existentes? Interrogantes que nos abre a profundizar en el análisis de las cosas dichas por las y los docentes en torno a su esfera laboral.

Una de las auxiliares de dedicación simple expresa con claridad como la intensificación del trabajo se vincula con la expansión del espacio y del tiempo laboral:

> (…) las 10 horas que yo cumplo acá no son suficientes (…) alguna vez intenté decir (…) cumplo las 10 horas en la universidad a ver qué pasa si logro hacer todo lo que me exigen hacer en esas 10 horas y no hay forma (…) necesito 10 o 15 horas fuera para hacer eso (…) implica tomarme el feriado para hacer eso y los fines de semana (…) te pones a terminar (…) algunos escritos, preparar las clases, corregir parciales. (Carmen, JTP Simple)

Observamos, en la exposición de la docente, que las horas de trabajo correspondientes a su dedicación le es insuficiente para resolver todo lo que le exigen (este comentario es válido y trasladable a las y los docentes de dedicación semiexclusiva). Ante este escenario, son varios los caminos posibles a transitar para ésta y otras/os docentes: por un lado, se podría tomar la decisión de trabajar lo que está reglado, aunque las consecuencias podrían generar situaciones difíciles y complejas. Tomar este trayecto podría implicar la emergencia de conflictividades con sus pares, con la institución, con sus estudiantes, pues no es lo esperable en el sujeto docente, ya que, en realidad, se aguarda sacrificio, entrega sin concesiones; un apostolado que refuerce un modelo docente que encarne asistencia y subordinación, ante una misión que se presenta trascendental, aun cuando, peligrosamente, tienda a desprenderse y alejarse del sujeto de derechos. Es pertinente remarcar, además, que los arrojos que pudiera tomar un/a auxiliar están atravesados por su "posición en el campo", significando relaciones de poder que sujetan, subordinan y condicionan la toma de decisiones. Es tan procedente lo subrayado que algunas/os docentes han llegado a expresar que la sobrecarga es como consecuencia de "pagar el derecho de piso" (María José, JTP Semi-Exclusivo), o como sintetiza otra docente entrevistada: "(…) todos caemos en una serie de obligaciones que sin quererlo caemos, creo que para tener un aumento de dedicación cada vez te exigen más para que te lo merezcas" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple).

Otro camino a recorrer podría ser el de solicitar ampliación de dedicación, situación para nada fácil de alcanzar, ya que por un lado lograr mayor dedicación supone transitar itinerarios y tiempos de índole burocráticos/administrativos y, por otro lado, las urgencias siempre presentes en los departamentos, ya sea para resolver licencias, falta de personal y con el agregado de un presupuesto magro, van dejando para otros momentos demandas genuinas de las/os trabajadoras/es de tiempo parcial. Pero es necesario aclarar que algunas de las/os docentes ven esta posibilidad muy lejana, ya que implica lógicas políticas, hasta interpersonales que les resulta muy difícil transitar; aun cuando existan experiencias de esta índole, el corolario ha sido angustioso, desolador. Tal vez, todas estas series de dificultades que van encontrando las/os docentes, las y los lleva a decidir por un trayecto caracterizado por un estado de resignación, cargado de responsabilidades prescriptas o no normadas, desde donde el trabajo se propaga en tiempos no convenidos por contrato y en espacios no concernientes al mundo laboral, como el ámbito de lo doméstico. Como bien se traduce en la docente indagada, realizar todo el trabajo asignado implicaría el doble del tiempo o más de lo establecido para su dedicación. Estos relatos nos ayudan a trazar líneas reflexivas y de conexión entre lo vivido y los condicionantes estructurales macros y los del campo en cuestión; tal vez constituya una manera de ir develando los emergentes que adecuan el trabajo *intensificado* al campo educativo y lo *extienden* a otras esferas de la vida social.

Queda expuesto en los testimonios, que las tareas realizadas desbordan el trabajo prescripto y el tiempo contractual según su dedicación, confirmando la necesidad de más horas para que el trabajo se realice “bien” y “con calidad”. El trabajo real, al exceder lo reglado, constituye y exhibe sobrecarga, que se traduce en intensificación, diversificación y puente de concreción en más horas (honoríficas) en la universidad o en todo caso en la esfera de lo doméstico. Habría que agregar que ese “corset normado” por Estatuto y resoluciones, que obliga y exige funciones, es coherente en estos escenarios laborales precarizados, en tanto que el naciente Convenio Colectivo de Trabajo (CCT), que protege y exterioriza derechos, pareciera disgregarse ante el actual contexto global.

Como hemos advertido en los testimonios transcriptos de los apartados anteriores, se sospecha de una extendida “exaltación de la responsabilidad”, que se traduce en “racionalidad discursiva que apela a la participación (…) al fortalecimiento y empoderamiento de la sociedad

civil" (Feldfeber, 2005, p.56); práctica recurrente que emana en las cosas dichas por las/os docentes entrevistadas/os:

> (…) el sistema es (…) un poco perverso en algún punto de vista porque pide que uno esté en muchos espacios, por qué hay que hacer bien la docencia, extensión, en el centro comunitario y por el otro lado en investigación es decir las tres patas(...) ni hablar de la gestión (…) ¿por qué perverso? por qué te exige estar en muchas cosas (…) y después (…) ver qué nos pasa que tenemos el currículum muy diversificado al estar diversificado en tantas cosas. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

En este sentido es necesario explicitar que las prácticas señaladas no sólo se materializan como consecuencias de lógicas y disputas que se desarrollan en el campo académico (en el sentido Bourdieusiano: disputas y acumulación de capitales valorados en el campo específico y reconocimiento dentro de los pares, que redundará, más temprano que tarde, recompensas) sino por huellas persistentes de las políticas neoliberales de los 90, que resignificaron (con otras intenciones y sentidos) las culturas académicas y prácticas laborales de las/os docentes universitarias/os, marcas que prosiguen en el presente, con sus luces y sombras, o con sus matices correspondientes.

> (…) el modelo es el del trabajador autónomo (…) como empresario de sí mismo, mientras el capitalismo temprano se orientó a explotar el trabajo, el contemporáneo explota la responsabilidad (Beck, 2004). Es este criterio empresarial el que subyace a muchas de las propuestas de autonomía que recorren el campo educativo y que requieren de docentes post fordistas, flexibles y competentes que respondan a las demandas y necesidades de la comunidad. (Feldfeber, 2005, p.59)

Sobre este hilo conductor esbozado por la autora, nos introduce a un modelo a seguir que hace caer todo el peso del funcionamiento del mundo laboral y del sistema educativo en los individuos "libres". Así, pareciera constituirse en la llave de apertura a la "libertad de decidir" y actuar individualmente, pero reverso, suponemos, no es más que la explotación del trabajo bajo la rúbrica de la responsabilidad delegada:

> (…) viene a instaurar un modelo de educación que se evidencia en instituciones educativas públicas despojadas, abandonadas a su suerte, vulnerables, inseguras, que

> arremete sobre las condiciones del trabajo docente precarizándolo, sobrecargando, intensificado, diversificando y flexibilizando, explotando a los trabajadores de la educación ahora desde ¨la explotación de su responsabilidad. (Baigorria et al., 2019, p.5)

6.7.3 El Trabajo Docente: Entre lo Individual y lo Colectivo

En consonancia con estas circunstancias sostenemos, sobre el grupo de docentes abordados analíticamente, que parecen concebirse o concebir su contexto laboral bajo el prisma de lo individual, donde las decisiones tomadas rara vez son expresión de lo colectivo, sino más bien testimonio de una *gestión de sí* (Guimenez 2010), propia, personal y privada, como si intentaran expresar que el agobio del trabajo que repercute en "su cuerpo" y en su subjetividad, también recaerá (tarde o temprano) los frutos de tales esfuerzos, es decir, exclusivamente en "su persona": "(…) a veces hablamos de un trabajo colaborativo, de un trabajo cooperativo, de un reconocimiento para con el par y en otro momento parecemos esquizofrénicos, por qué es el tema de la meritocracia" (Gloria, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

Lo expuesto por otra docente pareciera convivir en un clima de trabajo colectivo, colaborativo con lógicas individualistas, interesadas y de competitividad: "(…) mi trabajo con las personas responsables (…) tenemos un trabajo una relación más o menos colaborativa (…) trabajamos bastante de manera colaborativa, pensamos prácticos juntas, en el espacio de los exámenes nos pensamos en conjunto" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Sin embargo, cuando reflexiona sobre su futuro, sobre las posibilidades de trazar una carrera docente óptima sostiene:

> (…) en la universidad, por un lado, va esa parte donde uno va estudiando (…) va avanzando, va aumentando su currículum de alguna manera para prepararse para el día de un concurso, de un ascenso. Yo me pienso de acá un par de años cómo adjunta e irme preparando para que en ese momento estar con las condiciones dadas (…) he intentado priorizar (…) como te decía (…) mejorar tu currículum para seguir avanzando, para el crecimiento personal que seguramente no se va a reflejar en un ascenso inmediato, en una mejora salarial inmediata (…) como te decía recién, yo sigo trabajando con la misma energía de siempre (…) no es algo que pueda cambiar tan fácilmente yo y el sistema está dado de esa manera (…) la única chance es buscar por ahí posibilidades en otras facultades e ir viendo cómo se va dando. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Otra docente describe la universidad y las prácticas que despliegan, como una carrera sinuosa de competitividad que va haciendo desaparecer el sentido de estar en la universidad: "(…) yo siento que las personas que solo están en la universidad y que solo están metidas en esta carrera vorágines de cosas no tienen piso de realidad (…) empiezan a perder de vista que función tiene la universidad" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple).

Al respecto, Guimenez (2010) nos aporta reflexión teórica a lo que venimos expresando, al enunciar los sentidos que contiene la *gestión de sí,* concibiéndola como estrategia de autogestión, que encierra la creencia y confianza en las propias potencialidades, ya que éstas conllevarán en mejores lugares y condiciones en el ámbito laboral:

> (…) son los propios méritos, decisiones y acciones las que determinan el devenir de cada uno (…) Esa gestión de sí constituye el marco y espíritu en el que se "mueven" las diversas camadas de aquellos (…) que se incorporaron al Estado desde los noventa en adelante, década en la cual el ímpetu de tal práctica fue arrasadora. (Guimenez, 2010, p.16)

Sobre este ímpetu epocal ha sido posible el apuntalamiento de una práctica individualista bajo una retórica sostenida desde valores meritocráticos. En este sentido, una de las docentes consultadas lo manifiesta desde su experiencia laboral cotidiana:

> (…) creo que en la universidad hay cierta tendencia a la meritocracia, aquel que puede estar en la universidad (…) desde una perspectiva laboral, no debería tener familias, ni hijos, ni vida, creo que es un ambiente que ya se deja de mirar a la persona y todo pasa por las publicaciones de paper, un grado de exigencia, yo lo vivo así, no digo que todos los agentes universitarios reproduzcan esas lógicas, pero hay cierta tendencia, más si uno mira la perspectiva laboral a la meritocracia. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

En la misma sintonía otra docente expone:

> Para mí, como te decía recién, algo como de doble filo. Por ejemplo: al momento de un ascenso, entre comillas, compitiendo entre colegas que estamos en la misma situación (…) el que tiene un poroto en cada lugar y tiene una actividad en cada cosa tiene más posibilidad de conseguir ese ascenso, sin que se tenga en cuenta si esa persona realmente

está orientada o especializada o si participa en varias cosas a sumar porotitos esa sería la crítica que tenemos muchas veces en el departamento. (María José, JTP Semi-exclusivo)

6.7.4- El Trabajo Virtual como enmascaramiento del Mundo Laboral en la Esfera Doméstica

Hay un escenario descripto por las/los entrevistadas/dos que podría pasar desapercibido, pero cuanto más avanzamos en su mundo laboral y sus condiciones adquiere una relevancia de conflictividad y tensión que es necesario abordar. Nos referimos a un devenir en la práctica laboral de la universidad a través de otras instancias como la virtual. Cuando se menciona el trabajo virtual se comparte la idea de que es un quehacer "tedioso", "pesado", "que ocasiona estrés", aunque se resalte que es una herramienta importante de comunicación y de enseñanza. Aunado a esto opinan que el dispositivo digital es de gran importancia para el quehacer diario de la docencia en el espacio de la universidad, desde el armado de reuniones con los diferentes equipos académicos hasta la viabilidad y acompañamiento a las/los estudiantes, dando "respuestas" a consultas de las más variadas; pero también -y no es un dato menor- "otros horarios" y "algo extra" de tiempo y trabajo será la lógica para dar sostenibilidad a estas demandas. Estas repuestas suelen estar en relación al tiempo asignado al abordaje virtual, que, por lo general, es frecuente realizarlo por fuera de los horarios de la universidad, es decir, en los tiempos domésticos de la vida familiar:

> (…) a mí me gusta hacer algunas tareas a distancia con los chicos, los prácticos y eso te insume mucho tiempo en tu casa (…) estar conectada respondiendo dudas, consultas o enviándole las tareas a través de las plataformas virtuales o de las redes sociales. El no tener el fin de semana (…) y si cumplir con tus obligaciones según las exigencias que uno tiene. También porque (…) en realidad a mí me gusta cumplir (…), a mí me gusta tener la calidad del trabajo (…) y eso implica no invertir más horas y sí durante la semana no lo logré hacer (…) eso se traslada al fin de semana" (Carmen, JTP Simple)

Para tal efecto se realizan acompañamientos de clases, consultas, envíos de tareas y otros quehaceres (acá explicitamos las tareas vinculadas a la enseñanza, pero podríamos traer a colación las prácticas laborales vinculadas a la investigación, extensión o gestión donde esta modalidad es muy recurrente) de manera virtual. Esta variante (digital) suele estar orientada/o

a aquellas/os estudiantes cursantes que así lo requieran, pero también con los/las alumnas/os que, por circunstancias particulares, no pueden asistir sistemáticamente al cursado. Esta situación demanda, muchas veces, organización de espacio y tiempo por fuera de la universidad, lo cual, en una primera aproximación, podemos encuadrarla como parte de condiciones laborales intensificadas, cuyo corolario se manifiesta en expansión de los quehaceres laborales sobre el mundo doméstico o de la esfera del "no trabajo capitalista".

> (…) así que hemos diseñado en el aula virtual, una modalidad para rendir libre las materias para aquellas estudiantes que trabajan, que son de la zona y que no puedan cursar la materia. Entonces tener un seguimiento de ellas a través de una instancia más virtual, nos comunicamos vía internet y el trabajo que hacen es un trabajo escrito también sobre una plataforma. (Sonia, Ayte. Primera Semi-Exclusivo)

Los testimonios revelan, como ya mencionamos, que el tiempo estipulado de trabajo por contrato no es suficiente a la hora de hacer frente las demandas, "insume mucho tiempo", lo que implica "invertir más horas" que "se traslada al fin de semana". De esta manera, no podemos perder de vista que la rutina del proceso productivo en la universidad va asediando los tiempos y espacios concernientes a la recreación, al cuidado, al ocio, al descanso y por ende comprometiendo derechos laborales, con preocupante retroceso sobre protecciones alcanzadas por las/los trabajadoras/es a lo largo de la historia. Las tareas exigidas, prescriptas y/o aquellas que caen por fuera de lo normado, amalgama y consolida un arquetipo de docente siempre predispuesto, siempre responsable de su "deber ser", modelo que irrumpe, quizás, colonizando algún atisbo de conciencia trabajadora, para así responder a las demandas laborales, aun cuando éstas necesiten ser ejecutadas por fuera del ámbito del trabajo universitario:

> (…) creo que (…) la tecnología ayuda un poco, puede ser un poco invasivo, por ahí uno no termina de cortar nunca y no sabés cuándo es tu tiempo libre y cuando no (…) de todas maneras permite una comunicación con el otro donde no hay posibilidad de encuentro. (Sonia, Ayte. Primera Semi-Exclusivo)

La irrupción y expansión del trabajo remunerado a otros dominios supuso una reconfiguración de los límites y fronteras que el mismo capitalismo había construido y regulado durante décadas:

> "(…) la esfera doméstica y la mercantil se han diferenciado mutuamente. Cuando el capitalismo pasó a regular el núcleo de las relaciones laborales y a trazar una frontera nítida a un lado de la cual recaía el trabajo mercantilizado y al otro todas las demás actividades humanas, de hecho, recalificó unas regiones sociales que ya existían anteriormente." (Adelantado et al., 1998, p.132)

Pero los cambios acaecidos en esta nueva fase del capitalismo globalizado, fue disgregando esas barreras claras, que habían separado el mundo mercantil de la esfera doméstica-familiar, hasta hacerlas minúsculas e imperceptibles. En el mundo laboral de las y los docentes universitarios y en particular nuestra población a indagar esta situación ha devenido en una conquista del trabajo universitario a la esfera doméstica:

> (…) al estar definidos de manera diferente a las pautas vigentes décadas atrás, las vidas de las personas se encuentran orientadas, como ya señalamos, mayormente por la disposición a trabajar y (más) supeditadas de alguna manera a ese dónde, cómo y cuándo del trabajo. Así, en algunos sectores de actividades y para algunos sectores sociales, esa mutación se traduce en un disgregamiento de las fronteras que delimitan dónde comienza y cuándo termina el "trabajo" de carácter remunerado. (Guimenez, 2010, p14)

6.8-Trayectorias: Entre Itinerarios Azarosos y Disposiciones Estructurales

En este apartado observaremos las trayectorias de las/los auxiliares de tiempo parcial, recurriremos a la descripción de sus itinerarios académicos y laborales en la FCH de la UNRC, según sus protagonistas. Nuestro propósito es problematizar lo dicho por las y los agentes docentes en relación a sus trayectorias; es sumamente oportuno tener en cuenta que estos itinerarios individuales no son solo expresión de situaciones fortuitas, de decisiones personales autónomas sino que pueden estar marcados por condicionantes estructurales, tales como el lugar de las y los agentes en las estructura sociales desiguales o en el *campo* en cuestión, escenarios que intervienen en posibles recorridos que las/os agentes despliegan en los diferentes campos donde transitan. Cecilia Blanco (2010) esboza lineamientos teóricos Bourdieusianos sobre las trayectorias individuales que se van construyendo en la vida social de las y los agentes:

> (…) entiende que el desigual posicionamiento de los agentes en el espacio social tiene relación con la trayectoria individual, que no es más que la evolución en el tiempo del

> volumen y estructura de su capital económico, cultural y social de origen. La trayectoria es definida por Bourdieu (1997) como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en permanente movimiento y transformación (…) Las trayectorias de los agentes se desarrollan dentro del espacio social. (pp. 4,5)

Se desprende de los relatos, y lo veremos a continuación, que las trayectorias construidas de manera individual expresan y potencian prácticas de competitividad, de *gestión de sí*, meritocráticas y/o de reciprocidad. Los trayectos individuales en el mundo académico, como antesala para la esfera del trabajo docente universitario, pueden iniciarse o ser punto de partida como estudiantes (entrando a los equipos de cátedra, de investigación o de extensión) o como graduadas/os.

6.8.1. La Antesala Al Campo Laboral Universitario: Los Múltiples Caminos De Ingreso Laboral.

Si bien el marco teórico que venimos explayando, sobre las disposiciones estructurales de los trayectos laborales/profesionales[89] delimita o pone en tensión la explicación de lo fortuito, lo cierto es que el componente frecuentemente usado en los relatos es el azar, a la hora de reflexionar las antesalas de ingresos y trayectorias. Por ejemplo, se expresa en algunas de las entrevistas que estas situaciones de reencuentro con el mundo académico se presentan de modo azaroso y casual, pero entrelazado con determinaciones impuestas por un destino superior que nos precede y eclipsa:

> (…) ellas vienen me golpean la puerta. (…) yo estaba dando clases, que gracias a dios me pasa esto. Yo creo que hay un destino y que la gente se encuentra. Si hubieran ido al otro turno, por ejemplo, mi destino hubiera sido otro, tal vez. (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

[89] Recordemos que Bourdieu (2007) nos advierte que en realidad estos trayectos pueden estar marcados por el origen en la estructura social (capital heredado) y las posiciones y disposiciones que se le presenta al agente aspirante y docente en el campo. Ser un recién llegado al campo de disputa es un factor de importancia a tener en cuenta, pues ubica a los postulantes (futuros docentes auxiliares) en lugares de desventaja en relación a otros agentes que ya tienen sus años, sus inversiones y capitales acumulados y un conocimiento del juego que les habilita mejores posiciones que sus contrincantes nobeles; estos últimos, arribados a un escenario de bienes y recursos valorados pero escasos: de ahí el término que expresan las y los protagonistas de *"pagar el derecho de piso"*.

Esta declaración tan convincente, tal vez disimula los elementos o factores estructurales objetivos y subjetivos (intereses de los actores intervinientes) que pudieron aunar dicha trayectoria y generar ese puente con la universidad. Es de importancia subrayar lo que menciona la docente de su trabajo por fuera de la universidad, reivindicando:

> (…) la cantidad de cosas que uno puede aprender, lo que uno puede modificar con obstáculos, a pesar de todo, hay un terreno muy rico para trabajar, pero uno lo tiene que saber llevar y también ser estratega (…) de hecho (…) nunca terminé de desvincularme (…) con las otras instituciones, (…) seguí manteniendo mucho contacto, orientaciones (…), asesoramiento de las instituciones que yo trabajé. (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Lo expuesto da cuenta de los intereses que mueven a las y los diferentes agentes, intereses que se traducen en una serie de capitales sociales, culturales, simbólicos a disputar. En el caso de las y los agentes que han ido acumulando capitales, experticias en sus trayectorias laborales por fuera de la universidad, son atracciones y estímulos muy valorados por las instituciones universitarias, y no solo por las instituciones donde realizan sus menesteres; en este sentido los capitales y saberes acumulados por estas/os profesionales se constituyen en insumo fundamental para algunas de las tareas propias de la vida universitaria, como la investigación y/o la extensión, y motor fundamental de articulación de la universidad con el territorio. Evidenciamos otro punto expuesto por la docente y se relaciona a la estrategia de mantener vínculos con la universidad, porque dicha institución es fuente de conocimientos sistematizados, actualizados y elaborado, y que es necesario apropiarse para abonar a la práctica profesional que se desarrolla en el territorio. En Bourdieu (2007a) la contundencia de sus afirmaciones evidencia que las trayectorias de las y los actores intervinientes no están conducidas solamente por el azar. Lo azaroso deja de ser un único elemento que explica y da entendimiento a ese momento iniciático de ciertas trayectorias, para así incursionar en estructuras, intereses y estrategias puestas en juego. Un ejemplo de ello puede ser que los equipos de investigación o de extensión apelen, desde un *"interés desinteresado"*, al (re) encuentro con graduadas/os-docentes en el territorio (potenciales aspirantes a ingresar al campo universitario), quienes podrían erigirse en puente con el territorio, pero además en trabajo concreto y necesario para los equipos universitarios. También las y los agentes (graduadas/docentes) van apreciando que ese encuentro y recepción

con los equipos universitarios puede convertirse en andamio de un posible tránsito hacia la universidad. Aun cuando la vivencia de esta situación se presente como fortuita o una suerte del destino, los intereses subyacentes siempre son parte constitutivo de las prácticas sociales y sus itinerarios. De este modo, aunque se traduzca estas experiencias en hospitalidad de unos y otros, la acción misma oculta intereses solapados, solamente develados en una ceremonia diferida de reciprocidad. La importancia de encontrarse y participar en determinados equipos académicos de la universidad es manifestación clara de una antesala a trayectorias que irán surgiendo de las y los auxiliares part-time:

> (…) entonces yo elegí nunca cortar con la investigación, porque era el lugar donde yo podía tener insumos para poder leer, tener una patita que me mantuviese esta cuestión profesional, para no sentirme tan cuidadora, tan alejada de algo teórico (…) entonces no quería quedarme con el conocimiento intuitivo, sino que quería (…) asesorarme con otros. Fue de gran aporte el acompañamiento de la investigación y de eso se termina escribiendo un libro basado en esa experiencia en el jardín. (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Lo fortuito, lo azaroso: ¿son factores a tener en cuenta a la hora de analizar los trazos iniciáticos y de recorridos con sobresaltos inesperados o imperturbables? Las relaciones y redes sociales que las/los entrevistados van entretejiendo en su tránsito por diferentes campos del espacio social, como las particulares coyunturas (como es el caso particular de las oportunidades de fuentes laborales específicas que emergieron para trabajadores sociales, tras "la reapertura de la carrera" de Trabajo Social en la UNRC) tal vez se constituyen en punto de análisis para develar y dar sentido a los imprevistos ingresos a la docencia universitaria, como es en este caso individual:

> (…) un profe en su momento trabajaba en el Nivel Superior de Gigena (…) le debo a Él estar hoy acá (…) me dice que por qué no te vas a anotar para rendir concurso para entrar en la uni, porque está la carrera de Trabajo Social. (Gloria, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Algunos testimonios indican que el ingreso a la cátedra se basa en cercanías con los equipos de cátedra, que se materializa en invitaciones o sugerencias de acercamiento. Al parecer se

realizan prácticas de *reclutamiento*[90] instaurados desde marcos estatuidos en la cultura académica, convites que son respaldados por normativas formales, prescriptas de ingreso y progreso legítimo o por prácticas informales. Un relato deja en claro la invitación de la docente responsable del área y el camino formal para ingresar, presentarse a concurso de ayudantía: "la profe me pidió que me presentara como ayudante y bueno me presenté" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Otra docente consultada comparte su experiencia:

> (…) la docente que estaba a cargo de la cátedra, en la que actualmente estoy (…) una vez que me recibí ella me propuso que comenzara a tener adscripciones, (…) para dar las posibilidades y como a mí me interesaba mucho la universidad (…) empiezo a tener cargos ad honorem de profesora adscripta. (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

También el interés de las y los *pretendientes* (futuras/os auxiliares), a participar en determinados campos de conocimiento, se convierte en razón suficiente de colaboración en proyectos o propuestas que suelen surgir desde los equipos de cátedras/investigación o extensión. El modus operandi del campo académico/universitario parece seguir la línea del *reclutamiento*, a través de las/os profesoras/es a cargo de las cátedras o equipos de investigación, quienes se constituyen en referencia y motor que movilizan a las/os alumnas/os avanzadas/os y/o graduadas/os a participar en proyectos y/o concursar en adscripciones o ayudantías ad honorem o rentadas.

El acompañamiento y apoyo de las/los profesoras/es responsables de las asignaturas también son alicientes y estímulos para decidir qué hacer del futuro profesional y constituyen una marca profunda en la construcción de las trayectorias en las/los docentes consultadas/os:

> (…) esta era el área que me gustó, también con la ayuda de la profe (…) fue mi antecedente (…) bueno, la profe pide que sea adscripta, cuando yo me recibo (…) y bueno soy adscripta de ella (…) cuatros años (…) con la adscripción. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

[90] Para profundizar sobre el *reclutamiento* en el campo académico remitirse al Libro de Pierre Bourdieu (2008) *"Homo Académicus"*.

Como se subraya en este y en otros casos, estas experiencias significarán también instancias de aprendizajes, de acumulación de capital cultural, "me empiezo a formar con esta profe", dirá una docente consultada, para una formación específica que irá abonando a su carrera académica.

Por lo expuesto se hace evidente que, en determinadas ocasiones, el primer lugar de participación, como antesala y acceso al mundo laboral docente, es a través de los equipos de investigación. Pareciera que las oportunidades para el ingreso a la universidad no es moneda corriente y cuando una de estas situaciones aparece, conlleva una estrategia de "aferrarse" para construir puentes con el mundo académico universitario. Así lo sintetiza una docente tras la llegada de lo que sería, con el tiempo, su equipo de investigación al espacio de trabajo en el territorio (su mundo laboral-profesional, hasta ese momento): "(…) cuando entraron ellas, yo me aferré a ellas, más que ellas a mí, a la posibilidad de pertenecer de alguna manera" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

Otras trayectorias enmarcan sus comienzos como estudiantes avanzadas/os, desde la investigación, a través de algún proyecto de SeCyT (PPI) o CONICET: "(…) la profe me ofreció una beca de investigación. Entonces fui combinando un poco, empezando averiguar que era investigar en la universidad, también me empezó a interesar esa parte" (María José, JTP Semi-Exclusivo 7). En este caso, la puerta de ingreso y de experiencia investigativa ha sido siempre con el mismo equipo y de la mano de las becas de investigación propuestas por la SeCyT; en tal sentido se transita un camino que se consolida a lo largo del tiempo: "(…) yo en realidad en la parte de investigación es el equipo en donde yo empecé como becaria (...) TFL de licenciatura y (…) tesis de maestría, las dos fueron orientadas a la temática del inglés con propósitos específicos académicos"(María José, JTP Semi-Exclusivo). Para asentar lo observado, percatamos que, para algunas/os auxiliares, es la investigación el primer itinerario que tienen como estudiantes y una posible puerta habilitadora para el ingreso al trabajo universitario. Como vemos el compartir momentos, aprendizajes, acompañamientos, tiempo de trabajo con otros y que esos otros se encuentren investidos de un poder simbólico, es un recorrido que muchos pretendientes requieren y necesitan para nutrirse de los ineludibles y escasos capitales sociales, culturales y simbólicos que se disputan en el campo, situación que vaticina una trayectoria que puede habilitar el ingreso a la docencia universitaria y con ella a una esperada remuneración económica.

Otra trayectoria tiene punto de iniciación en el CONICET, itinerario que desembocará, con el correr del tiempo, en ingreso a la planta docente estable de la FCH. Aun cuando tomamos un caso en particular, es bien conocido, en el mundo universitario, que muchas/os docentes comienzan su experiencia e ingreso al mundo académico universitario desde este organismo y por distintas razones, muchas/os becarias/os al ver frustrada su continuidad en la carrera de investigador/a les lleva a competir en otros espacios, como el de la docencia universitaria. El caso de la docente consultada, señala que su tarea como investigadora le significaba "cumplir horas de docencia (…) equivalente a un ayudante de primera simple", colaborando "(…) en distintas cátedras, para poder devolver la parte de docencia" (Carmen, JTP Simple). Es necesario aclarar que las responsabilidades docentes prescriptas por resolución para un/a becario/a del CONICET, supone, implícitamente, la acumulación de capitales que acreditarán como antecedente docente para instancias venideras, posibles y futuras de concurso. Aquellos/as pretendientes que provienen de estos organismos poseen un alto grado de competitividad y como consecuencia de ello una acumulación de capitales específicos que los ubica con potencialidades a ser beneficiarias/os de concursos exitosos, y por ende al ingreso a la planta docente de la FCH. Este recorrido bajo la rúbrica de la investigación, implica una hoja de ruta laboral docente donde la función de la enseñanza, a veces, queda supeditada a la investigación. El testimonio de una docente resaltará el lugar especial y de reconocimiento que sus pares le dan en el equipo de cátedra: "(…) bueno como yo he sido becaria del CONICET, (…) vengo con esa impronta de la investigación, porque es parte de mi vida (…) nunca dejé de investigar e involucrarme con equipos de investigación y con proyectos" (Carmen, JTP Simple).

Como decíamos en el párrafo anterior, estas/os agentes que ingresan al mundo académico desde la carrera en el CONICET, suelen encontrarse con el abrupto desenlace de ser expulsadas de un sistema extremadamente competitivo y meritocrático, y que a pesar de esta situación ingrata, cuando deciden introducirse en otros espacios, como es la docencia universitaria, es frecuente que tras el recorrido realizado se posicionen en mejores condiciones que otras/os aspirantes, ya que estas trayectorias, como hemos subrayado, suponen la acumulación significativa de capitales acreditados; como por ejemplo: series de titulaciones de cuarto nivel (maestrías, doctorados, pos-doc, etc.), así como publicaciones en revistas internacionales, congresos, etc. Estos capitales son muy valorados en el campo académico universitario, pues se constituyen en indicadores importantes en las grillas evaluadoras para concursar un cargo:

> (…) en el CONICET me salió la beca I en el 2009 en el 2013 finalizó esa beca. No me sale la pos-doc. (…) entonces estuve prácticamente un año sin beca, pero (…) en el 2014 mi recibo de doctora y me vuelvo a presentar en el 2015. Es cuando me vuelve a salir (…) me quedé sin beca posdoctoral en febrero 2018. (Carmen, JTP Simple)

Este escenario, que es expresión de incertidumbre, sobresaltos y competitividad, orienta a las/os becarios hacia otras vías, como, por ejemplo, ingresar a la docencia. Así lo explica la docente entrevistada:

> (…) me entero que sale un concurso acá, de ayudante de primera simple, me presento (…) eso fue bastante caótico en cuanto a la cantidad de trabajo: Villa Mercedes la suplencia se acaba y lo de Córdoba no lo vuelvo aceptar porque me sale la pos-doc en el 2015. Entonces me quedó con (…) con la Ayudantía. (Carmen, JTP Simple)

Ante estos antecedentes, el convite a participar en diferentes proyectos le facilita, en la futura trayectoria como auxiliar, un posicionamiento fuerte, entre sus colegas, en la tarea de investigación.

Estas múltiples experiencias previas al ingreso como docente auxiliar se caracterizan, en la mayoría de los casos abordados, por un trabajo ad honorem, y los tiempos de colaboración honorífica en los equipos de cátedras e investigación parecen ser constantes e ininterrumpidos. Este contexto parece ser soportado, con la esperanza de mejora de la posición conseguida, o quizás ante la razón de que estas prácticas no siempre están orientadas a la remuneración económica, como lo advertimos en el último testimonio. Estas trayectorias marcadas por inversión de tiempo, esfuerzo y trabajo no remunerado pueden tener otros sentidos que, suponemos, influyen en torno a la acumulación de capitales no económicos, pero valorados en el campo universitario; capitales valiosos para disputar lugar, posición y recorrido en el campo en cuestión.

> (…) yo creo que la universidad, en lo que me atrapa y que hace que la termine eligiendo siempre, es esta posibilidad de formación permanente, que yo no lo veo en los lugares en los que me desarrollé desde que yo empecé a trabajar, incluso en la escuela que adonde estoy. (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Los posibles concursos que han de venir y/o el imaginario que remite a que "siempre es importante tener una pata en la universidad", son partes y sustento que mantiene vivo ese optimismo de ingresar como docente a la universidad, o en todo caso para seguir estando en una institución que invita a disputar y hacerse de los bienes simbólicos y educativos que la misma produce y posee. Así se puede apreciar que algunas trayectorias se caracterizan por años de espera, entre el comienzo de su participación en el proyecto de investigación, de extensión, o equipo de cátedra, etc., y el ingreso efectivo a la planta docente. Sin embargo, hay recorridos donde el ingreso como docente no se hace esperar:

> "(…) me recibí en el 2001, en febrero en el profesorado y en septiembre en la licenciatura, en ese año entre en un proyecto de investigación, al año siguiente, en el 2002, gané un concurso para distintas materias, un concurso de ayudantía simple. (Mariano, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

A pesar de algunos casos particulares, la mayoría de las trayectorias están signadas por trabajo ad-honorem, simbolizadas en la larga espera que supone este proceso. Atendiendo a estas consideraciones percatamos, en las cosas dichas, la existencia de un sistema *perverso* que apela y actúa desde la voluntad optimista del otro y desde la necesidad del otro. Refiere a una práctica meritocrática que se nutre de una espera, a veces eterna, basada en la construcción de una firme convicción de que la recompensa tarde o temprano arribará.

Una imagen que expone lo desfavorable de algunos itinerarios, está dado por las insuficientes posibilidades de ingresar, de concursar, de que se abran instancias reales de integrar el mundo de la docencia universitaria; a veces pasan muchos años y la espera se vuelve inagotable, hasta que la excepcionalidad de algún acontecimiento inaugura la puerta de entrada: "(…) y ella se enferma, le dan licencia y ahí el concurso mío, que fue en el 2011. Concursos breves de tres meses" (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo).

¿Se puede pensar que hay caminos y trayectorias delineadas de antemano para incorporarse en el campo académico? Tal vez vaya en consonancia con factores que condicionan y hasta determinan el recorrido a seguir para ingresar y trazar carrera en el mundo académico/laboral universitario; un devenir de prácticas que se instalan como un "deber ser" y/o por usos y costumbres.

> (…) porque ella siempre (…) te abría puertas (…) ella veía la recepción que las alumnas tenían conmigo, esa capacidad que por ahí tenés para llevar la teoría a la práctica (…) una cuestión de incentivación permanente que ella me hacía sentir. Ella me decía que iba llegar el momento de tener el cargo y vas a tener que ir a dar las clases, realmente y que mejor empezar. No te digo que lo hacía siempre, pero a lo mejor me hacía dar una o dos clases al mes, por ejemplo, cuando era adscripta, para que yo tuviera esa práctica (…). (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Por esto también se lucha y disputa en los campos sociales en general y en el académico en particular, y en sus antesalas igualmente, para abrirse paso a otros horizontes que les posibiliten mejores posiciones para el ingreso, estabilidad y una carrera de reconocimiento y poder entre sus pares.

Otro rasgo de estos trayectos previos al ingreso, es que los mismos están marcados por experiencias con determinados grados de formalidad e informalidad. Al respecto una docente enfatiza que "recién ahora me incorporo al equipo de investigación donde está la adjunta con la que trabajo y la JTP" (Cecilia, Ayte de Primera Simple), agregando que su colaboración viene desde antes de formalizar su ingreso al equipo: "antes de incorporarme a ese equipo, yo ya hacía trabajos, con colaboración con ella, para presentar a congresos y a simposios" (Cecilia, Ayte de Primera Simple). Aquí se evidencia una trayectoria cuyo inicio es informal, con invitaciones de las/os docentes responsables de cátedras y/o de proyectos de investigación, situación que sortea lo normado y prescripto y que se concretiza en prácticas no acreditadas y ad honorem. Lo distintivo de este particular itinerario es que las y los agentes no disponen de reconocimiento institucional, escenario que censura toda posibilidad de acumulación de capitales culturales acreditables, justamente, dado el grado agudo de informalidad.

Siguiendo con el escenario descripto arriba, podríamos decir que el abandono (quizás momentáneo) en la acumulación de capitales culturales acreditables no supone la apatía de apropiación de otros capitales, ya sean simbólicos y/o sociales, sino todo lo contrario. En ocasiones, como vimos, las/os actores involucradas/os no poseen otra alternativa que un recorrido predeterminado y basado en la informalidad, aun cuando este contexto les sea desfavorable para incorporar ciertos capitales, lo cierto es que se involucran en las disputas en torno a otros capitales disponibles y al alcance de las y los agentes: capitales culturales que se

consiguen a través de la formación con referentes académicos de renombre o por la acumulación de una experticia obtenida en el trabajo in situ; capitales sociales que anudan una red de relaciones sociales que pueden movilizarse en beneficio de intereses particulares; y capitales simbólicos que incrementan el reconocimiento del aspirante por los pares mejores posicionados académica y políticamente.

En consonancia con lo dicho, se extrae de uno de los relatos que la práctica ad-honorem y la espera tiene sentido en relaciones que se construyen desde una práctica de reciprocidad, donde es frecuente una retribución diferida: "yo venía de manera gratuita y era una manera de devolverle al equipo lo que ellos me daban gratuitamente" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). En la misma línea, otra docente manifiesta su trayecto, como trabajo honorífico, con inversión de tiempo, energía y hasta gastos de índole económicos, recorrido, pues, signado por expectativas de reciprocidad:

> (…) mi marido solía preguntarme para que vas a la universidad si te genera gastos, de traslados, esas cosas y yo no cobraba nada; y ahí estaba todas estas cosas que me atraía de la universidad, porque yo ahí encuentro otro espacio que no encuentro en otras instituciones, eso es lo que me lleva, aun cuando en estos años me generaba gastos de seguir estando y de ver la posibilidad y si se da bien y si no ya veré qué decisión tomar" (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Así pues, se va abriendo una serie de posibilidades en torno a capitales simbólicos que son propios del campo y que van quedando al alcance de estas/os potenciales docentes. Asimismo, estas instancias abonan a la legitimidad de las y los agentes aspirantes al campo académico, a la vez que sus prácticas honoríficas van respondiendo a las necesidades propias del grupo académico, aunque sea de manera gratuita, porque pereciera que trabajar en la universidad es como "jugar en primera", sentencia una docente. Como vemos, en algunas de las trayectorias se tejen relaciones de reciprocidad: la universidad articula con alguna institución para realizar trabajo de campo y a la vez la institución (a través de su docente) logra acceder a instancias de producción científica de conocimientos: "(…) de que fuera yo el objeto de estudio, de que sea la institución (…) era la única posibilidad que teníamos de (…) saber si lo que estábamos haciendo estaba bien o no" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). Se conjugan múltiples intereses de las y los actores: por un lado, se obtiene formación y acceso a un espacio de

producción de conocimiento, la participación en clases prácticas y la socialización de sus saberes; por otro lado, el equipo universitario a través de esta articulación obtiene, además del trabajo concreto, un espacio para el trabajo de campo. En ese juego de reciprocidad, de dar, recibir y devolver los bienes simbólicos/culturales valorados por cada grupo, es que se irán tejiendo lazos sociales duraderos y relaciones de lealtad entre pares.

Tal como lo expresa en su relato una de las docentes, el itinerario seguirá caracterizándose por una práctica honorífica que se evidencia en la participación de otros proyectos de extensión e investigación. Fruto de ello ingresará a uno de los proyectos como coautora y en otro (investigación) como colaboradora, participando en la elaboración de un libro académico sobre la temática pertinente: todo este recorrido con sus peculiares motivaciones desembocará en recompensas simbólicas. Así pues, el "agradecimiento" aparece como un factor central ante las oportunidades, no imaginadas, que la universidad le ha de brindar. Se hace necesario resaltar que la presente descripción de la trayectoria de esta docente, expone la importancia de una serie de bienes simbólicos que se irán recolectando, por estrategias desplegadas, en este devenir de trabajo ad honorem, y/o de capitales culturales, que redundará en formación y/o también en acreditación; todos ellos valorados e indispensables para ingresar y desarrollar una hoja de ruta esperable en el mundo académico y laboral de la docencia universitaria.

> El contacto fue (…) que cuando empiezan la investigación, es una investigación de campo. Toman todos los jardines maternales de la ciudad, toman jardines privados y jardines vecinales que son los dos formatos de jardines maternales que hay (…) pero cuando entraron ellas, yo me aferré a ellas, más que ellas a mí, a la posibilidad de pertenecer de alguna manera; Fue en el año 98, 99 (…) viene de la mano de este equipo de cátedra (…) yo empecé a venir a esas clases abiertas, esas clases prácticas, donde las alumnas veían como algunas cuestiones de las modificaciones del entorno hacían al quehacer docente, hacía al impacto del niño en la relación con el adulto. Entonces empecé a pensar cómo se diseñaba las clases (…) yo venía de manera gratuita y era una manera de devolverle al equipo lo que ellos me daban gratuitamente. Después empezamos armar dos trabajos de extensión. La cátedra diseña dos trabajos de extensión-investigación, en ésta soy como co-autora. En la investigación más macro soy colaboradora, incluso en el libro también. En los trabajos de extensión que se hacen

> después ya en el 2010, 1014, porque la institución donde estoy se muda a un edificio propio, entonces hicimos este acompañamiento y asesoramiento y el mirar como construimos un jardín maternal con las necesidades que tenemos con la población con las que trabajamos, con la cantidad de niños (…) entonces diseñar los espacios (…) fue un trabajo de extensión donde pensábamos en los objetos, el porqué de los espacios. (Sonia, Ayte. Primera Semi-Exclusivo)

Se repara que las antesalas al ingreso, en algunas/os de las/los auxiliares, se transitan en soledad. Los relatos evidencian recorridos marcados por imposibilidades, desconocimientos, extravíos e incertidumbre; se podría graficar en un no saber a quién acudir, hacia dónde ir: "no sabíamos que hacer"; una clara exhibición de un devenir en la vida universitaria marcado por posiciones marginales. Así lo relatan: "(…) porque tengo varias compañeras que le ha pasado lo mismo (…) cuando nos recibimos, quedamos descalzas" (Sonia, Ayte de Primera Semi-Exclusivo). Esta trabajadora sostiene que ingresar al mundo laboral universitario le fue complicado; que las posibilidades de articulación y contacto con la universidad se vuelve una quimera para los y las graduadas/os; que las oportunidades de trabajo se encuentran por fuera de la esfera de la enseñanza superior. Entonces, las trayectorias esperables se orientan a determinados espacios laborales, por ejemplo: "(…) entonces, la primera salida laboral que tenés, cuando sos docente del nivel inicial, son las vecinales" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo). Este escenario lo podríamos comprender parafraseando a Bourdieu, cuando reflexiona sobre las *trayectorias modales.* Si bien construye esta categoría para interpretar la existencia de trayectorias esperables (pero no concluyentes) conforme a la posición social y origen de clase, la podemos repensar teniendo en cuenta que algunas trayectorias se construyen desde una estructura desigual en el campo académico, con posiciones diferentes y desiguales en las carreras y espacios disciplinarios.

¿Qué significa quedar descalzas para las recientes graduadas? ¿Es transitar nuevos caminos en la intemperie de los pies desnudos, desprotegidos? ¿Expresa lo doloroso del trabajo que les espera? ¿Desposeídas de qué?, ¿de formación, de protección?, ¿de estrategias? O descalzas frente a un cimiento precario, sin seguridad, ni estabilidad, ni certidumbre. Se advierte vivencias de "expulsión" una vez que se concluye la formación de grado que conlleva a una sensación de despojo de cara a un trayecto futuro único y esperable.

6.8.2-Trayectorias Como Auxiliares De Tiempo Parcial: Un Itinerario Caracterizado Por Un Camino Sinuoso o Sin Sobresaltos.

Según lo observado, las trayectorias no solo están cargadas de informalidades, sino las mismas están desbordadas de "irregularidades", según algunos testimonios recogidos. Esas prácticas que se presentan, en los relatos de las /os docentes, como anómalas a lo reglamentado, supone realización de tareas no estipuladas por normativas, ilícitas y vividas como injustas. Así se transita el mundo universitario (académico y laboral) de manera informal e irregular, con trabajos no remunerados y en condiciones precarias y alienantes. Este recorrido, en distintos momentos y según las particularidades las/os agentes docentes consultadas/os, puede implicar aceptación, espera, cierta condescendencia o resignación, en pos de obtener mejores condiciones de acceso o de trabajo en el campo universitario.

> (…) ya desde la adscripción empiezan las irregularidades (…) como ayudante alumna (…) estuve en una cátedra que (…) corregía. En mi carrera universitaria, como docente, he tenido muchas irregularidades, (…) yo como ayudante alumno corregía, después como adscripta. Estas irregularidades se extendían en el sistema profesional. (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

La condición sine qua non de estos recorridos *irregulares* estará marcado, no solo por un trabajo que no concierne a su función, sino por trabajo rentado por contratos breves. Este itinerario descripto como irregular se corresponde a un trabajo real que adquiere ribetes de precarización profunda, más cuando las/los docentes, según sus expresiones, experimentan que los contratos breves no son tan breves, sino que se mantienen en el tiempo, con la reanudación casi automática del mismo. En estos tipos de trayectos (irregulares) los derechos terminan siendo cercenados sistemáticamente, viviendo condiciones, como contratadas/os, que les impide gozar de una cobertura en salud sin interrupciones ni sobresaltos, de formarse de manera gratuita en la universidad o de poseer ciudadanía universitaria:

> (…) entonces (…) entro a mi concurso, por estos concursos breves, de tres meses. Llegar a la mutual y no tener mutual, llegar a tal lado y vos tenés que pagar el curso porque sos contratada. Siempre, como que mi vida en la carrera universitaria, está marcada por fuertes irregularidades. (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Como sosteníamos arriba, un trayecto marcado por *irregularidades* tal vez sea el término elocuente que describa algunas de las penurias y caminos tortuosos que experimentan las/los auxiliares de tiempo parcial:

> Tuve problemas con las bajas y altas de los contratos. Hubo meses que no cobre y que lo trabajé. Hubo (…) vacaciones que no cobré, porque se daba de baja en diciembre y luego arrancaba en febrero, es decir muchas irregularidades (…) esta docente se retira y ahí quedo, pero contratada, cada tres meses y creo que ahora es cada año. Estoy yo al frente. No hay profesor responsable y tengo un docente colaborador. (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Así, otro ingreso posible termina siendo por la vía del contrato, temporario y breve; con la paradoja de una brevedad de contrato que se mantiene en el tiempo. Como decíamos, esta situación puede perpetuarse por largo tiempo, supeditada a la voluntad de quienes conducen la gestión, tanto departamental y/o de facultad, o en todo caso, a las estrategias de distinto orden llevadas adelante por las/os docentes involucradas/os que pueden ser motivos de algunos cambios. Destacamos la particular experiencia de otra docente, quien sostiene que ingresa a una ayudantía de primera simple contratada y que luego, por la lucha de docentes colegas y estudiantes movilizados, logra obtener la promoción a JTP y la ampliación de dedicación.

Las trayectorias no solo son diversas, sino que denotan desigualdades importantes que se pueden ilustrar si comparamos cómo para algunos agentes es más lineal y esperable el recorrido y para otros está plagado de obstáculos. Esta instancia expresa itinerarios y experiencias muy disímiles al momento de competir el ingreso y permanencia en la academia; el origen de clase, el desigual capital heredado, el desconocimiento del *illusio* del campo universitario, se constituyen en "escollos", en obstáculos para una trayectoria "exitosa" o sin tantos sobresaltos. La desigual acumulación de capitales sociales, culturales, simbólicos valorados en el espacio académico/universitario, vislumbra un escenario de oportunidades más claras para algunas/os que para otras/os:

> (…) en realidad yo no tenía ni idea de los concursos (…) me vine un día a ver cómo era, porque no conocía la universidad. Ver formalmente lo que tenía que presentar y ahí encontré como un gran escollo (…) de verdad que me marcó (…) como docente. Nadie

> me facilitó el programa de la materia que tenía que rendir, pero nadie (…) fui a rendir concurso sin un programa (…) armé mi presentación para el cargo, por una cuestión asociativa de lo que yo había estudiado (…) en realidad no había accedido al programa (…) solamente una de las que concursada había accedido, porque un estudiante se lo había pasado, porque la conocía. Y esas son cosas que joden, que duelen. (Gloria, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Pero a pesar de las fuerzas de las estructuras y las múltiples desigualdades que condicionan las trayectorias, a veces el *milagro sociológico*, en expresión de Bourdieu (2008), rompe con las estructuras que sujetan a las y los agentes.

> (…) si yo soñé o me imaginé como profesional estar acá adentro? te digo que no; porque te digo que no. Porque Yo estudié en Córdoba, viví en Córdoba mucho tiempo, trabajé en Córdoba. Fue muy complicado para mí llegar a la universidad y permanecer en el sistema (…) cuando logré la terminalidad de la carrera, ahí me encontré con (…) ¿y ahora qué hago?, ¿por qué no hay espacios laborales donde inviten (…) a (…) seguir formándose y tener un trabajo formal? (Gloria, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Podemos indicar otras trayectorias que se transitan sin tantos sobresaltos y marcada por una fuerte presencia en la vida universitaria. Una de las docentes sostiene que la formación elegida deviene desde su niñez; "elijo esta carrera porque desde chica siempre me gustó la docencia y a los 8 años comencé inglés en una academia privada" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Intuimos que su lugar de origen en la estructura social puso a su alcance un abanico de estrategias y disposiciones que facilitó un camino sin tantas complicaciones: "(…) al terminar la academia a los 15 años, empecé a pensar más o menos (…) que me gustaba. Elegí inglés (…) cabe aclarar que mi mamá es maestra jardinera y que (…) la docencia está también en mi familia" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Su descripción del propio recorrido por el campo educativo es elocuente: comienza una formación específica (a los 8 años, en instituciones privadas) que luego profundizará en la universidad. A los 15 años termina su trayecto en la academia de formación de lengua extranjera, dos años después se recibe en el secundario e ingresa al año posterior a la universidad, en la carrera del profesorado en Lengua. En el primer año es convocada para ser ayudante alumna de una asignatura, pero la rechaza porque considera que "(…) estaba muy inmadura, recién empezaba, en ese momento dije no" (María José, JTP

Semi-Exclusivo). Las decisiones que va tomando, sin demasiados condicionantes, le posibilita transitar su trayectoria sin inconvenientes. De esta manera, sostiene, irá cursando el tercer año de la carrera de grado y en ese momento acepta ser ayudante alumna de "(…) una materia que es gramática inglesa II que me gusta mucho". Su experiencia como ayudante alumna, en la descripta cátedra, le será atrayente por lo que, "como me gustó mucho esa experiencia, (…) estuve 4 años seguidos" (María José, JTP Semi-Exclusivo).

Encontrar itinerarios ininterrumpidos, más esperables en el campo de la docencia universitaria es un factor, también, a tener en cuenta, pues expresa cómo los capitales acumulados, propios de su posición en la estructura social, dotan de disposiciones que ayudan a enfrentar los condicionantes objetivos existentes en el campo académico. Disposiciones que se evidencian en el conocimiento de estrategias, construcción de relaciones, estrategias adoptadas, como, por ejemplo: esperar el momento para aceptar.

El reconocimiento que las/los docentes responsables de cátedras les van otorgando a las/os aspirantes o a los *recién llegados*, es otra clara señal de mejores expectativas hacia el futuro, pero es también indicio de un sistema que va captando, eligiendo, consagrando o "bendiciendo" aquellas/os que irán ocupando los espacios que van quedando en el campo: "(…) siempre continúe siendo ayudante de esa materia. Paralelamente, esa profe, me ofreció una beca de investigación. Entonces fui combinando un poco (…) también me empezó a interesar esa parte (…)" (María José, JTP Semi-Exclusivo). Ser ayudante de una cátedra, participar como colaboradora alumna en un proyecto de investigación y culminar como becaria de investigación, son trayectos que no todas/os transitan en la universidad, por ende, ubica a determinadas/os agentes en posiciones óptimas para concursar, disputar e ingresar al mundo laboral universitario. Se explicita a continuación parte de una trayectoria sin sobre saltos y con un recorrido casi ininterrumpido en el campo académico/universitario:

> (…) cuando yo termino el profesorado en el año 2008 y ahí tenía la opción de pedir una adscripción (porque todavía no tenía carrera docente) o ver qué pasaba. Al poco tiempo (…) surge la posibilidad de una ayudantía simple en otra carrera del departamento (en la tecnicatura en lengua) (…) surge la posibilidad de ingresar formalmente a la universidad en la carrera docente, era una ayudantía efectiva. Justo una profe que se volvía a vivir a su pueblo, renunció. Quedaron esos puntos vacantes, entonces se abre para un ayudante

> simple (...) al poco tiempo de haberme recibido. Yo, previamente, había tenido experiencia en los cursos de inglés general, que eran contratos rentados (...) por suerte pude quedar (…) Empecé con esa ayudantía simple. Estuve el 2009, 2010, 2011 (…) 3 años de ayudantía simple. Después en el 2012, 2013, se da la posibilidad, en el departamento (…) de ampliar de Simple a semi. Justamente en gramática, en la materia que yo ya tenía ayudantía y todo mi trabajo realizado. Entonces en ese año me presente en este caso en la ampliación de dedicación interna en el departamento. Tuve que presentar mi currículum y mis antecedentes y el consejo analizó los candidatos que había en ese momento y ahí tuve la posibilidad de ampliar a semi. Y como te digo (…) no pasó demasiado tiempo entre que tuve un simple y al semi. Comparado con algunas colegas que sé que le han demorado muchísimo más, (…) tuve una ayudantía de primera efectiva (…) eran puntos genuinos. (…) hace uno o dos años (…) el departamento ofrece una convocatoria interna (…) para que todas las ayudantes presentarán sus antecedentes para un Ascenso JTP, una promoción (…) en una primera instancia (...) no entré. En una segunda instancia me volví a presentar ahí quede (…) estuve desde el 2011,12, 13, 14, 15, 16, 17, para que del 2018 después de 6 año de ayudantía tuviera el acenso a JTP. En este momento sigo estando como JTP semi. (...) otro lado, en ingeniería (…) hay un concurso también abierto Para los cargos de ayudantes semi para dar inglés técnico (…) desde el 2016 hasta la actualidad estoy en ingeniería con la otra ayudantía semi. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Se conjuga aquí el inicio formal desde la ayudantía alumno, la participación en proyectos de investigación, el acceso a becas, que redundan en cúmulo de capitales sociales, pero fuertemente en capitales culturales adquiridos, internalizados, institucionalizados y acreditados:

> Entonces como te digo, yo empecé la formación por ese lado (…) básicamente es lo que hago, con mi semi, en ingeniería (…) parte de investigación más ligado (…) a la enseñanza de la lengua inglesa con propósito específico académico (…). Entonces toda mi investigación, lo que hago (…) también en la maestría, está todo más vinculado con esa área de investigación. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

En estos casos particulares, las trayectorias están marcadas por seguridades que han sido concedidas; como sostiene Bourdieu (2008): “la carrera no es sino el tiempo que hay que esperar para que la esencia se realice” (p.199).

Por lo dicho y reflexionado, no deberíamos perder de vista que en las trayectorias desplegadas por esta particular población de trabajadoras/res docentes la relación entre esfera mercantil y la familiar adquiere indicios de tensión y conflictividad, algo ya expresado e insinuado sobre el trabajo virtual. Al trascurrir las entrevistas, algunas/os de las y los docentes se refirieron a la conformación de su mundo familiar. Fundamentalmente son las mujeres las que expresan la multiplicidad de inconvenientes que les acarrea el mundo laboral y académico cuando son madres.

> porque yo decido ser mamá a los 30, mi decisión fue muy lógica, muy pensada, es decir cuando vino la familia fue decidida, yo me encontraba en una ciudad sin familia, yo no soy de acá, yo no tenía familia y mi esposo viajaba; cinco días no venía a casa y se volvía a ir: era camionero Yo estaba muy sola para criar a mis hijos, la posibilidad que me daban las vecinales era llevar a mis hijos. Entonces yo digo, por ahí, en mi currículum durante 10 años no hay nada, no hay nada en formación, mucho tiempo fue terrible, de doloroso de esto, porque lo veía como una gran falta de formación, de una falta de profesionalismo. Entonces, ¿Qué yo voy hacer?, entonces, ¿será mi final en las vecinales? Cuando surge esta posibilidad de estar en un cargo en la universidad, que había un llamado, el grupo me alienta hacerlo (...). (Sonia, Ayudante de primera semiexclusivo)

El cuidado de las y los hijas/os, como parte de un papel que se le ha ido asignando históricamente a las mujeres, no solo suele ser expresión de una *doble* y/o *triple jornada femenina* (Guimenez, 2010; Preciado Cortez, 2006) implicando sobrecarga y desgaste físico e intelectual, sino un itinerario laboral y profesional (por ejemplo, carrera docente) con sobresaltos, discontinuidades o interrupciones. Unas de las docentes al referirse a sus proyectos de formación, entre dudas y anhelos, advierte sobre las posibilidades de materializar su carrera de maestría en otras universidades ya que es madre de dos hijos/as y una es pequeña.

> (...) también estoy pensando en una maestría en práctica docente, qué se dicta en la Universidad Nacional de Rosario. Seguimos viendo qué posibilidades hay de hacerla ¿por qué decís que siguen viendo que posibilidades hay de hacerlo? Y por todo, desde lo económico y la disponibilidad en el trabajo en la universidad y conjugar con lo personal (...) yo tengo dos niños, uno chiquito, de unos meses y bueno, tenemos que ir viendo y amalgamando todas estas cuestiones. (Elena, Ayte. de primera simple)

Al avanzar en las entrevistas, otras docentes, no todas, se remiten a su mundo familiar, a la conformación de la misma, descripción de un contexto doméstico y particular que se constituye en fundamentación para poder explicar las vicisitudes del mundo laboral y de sus respectivas trayectorias:

> tenía pensado hacer otra especialidad, otra maestría y no, cuando vinieron las niñas (...) fue una decisión muy personal, el tiempo que implica ese tipo de formación, el cursar hice algunos cursos acá, es estar todo el sábado todo el viernes es poner en la balanza esas cosas y en este momento quedo para más adelante (...) la infancia de ella se va y se va y en este caso si es poner en la balanza y decir en este momento está su infancia y la especialidad tengo una y la próxima será para más adelante" (Marcela, ayudante de primera semiexclusiva)

Algunas producciones académicas que abordan el trabajo docente universitario desde la perspectiva de género, como es el caso de Nocetti, et al. (2011), sostienen que en las trabajadoras en general y en las docentes en particular, la tensión y conflictividad entre mundo laboral y familiar/doméstico es mucho más evidente que para los hombres, y ese complejo inconveniente suele ser vivido con angustia y zozobra, ya sea porque supone demandas de ambas esferas y que al volverse difícil y agotador materializar, se termina priorizando las solicitudes vinculadas algunas de las esferas en conflicto, por lo cual otras demandas serán postergadas para mejores momentos. En ese sentido, los proyectos profesionales y laborales chocan, más de una vez, con los otros proyectos de vida, vinculados al orden doméstico/familiar. Como decíamos, las decisiones suelen implicar abandono o fuga hacia otra coyuntura de los proyectos profesionales/laborales o familiares, como por ejemplo postergar la decisión de la llegada de las y los hijas/os o de competir y dinamizar la carrera docente y profesional. En este caso particular, el trabajo desarrollado por fuera de la universidad (jardines maternales vecinales) más la

conformación de una vida familiar y la llegada de las y los hijos, va dejando algunos proyectos profesionales, como la formación continua, para otra ocasión, ya que pareciera primar lo familiar y el cuidado de las y los niñas/os. Así la entrevistada aduce vivir la falta de formación profesional como algo "terrible" y "doloroso" imponiendo y predeterminando un camino y horizonte laboral y profesional desolador: "¿que yo voy hacer?, entonces, ¿será mi final en las vecinales?". Otra docente señala que las posibilidades de ingreso, permanencia y de una carrera docente optima cuando se es madre tiene sus grandes inconvenientes, y las posibilidades de un camino sin tantos escollos se reduce aún más, ya que las persistentes representaciones en relación a los "roles asignados a la mujer en todos los ámbitos domésticos, del trabajo, en lo social" (Cecilia, Ayudante de primera simple) sigue siendo un factor que reproduce las relaciones de desigualdad de género: estrés, agotamiento, fatiga son expresiones de esta *doble y triple jornada femenina*.

> el hecho que la mujer participe en el mercado laboral no significa que se le haya sacado ese rol del trabajo doméstico. Si bien yo he tenido mucho apoyo de mi esposo, en el momento que ingresé en la maestría en la que vivía leyendo sábado y domingo, no puedo quejarme de eso; pero si hay un peso, incluso hasta personal de descuido de ciertas tareas desarrolladas en mi casa con mis hijos (...) el hecho de no tener descanso, tiempo libre, estar con la familia, porque las exigencias académicas es escribir, escribir, presentar, presentar, presentar para las clases (...) cuando recién empezás; hay que llenar el informe bianual (...) (Cecilia, ayudante de primera simple)

Aquí también se observa que, aunque formarse y trazar su trayectoria profesional académica es una decisión tomada, el sentido de culpa, por no actuar acorde a los cánones culturales patriarcales y conservadores del deber ser materno, se vive como *descuido* y un *peso* que cae sobre su cuerpo de manera inexorable y tortuosa. Superar esta conflictividad o hacerla más tenue, implicará sobrecarga e intensidad de un trabajo que pareciera nunca concluir. Observemos el caso de otra docente que manifiesta una entrega que se traduce en cansancio y agotamiento para de esta manera cumplimentar con sus proyectos profesionales y laborales, pero, a su vez, lo que requiera ese mundo del cuidado doméstico.

> (...) cuándo yo entré a la uni ya tenía mi hija chiquita (...) cuando yo empecé hacer la especialidad, el posgrado, mi hija más grande era chica pero no tanto, habrá tenido 3 o 4

> años, recuerdo haber estudiado con ella a upa por ejemplo; y en la actualidad que tengo la otra niña, hace un año y medio, me costó adaptarme de nuevo porque ya la otra había logrado su independencia y de nuevo corregir con ella a upa, es como que me costó adaptarme, es una decisión familiar tener a las niñas en distintas épocas (...) (Marcela, ayudante de primera semiexclusiva)

Otra docente parece transitar su trayectoria, como docente y madre, con cierta aceptación de lo que va deparando la vida, por lo cual las decisiones que se va tomando tienden a inclinarse al cuidado y disfrute de las y los hijas/os, ya que estas resoluciones se viven como prioridades urgentes, imperiosas y únicas. Esto lleva en algunos casos admitir, desde un condicionamiento estructural, que la carrera profesional se pause y se vuelva lenta:

> Yo creo que es la vida lo que vamos decidiendo y cómo la vida se nos va dando y bueno el trabajo la formación profesional viene a enriquecer Y si, la carrera se pausa y hace más lenta porque hay otras necesidades más imperiosas y urgentes Por ejemplo de gestación en su momento de parto, de crianza; Decirle la maternidad Qué es la que elegimos y llevamos adelante. (Elena, Ayte. de primera simple)

Las obligaciones impuestas por ambas esferas se convierten en una gran barrera a transitar en las mujeres y más aún en las mujeres madres. A pesar de que en estos últimos tiempos los procesos democratizadores y de conciliación en el ámbito familiar pareciera ir rompiendo con ciertos mandatos para con la mujer, sobre cuidado y reproducción de la vida social, lo cierto es que se vive como un apoyo loable pero excepcional.

> Bueno es una decisión que se toma familiar, tiene que haber un apoyo familiar de todo tipo, en lo más íntimo, mi esposo tiene otro trabajo ahora y para que yo pueda ir a estudiar él está 15 días sin tener un día franco, porque los 2 o 3 día que yo tengo que estar en Mendoza, él tiene que estar con mis hijos, y el trabajo de él que le permiten que le dan la oportunidad y económico'' (Sonia, Ayudante de primera semiexclusivo)

Otra de las docentes madres sintetiza de la siguiente manera su vínculo y trayectoria sinuosa con la universidad:

> incluso después de recibida no me vinculé con la universidad de modo laboral, sino seguí haciendo suplencia buscando trabajo, de manera nunca no conseguí un buen grupo de horas, entonces como tenía tiempo libre seguí con cursos de posgrado vinculado con este equipo, con fuera de la universidad, con profes que integraban ese equipo, seguía participando en publicaciones, sin perspectivas de ingresar a la universidad, no las tenía para nada *¿por qué?* Porque me decían que no me convenía, porque yo tenía los chicos muy chiquitos, porque no me quería vincular porque no me agradaba el ámbito de trabajo (Cecilia, ayudante de primera simple)

En síntesis, desde una perspectiva de género, es sumamente importante visibilizar las profundas desigualdades en sus trayectorias laborales con respecto a los docentes hombres, ya que la jornada laboral femenina se mueve indefectiblemente entre universos contrapuestos (esfera mercantil y esfera doméstica-familiar) donde suele expresarse en una doble jornada femenina (Guimenez, 2010) y en las docentes madres hasta en una triple jornada femenina. Como señala Preciado Cortés (2006): *"*la doble o triple jornada para demostrar que se puede todo ha llevado un costo muy alto para las mujeres, ya que no ha llevado consigo una redistribución de las tareas domésticas" (como se citó en Nocetti, et al., 2011, p.154). El desencanto manifiesto de un contexto laboral tan conflictivo para las mujeres docentes y más aún en las trabajadoras madres se enuncia/denuncia de manera categórica por una docente auxiliar: "creo que en la universidad hay cierta tendencia a la meritocracia (…) desde esta perspectiva laboral, no debería tener familias, ni hijos, ni vida (Cecilia, ayudante de primera simple)

Por otro lado, es sumamente importante expresar y desarrollar que las condiciones de part-time, en las y los auxiliares entrevistadas/os, abre a escenarios aún más complejo y, en general, sinuoso de sus trayectorias, con la salvedad de algunas excepciones. Es recurrente encontrar en los relatos itinerarios laborales/profesionales en otros niveles educativos e instituciones, que en algunos casos preceden el universitario. Estos recorridos, por otros espacios laborales, si bien se convierte, con el paso del tiempo, en lugar para el "reencuentro" con la universidad, también es cierto que es experimentado y expresado como un trayecto sinuoso, difícil, azaroso y largo de transitar. Los testimonios que peregrinan estas vivencias revelan que una vez que acceden y concursan cargos docentes en la universidad (contratados o efectivos) continúan en los espacios laborales que ya tenían. Este entorno se relaciona fundamentalmente a la dedicación parcial de

las/os agentes, condición que al expresarse en bajos salarios acarrea la necesidad de buscar y poseer otros ingresos que les posibilite subsistir o vivir dignamente como trabajador/ra de la educación.

A propósito de lo dicho, se van erigiendo trayectorias en otros espacios laborales, fundamentalmente desde instituciones educativas en sus diferentes niveles o en instituciones profesionales, ya sea por necesidades urgentes o porque las expectativas de ingreso laboral en la universidad se hacen cada vez más difusas. En algunos casos, los itinerarios en otros ámbitos de trabajo vienen desde antes del ingreso laboral docente universitario; en otras ocasiones, mientras las/os pretendientes lleva adelante prácticas laborales ad honorem en la universidad (en docencia, investigación, etc.), van incursionando en trabajos rentados por fuera de la universidad, que les posibilite subsistir y llevar adelante su desarrollo profesional:

> (…) seguí haciendo suplencias, buscando trabajo (…) no conseguía un buen grupo de horas, entonces como tenía tiempo libre, seguí con cursos de posgrado, vinculado con este equipo (…) seguía participando en publicaciones, sin perspectivas de ingresar a la universidad, no las tenía para nada. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

No obstante, en algunas trayectorias, las/os docentes explicitan la necesidad de seguir y no dejar esos otros espacios laborales por fuera de la universidad, porque más allá que esta situación implique cansancio, agotamiento, pluri-trabajo, fragmentación de los tiempos, de energías, hasta convertirse en un "docentes taxis", es la posibilidad de volcar esa formación teórica, que brinda la universidad, en los espacios genuinos de intervención:

> (…) para mí el trabajo con las personas con discapacidad, sinceramente me apasiona, a punto tal que (…) si yo el día de mañana aquí se me ofrece la oportunidad de ser exclusivo y eso implica de dejar de trabajar en la escuela no lo voy a dejar; porque sinceramente yo soy una convencida de que toda teoría necesita de un campo de aplicación y yo siento que todo lo que yo progreso intelectual y en mi formación académica, en la universidad, necesito volcarlo en un ámbito práctico (…) o sea (…) no es lo mismo que estar in situ. (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

6.9-Estrategias De Las/os Docentes Auxiliares De Tiempo Parcial: Un Repertorio De Prácticas Desplegadas

> "(...) por un lado, los valores ideales que reconoce la comunidad científica (...) objetividad, originalidad y utilidad y las normas que esta profesa, universalismo, comunismo intelectual, desinterés y escepticismo, y, por otro, la estructura social del universo científico, los mecanismos que tienden a facilitar control y comunicación, evaluación y retribución, reclutamiento y enseñanza" (Bourdieu.2007, p.86)

Es dable de explicitar que las trayectorias laborales/académicas llevadas adelante por las/os docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC, estarán dadas y acompañadas de acciones razonables y en ciertos casos racionales, tendientes a viabilizar itinerarios de diferentes órdenes, equilibrados y esperables, o sinuosos y conflictivos, acordes a las condiciones estructurales y objetivas de las/os trabajadoras/es docentes, a las disposiciones puestas en juego en el campo, a las disputas que se construyen, o como expresan algunas/os docentes, atravesados por el "azar", etc. Estos actos constructores de trayectos, con propósitos transparentes u ocultos, interesados o desprendidos, son expresión de prácticas estratégicas que intentaremos descubrir desde los relatos que nos brinda la población analizada. Como sustenta Bourdieu (2007), los agentes poseen estrategias pero que no son explicitadas en su verdadera intención estratégica.

Por lo tanto, se hace necesario resaltar que dichas prácticas no siempre poseen intencionalidades de cálculo racional, a veces sí, pero lo que resulta valioso es encontrar las razones vedadas y ocultas de las estrategias desplegadas en el tiempo y en el espacio social, y que repercuten en el campo laboral-académico. En este sentido Alicia Gutiérrez (2006) confirma que las estrategias, en Bourdieu, son "líneas objetivas orientadoras de las prácticas" y que no se traducen en "explicitación consciente de los mecanismos" e intencionalidades del agente en cuestión. A su vez recuperamos, en Bourdieu, que la estrategia es práctica que tiene: "(…) una lógica que no es la de la lógica y (...) aplicar a las lógicas prácticas, la lógica, es exponerse a destruir, a través del instrumento empleado para describirla, la lógica que se pretende describir" (Bourdieu, 2007, p.147).

6.9.1-La Formación Como Estrategias De Anticipación: Lo Que Puede Venir, Lo Que Es Esperable Que Suceda.

Antes de encuadrarnos en el abordaje de las estrategias vinculadas a la formación, que las/os agentes docente despliegan en el ámbito laboral/académico, se hace indispensable explorar

sobre las condiciones históricas y estructurales que dan sustento a las instancias de formación continua de graduados y docentes.

El solo hecho de pensar que la formación es un derecho, invita a reflexionar en relación a la construcción de un escenario donde las políticas y acciones abiertas por el Estado y las universidades tienen como fundamental propósito la de garantizar educación a las y los profesionales en otros niveles de la educación superior (como cuarto nivel o de posgrado). Lo cierto es que las políticas implementadas en los 90 en el nivel superior desmanteló ese principio fundamental de la educación como derecho, para ir moldeando una matriz referencial, en lo educativo, donde el mercado y sus lógicas se constituirán en el motor del sistema educativo. De esta manera, con una educación superior mercantilizada, el cuarto nivel que correspondía a esa formación continua de profesionales y docentes, se fue privatizando. Suponemos, entonces, que la formación actualizada y continua para docentes y profesionales, en tanto política de Estado y de las instituciones universitarias, al quedar hegemonizada por matrices mercantilizadoras, irá moldeando estrategias y determinados itinerarios sinuosos, injustos y desiguales en la apropiación de los bienes indispensables para la amplitud de educación y experticia para muchas/os docentes, fundamentalmente aquellas/os en condiciones económicas desventajosas.

Bajo esta escueta introducción sobre los nuevos escenarios para la formación docente y profesional continua, nos remitiremos a las entrevistas realizadas, para poner a disposición un repertorio de estrategias vinculadas a la formación, que emergen en las voces de las y los docentes consultadas/os; es decir, una multiplicidad de tácticas que se avistan desplegadas en las/os auxiliares a la hora de ingresar, transitar y sostener la carrera docente en la universidad. Es llamativo que varias/os de las y los auxiliares consultadas/os esbozan un accionar hacia la formación continua ante la eventualidad de posibles concursos, ascensos o promociones de cargo. Lo manifiestan en la necesidad de “tener las herramientas para que cuando se dé, yo entrar en carrera” (Cecilia, Ayte. de Primera Simple). Intuimos que es un accionar estratégico de anticipación, de lo que puede venir o de lo que es esperable que suceda; una forma de tramar disposiciones que permita asentarse, consolidarse y ser reconocido en la institución.

> (…) como te decía (…) uno va estudiando el posgrado, va avanzando, va aumentando su currículum, de alguna manera para prepararse para el día de un concurso de ascenso.

> Yo me pienso de acá un par de años, cómo adjunta: Irme preparando para que en ese momento estar con las condiciones dadas. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Estas operaciones encuentran un sentido razonable, otras veces racional y calculado, que busca cambiar condiciones precarias de trabajo, o posiciones (cargos, dedicaciones) aletargadas en el tiempo, y así sortear o salir de las sobrecargas laborales extras, de los pluri-trabajos adquiridos, logrando, en el mejor de los casos, organización y estabilidad laboral y económica deseable. Una auxiliar expresa que formarse es un factor fundamental para posicionarse mejor en los posibles concursos, ascensos o ampliación de dedicación, para, de esta manera, cambiar las condiciones laborales precarias; enfatiza la necesidad de "una estructura económica que me pueda sostener y tener menos carga horaria en el otro trabajo y focalizar más en esta institución" *(*Sonia, Ayte, de Primera Semi-Exclusivo). Estas estrategias de adquisición de herramientas, de conocimientos específicos para ser usado cuando la situación así lo amerite, es una práctica recurrente en los dichos de las/os auxiliares, que puede pensarse y analizarse, también, como un accionar *meritocrático,* porque *s*upone una espera de recompensas diferidas, basadas en la construcción de expectativas positivas sobre un futuro venidero: "por eso prefiero formarme y cuando esté la oportunidad tener alguna chance" (Sonia, Ayte, de Primera Semi-Exclusivo). Por lo expuesto, se resaltan estrategias vinculadas a la acumulación de una cuantía de antecedentes: "(…) trabajar (…) formarme en el área en la que ingresé (…) apostar a ese trabajo (…) terminar mi doctorado" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple).

Aquí pues observamos, que la estrategia de anticipación a través de la formación, no solo implica acumular experticia, un conocimiento específico en el área a concursar (importante aspecto ya que en las evaluaciones de concursos abiertos y públicos un punto a calificar es el desempeño en el campo disciplinario en cuestión, a través de entrevistas y clase de oposición) sino que otros aspectos se vuelven relevantes, como es la disputa y apropiación por la *credencialización*. Esta última reseña es un factor clave en el futuro laboral y académico de las/os docentes, ya que se ajusta a dispositivos de evaluación académica de la universidad, donde las titulaciones y acreditaciones tienen un peso cardinal.

> Porque acá es una exigencia tener un título, un postítulo; porque no es lo mismo que el día de mañana, presentarte a rendir un cargo de adjunto con una licenciatura, con un máster que con un doctorado. Esas son las exigencias institucionales que a veces no me

> banco, que reniego contra eso, que peleo contra eso, pero si tengo que ser absolutamente honesta conmigo mismo y termino bajando la cabeza y las hago, que es la única manera de seguir persistiendo en este sistema. (Silvina, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo)

Este contexto moviliza, tanto para quienes quieren ingresar, a las/os recién ingresados o aquellas/os que ya tienen una trayectoria apreciable en el campo laboral universitaria, una serie de acciones estratégicas con el propósito de que, al acumular capital cultural acreditado o incorporado, les posibilite estar en mejores posiciones a la hora de concursar o promocionar un cargo. Así lo manifiesta una docente auxiliar consultada:

> "(…) se presenta la oportunidad de un concurso de ayudantía (…) yo tenía muchísimos antecedentes en todos estos años (…) me había vinculado por cuestiones de formación (…) durante la carrera de grado, por lo que tenía muchas chances de quedar. Conocía al equipo (…) y quedé (…) lo vi como una alternativa laboral. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

En este caso particular, pero se puede observar en otros relatos, no solo la *anticipación* es una táctica valedera y aprendida en el campo en cuestión, sino que puede ir de la mano de una *estrategia de acercamiento* a los equipos de cátedra y/o investigación, etc., para ir aprendiendo, acumulando e incorporando capitales culturales (experticias, procedimientos para la enseñanza, conocimientos específicos del campo disciplinar a concursar, etc.). Estas prácticas estratégicas se despliegan, se conjugan y se relacionan como parte del juego del campo; se socializan, se aprenden, se incorpora como *habitus*; se los utiliza, se los conserva, se los moviliza, acorde a las coyunturas y las lecturas que las/os diferentes actores van teniendo para hacerse de experiencias y trayectorias más o menos esperables, deseables y probables.

6.9.2- El Acercamiento a Los Equipos De La Universidad Como Estrategia De Apropiación y Acumulación De capitales y Formación Continua e Ingreso

Como hemos evidenciado en otros apartados, el entramado de ciertas trayectorias descriptas por las/os docentes vienen acompañadas de una selección de estrategias particulares. Las estrategias de *acercamiento*, como estudiantes o graduadas/os, a los equipos de cátedra, de investigación, etc., son itinerarios compartidos por los y las consultadas/os en las entrevistas, ya que estos espacios son un campo de producción y de trasmisión de conocimiento sumamente

valorado, aun cuando en los relatos, a veces, quedan difusas las estrategias extendidas tanto de *acercamiento*, en las/os aspirantes, y las estrategias de *reclutamiento* por parte de las y los docentes responsables de los equipos de cátedra, investigación, etc. Para algunas/os docentes los motivos e intereses que potenciaron el acercamiento y contacto con equipos de profesionales de la universidad está relacionado a que esa producción *inmaterial* o "espiritual" que emana de los equipos universitarios se vuelve en capital necesario a adquirir para la formación personal y, para estudiantes y graduadas/os insertas/os en el territorio, como recurso a ser introducido en los ámbitos cotidianos de intervención profesional, en tantos que para otros casos es el primer paso hacia una trayectoria laboral en este ámbito. Para ellas/ellos seguir formándose, adquirir nuevas herramientas metodológicas, apropiarse de actuales enfoques teóricos, constituye una gama de intereses individuales y colectivos a disputar, facilitando el desarrollo de tareas profesionales en el territorio y/o en diversas instituciones, donde se requiere de conocimientos específicos para la resolución de problemas, cuestión que se considera fundamental. Para los casos donde acercarse a los equipos en busca de formación "actualizada" y "pertinente" para salir de una "formación autodidacta" (Sonia, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo) se relaciona a propósitos y requerimientos del territorio, donde lo que podríamos catalogar como entrega, sacrificio personal, se convierte, en los testimonios recolectados, en manifestación de algo trascendental, lo colectivo. Así pues, en estos casos las acciones estratégicas tienden a la construcción de un puente concreto con la universidad y se convierte, según lo dicho por las/os agentes, en expresión de propósitos colectivos y necesidades urgentes de la práctica profesional, más que de cálculos racionales individuales/personales.

> (…) en realidad me permite seguir invirtiendo en conocimiento, en las dos áreas, en la parte más experimental, que tiene que ver con el trabajo más institucional dentro del jardín (…) y puedo incidir en algunos tic, en algunas ideas (…) explicarles a las alumnas en concreto de cómo la teoría puede ser un aporte tan real y tan concreto y no tan alejado como siempre se puede ver de estas temáticas y a la vez puedo ir capitalizando estas cuestiones que uno va tomando desde las teorías, del conocimiento desde los cursos que me permite la universidad que me abrió las puertas nuevamente (…) y ver la oportunidad de ser docente en la universidad y de tener la posibilidad de cursos de posgrados, de especializaciones que te vuelva a retroalimentar en la parte práctica. (Sonia, Ayte de Primera Semi-Exclusivo)

Las aserciones como "(…) me permitió formarme gratuitamente", avistan un cuadro de situación de muchas profesionales precarizadas en su trabajo por fuera de la universidad y cuyos salarios a la baja, "muy bajos", hace que la posibilidad de formación, si no es a través de estos recorridos y estrategias, se convierta en una quimera.

Podemos decir que, en ciertas ocasiones, las/os docentes han extendido una amalgama de estrategias para construir ese puente de ingreso al campo académico/universitario, que les posibilitó (como ya analizamos) disputar capitales valorados en el espacio social universitario y en los campos de actuación profesional (territorial). Este accionar supone un trabajo estratégico caracterizado, en ciertas circunstancias, como invisible, honorífico, con propósitos explícitos o implícitos, individuales y/o colectivos. Sin embargo, esta caracterización en acciones estratégicas intensas, múltiples, amplificadas, pueden desnudar las desigualdades estructurales profundas que atraviesan a las/os agentes sociales.

Estas estrategias pueden ser definidas, en contextos desiguales y con matices propios, por disposiciones y caminos a transitar que se constituyen en casi la única vía de acceso a los capitales disponibles y a las posibilidades laborales reales en la universidad. Es así como la práctica de donar tiempo, faena, trabajo es parte de ese juego que se impone en el campo en cuestión. Como dicen algunas/os docentes, que como graduadas/os venían a la universidad "a volcar" sus experiencias del territorio en clases abiertas en la universidad; maniobras de índole táctico (*desinteresada*, honorífica y gratuita). Al "volcar", en el espacio universitario, esos saberes aprendidos en el territorio, esta práctica puede ser una puerta de futuras recompensas, es decir, diferidas en el tiempo; premios diferidos, para estudiantes y graduadas/os, que puede ser traducidos en mejores lugares y posiciones en el campo académico, para estas/os aspirantes, o en apropiación y acumulación de capitales culturales propios de la universidad; capitales que podrán ser volcados en los espacios de intervención profesional o como posibilidad factible de formación y trabajo docente universitario.

Se hace necesario resaltar que lo descripto arriba corresponde a trayectorias vinculadas a ese momento de ingreso o de construcción de puentes con la universidad, donde las prácticas estratégicas van teniendo sentido, acorde a las necesidades y urgencias que les exige la intervención profesional para lo cual la universidad y los equipos docentes del nivel superior se

constituyen en factores imprescindibles para resolución de problemáticas, debido a que son fuente de conocimientos indispensables para la intervención.

6.9.3- "Ponerse la Camiseta" y con Disponibilidad "Full-Time", como Estrategias de Reconocimiento entre Pares

La obtención de antecedentes en formación, en investigación, extensión, docencia, etc., suelen darse a través de recurrentes quehaceres honoríficos, durante años, siendo parte de una práctica cotidiana de quienes aspiran ingresar y/o hacer carrera en el mundo laboral de la universidad. Estas acciones van de la mano en la construcción de vínculos sólidos y permanentes con los profesionales que forman parte de los equipos, y aportan a la amalgama de relaciones interpersonales, donde las/os aspirantes o las/os "recién ingresadas/os" desarrollan sus tareas académicas "honoríficas", informales y en algunos casos, identificadas como "irregulares" (en ocasiones, estas prácticas provienen desde sus trayectorias como estudiantes). En este sentido la importancia de vincularse con profesionales "reconocidos" en el mundo académico/universitario, no impide percibir que las expectativas de mejores condiciones laborales se presenten, en el futuro inmediato, como "difícil" o "incierto"

Esta situación, que comporta prácticas meritocráticas, se convierte en un eslabón importante a la hora de entender los procederes de las/los trabajadores docentes auxiliares de la universidad, una rutina de tareas intensivamente desplegadas, cuyos propósitos (a veces velados) sea cimentar redes interpersonales-académicas que les posibiliten movilizar, según los contextos, capitales sociales acumulados, en la búsqueda de influencias, protecciones y reconocimientos (no solo simbólico) de aquellos pares mejor ubicados en el campo (mejor ubicados, en lo académico, simbólico y político).

Para ello es necesario estar disponible "full-time", en todo momento que la institución así lo requiera, organizar los tiempos y la vida a los requerimientos de la institución, lo que cotidianamente se dice *"ponerse la camiseta"* del establecimiento educativo. Para tal efecto, ciertos proyectos de vida que escapen a estos parámetros de esfuerzo laboral pueden ser vistos como obstáculos que atentan a un porvenir de recompensas en la vida laboral y profesional. Así lo sintetiza una docente de la FCH:

> (…) creo que en la universidad hay cierta tendencia a la meritocracia (…) desde esta perspectiva laboral, no debería tener familias, ni hijos, ni vida (…) yo lo vivo así. No digo que todos los agentes universitarios reproduzcan esas lógicas, pero hay cierta tendencia, más si uno mira la perspectiva laboral desde la meritocracia. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

Así, el juego cotidiano en el campo enmarca disposiciones, trayectos, decisiones, prácticas que se construyen en el imaginario de las/los docentes como relevantes y pertinentes, prácticas meritocráticas que esperan retribución:

> (…) la otra es que en algún momento se va a dar, uno tiene esperanza en algún momento si uno trabaja, se dedica y pone esfuerzo, empeño y determinación, en algún momento se va a dar (…) esto de poder ser un docente más full time, poder estar en una sola institución (…) ponerse la camiseta de la institución (...). (Carmen, JTP Simple)

Las prácticas meritocráticas, en su expresión estratégica, encierra un orden de cosas que se ve reflejado en el mostrar y exhibir "todo lo que se pone", una demostración orientada a los pares, a los docentes responsables de cátedra, a los agentes involucrados en la toma de decisiones; hay que confirmar que se está en todo momento. Una invocación a la eficiencia, a la experticia, una corroboración de que *"la camiseta"* (ya sea del equipo de cátedra o de la institución) uno siempre la tiene puesta. Esto supone innegablemente quehaceres laborales que se intensifican, aun cuando se obrara conscientemente de que ciertas tareas no corresponden ni al cargo o dedicación lo mismo hay que realizadas. Es necesario ganarse el reconocimiento y el respeto del otro, construir relaciones honoríficas, de lealtad, de reciprocidad, de familiaridad, de afectividad con sus pares superiores. Es necesario adquirir la potestad en el espacio que se transita, como recién llegado, para luego esperar, de manera diferida y *desinteresada* las retribuciones que se supone que vendrán.

> (…) porque yo en ese momento hacía más actividades que lo que me correspondía (...) por una cuestión de querer trabajar bien, de querer ganar el derecho de piso, como se dice (...) Y entonces Terminaba corrigiendo más yo o dando más clases de consultas yo (...) alguna cuestión de inocencia, de ingenuidad mía. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Por lo descripto y reflexionado el mundo laboral se vuelve siniestro, es un "sistema un poco perverso" (JTP Semi-Exclusivo), resalta la voz de una de las/os docentes consultadas/os; un sistema que exige y sobredemanda tareas sin remuneración alguna. Los quehaceres que las/os docentes desarrollan cotidianamente forma parte de obligaciones tácitas, no dichas, pero esperadas. Esta perversidad radica en que, aparentemente y en última instancia, depende de uno mismo y de las estrategias utilizadas la posibilidad de lograr mejores condiciones de trabajo. Así se construyen recorridos plasmados por el esfuerzo sostenido, por sobrecarga de actividades (quehaceres no estipulados por regulaciones jurídicas sino por mandatos de "usos y costumbres"), es decir, una serie de obligaciones no reglamentadas pero que adquieren carácter fáctico, como dispositivo aceptado de disciplinamiento de la fuerza laboral: "te exigen más para que te lo merezcas", al parecer, no hay merecimiento ni recompensa si no se traduce en una práctica de agotamiento y esmero individual: "(…) de todas formas no encuentro un solo ayudante de primera que solo colabore con las clases o prácticos que es lo que dice el marco de regulación, todos caemos (…) sin quererlo (…) para tener un aumento de dedicación" (Sonia, Ayte. de Primera Simple).

6.9.4-Ser o no Ser: Dilemas en la Construcción de Vínculos Estratégicos Clientelares con la Gestión Política Universitaria

Rodrigo Hobert (2013) nos señala que en el campo académico/universitario se desarrollan prácticas y procedimientos informales que van estructurando relaciones impersonales de tipo clientelar. De ahí que las complejas relaciones, entre las y los agentes, que se libran en la universidad son definidas como *clientelismo académico*:

> En términos generales el clientelismo académico (…) permite dar cuenta sobre modalidades informales de intercambio que son motorizadas por vínculos de carácter asimétrico en la universidad. Así, el clientelismo académico es definido y examinado como vehículo de intercambio, legitimación, reproducción y reconocimiento dentro de un contexto caracterizado por la preeminencia de la informalidad. (p.4)

Como bien resalta el autor, el *clientelismo académico* se encuentra diseminado en el campo universitario, escenario que hemos descripto en el apartado anterior, con relaciones asimétricas de intercambio, de reciprocidad que se construyen desde un escenario de aguda

informalidad. Ahora bien, en la voz de algunas/os de las entrevistadas/os, las prácticas estratégicas de acumulación de capital social académico, que se mueven en el terreno de lo simbólico, de la formación, de la acreditación, de la reciprocidad académica, no son pensadas como prácticas clientelares, en todo caso relacionan las estrategias de tipo clientelar a otros asuntos, como las alianzas de índole político. Aquí observamos que la mirada que esbozan los y las/os docentes indagados/as se desvía de la perspectiva de Hobert (2013), ya que las y los agentes docente asocian el clientelismo a prácticas negativas de manipulación política, que se encuentran instaladas en el campo pero que su lógica es ajena al *ethos* del campo académico. Las/los docentes son conscientes de que las prácticas clientelares (asociadas a la política) son una vía para reconocimientos, legitimación y de opciones reales de ingreso, ascenso o ampliación de dedicación, pero que su incidencia es nociva al campo académico y "va en desmedro de una excelencia académica, de un buen equipo de profesores que puedan desarrollar la carrera" (Marcela, Ayte. de Primera Semi-Exclusivo), argumenta una de las docentes. Subrayamos que, en la población docente consultada, el clientelismo es un fenómeno que ocurre cuando las/os agentes docentes construyen lazos con las/os actores vinculados a la gestión en búsqueda de algún rédito personal, pero no vinculan al clientelismo con las diversas prácticas y relaciones que se despliegan y que ellas/os extienden en los diversos espacios del campo académico, en los equipos de cátedras, de investigación, etc., tal como lo expresa Hobert (2013).

Así se explicitan otras prácticas de selección en la universidad, que son conocidas y valoradas (en reserva) por algunas/os y ajenas y extrañas al campo científico por otras/os; pero no por eso menos reales, más allá que, en las representaciones de algún/a docente, tiendan a "descuidar la cuestión académica" en pos de preferencias políticas, ideológicas o de subordinación. Es necesario resaltar estas percepciones, porque devela un inter juego de disputas y luchas, donde no siempre las lógicas de acreditación académica y de formación o de acumulación de capitales (culturales, simbólicos), valorados en el campo específico, son excluyentes para concretar trayectorias más favorables. *Las prácticas político-clientelares* (que son prácticas académicas, de reciprocidad, extendidas en todo el campo y no solo en el espacio de la gestión, aun cuando no son representadas por las y los docentes entrevistadas/os como tales), como prácticas estratégicas y de ejercicio de poder, se constituyen en razones cotidianas del campo en cuestión. Los comportamientos de las/os docentes distan entre aceptarlas y practicarlas (porque son formas instaladas de disputas y de oportunidades) o rechazarlas. Esta última opción deviene de

un desinterés por pugnar desde estos intersticios, por posturas éticas que provienen de representaciones negativas o peyorativas de este tipo de relaciones, o porque directamente no se comprende ni se entiende estas formas de posicionarse en el juego.

> (…) lo que te estoy diciendo es que se trabajan en estrategias de vínculo departamental; yo no estoy trabajando para esas cosas, no tengo el tiempo, ni tengo el perfil; no lo voy a aprender hacerlo tampoco. Voy buscando mi fortaleza por el lado de la formación y cuando se presente un concurso quiero tener antecedentes, la formación adecuada. Lo cierto es que eso lo puedo hacer. No sé si institucionalmente se va atender a las necesidades de la cátedra. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

Las apreciaciones dichas por las/os docentes hacen foco en el rechazo a la construcción de relaciones clientelares con las/os miembros del departamento (por cuestiones éticas, porque no corresponde, porque no se sabe cómo hacerlo); y en todo caso la energía estará puesta en lo que se conoce, en lo que consideran que es comúnmente aceptado y aceptable en el mundo académico, y en la "fortaleza" que individualmente se tiene, para así expandir otras prácticas estratégicas (más conocidas, menos contradictorias, etc.) que les posibilite un devenir de mejores oportunidades. Para Bourdieu (2007) estos escenarios son manifestaciones de estructuras jerarquizadas y de poder que permiten que las/os que se encuentran en mejores posiciones ejerzan eficazmente un dominio sobre aquellas/os que se encuentran en posiciones subalternas: una clara muestra de la otra cara de la misma moneda. Así podemos sostener que, en toda práctica estratégica clientelar, donde unos/as buscan construir relaciones para mejorar sus posiciones y condiciones, le corresponde, en otros/os, el despliegue de *estrategias de dominación*:

> (…) a condición de que acepten entrar en el juego de la competencia, y reconocer por lo tanto lo que está en juego (...) tal vez se supone ante todo un arte de manipular los tiempos de los otros o, más precisamente, el ritmo de su carrera, de su corrida, de acelerar o de diferir realizaciones tan diferentes como el éxito en los concursos o en los exámenes (...) el nombramientos de cargos universitarios (...) este arte, que es también unas de las dimensiones del poder, a menudo se la ejerce con la complicidad más o menos consciente del aspirante (...) mantenido así (...) con una disposición dócil y sumisa (...) que caracteriza el buen alumno de todas las edades. (p.119)

Así pues, conseguir mejores condiciones laborales en la universidad o posicionarse mejor en el campo, supone construir relaciones académicas pero también políticas, de alianzas clientelares de tipo académico y político[91], involucrando estrategias que demandarán organización del tiempo, un conocimiento y lectura de las disputas que se libran en el campo y el despliegue de gestiones a nivel interpersonales con las y los agentes pertinentes, es decir, sobre aquellas/os actores que tienen poder de decisión o persuasión. Este escenario se constituye en manifestación clara de relaciones de poder y de una estructura jerarquizada que va ubicando a cada uno de los agentes en posiciones diversas, de subordinación o dominación en el campo universitario. De este modo se instala una práctica social que tiende más a resolver los intereses personales y consolidar estrategias y vínculos entre personas que a intervenir en los relevantes problemas institucionales, como, por ejemplo: "(…) a la hora de asignar recursos (…) de promover aumentos de dedicación" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple), sostiene una de las entrevistadas. El no incurrir en tácticas políticas de alianzas o de vínculos "clientelares" con los actores afines a la gestión, la trayectoria laboral/profesional se percibe como más tortuosa y hacia una "tendencia (…) a la precarización".

Es menester resaltar que efectivizar o promocionar un cargo, ampliar una dedicación son instancias que implican decisiones por parte de los que conducen los departamentos y estas resoluciones están supeditadas a presupuestos asignados, a necesidades y urgencias que van emergiendo y/o a planificaciones estratégicas construidas por la gestión, acorde a horizontes, propósitos, orientaciones que se busca desarrollar en la formación de grado o en potenciar determinadas áreas, etc. En este sentido, la percepción de una auxiliar simple de la FCH, en relación a este contexto es revelador: todo el esfuerzo en la formación, en el trabajo pareciera que "(…) no es condición suficiente y que depende de las estrategias departamental y de la voluntad política (…) yo lo tengo claro" (Cecilia, Ayte. de Primera Simple). Sobre lo consultado se desprende que las decisiones que se toman suelen estar sometidas a vínculos personales, cercanías, relaciones clientelares más que a "las necesidades institucionales, aunque las haya". Existe un cuadro de situación que se vive con "impotencia", porque es un escenario que las/os "excede", que no se puede controlar, que se encuentra "más arriba del docente"; expresiones

[91] Es importante aclarar que la separación entre relaciones académicas y políticas, no corresponde a la apreciación que tengamos de lo que sucede en el campo universitario, sino que nos remitimos a las percepciones que las/os entrevistadas/os tienen de estas prácticas y de lo que sucede en su mundo laboral-académico.

que refieren, de alguna manera, el agobio y la resignación, a la espera de mejores condiciones de trabajo y de promoción.

En este sentido, las/os docentes se remiten a delinear su cuadro de situación laboral, donde cambiar sus condiciones objetivas de trabajo no depende de ellas/ellos, ni de lo que hagan o digan, sino de las decisiones que toman determinadas/os agentes que transitan las estructuras burocráticas y administrativas de los departamentos y de la FCH. Es importante resaltar que retratan el espacio de la gestión como la de una "fuerza todopoderosa omnipresente" (Carmen, JTP Simple) que toma decisiones que afectarán seguramente sus vidas laborales y su futuro. Por un lado, enuncia una estructura de gestión que se avizora como inalcanzable para las/os agentes auxiliares y a la vez como "fuerza" imposible de controlar; justamente porque se la representa como una "fuerza" suprema, que atraviesa y determina la vida laboral de las auxiliares, situación que conlleva a una aceptación obediente y dócil, de alguien que sabe o intuye que es muy dificultoso cambiar su direccionalidad. En términos más teóricos, es considerar que las estructuras administrativas-burocráticas actúan (como fuerza de dominación, como un poder que se ejerce de arriba hacia abajo) determinando de manera absoluta (o casi) al sujeto hasta hacerlo desaparecer: "(…) Siento que no depende de mí, depende de alguna fuerza todopoderosa omnipresente que tome la decisión", (Carmen, JTP simple) esboza una docente. Es la fuerza de la estructura que arremete y anula toda posibilidad de acción o estrategia individual y colectiva.

Como ya señalamos, las estrategias políticas de alianza clientelar, en torno a la gestión, se vuelven difusas y tenues; los motivos pueden ser varios y de distinto orden. Se lo percibe como un espacio poco conocido, extraño, del cual se sospecha como poco dinámico y a veces carente de transparencia. Esta *atmósfera de pasillos*, que habla de los mecanismos de funcionamiento y de toma de decisiones, se traduce en un malestar colectivo que niega e interpela toda posibilidad de acercamiento y de relación estratégica con el espacio de la gestión; así lo explica una auxiliar:

> (…) te voy a decir, yo en la gestión nunca estuve, no tengo mucha experiencia de cómo se manejan las cuestiones administrativas y burocráticas. Si sé cosas que me han comentado en los pasillos, de cosas que le ha pasado a otra gente. A mí nunca me queda claro Cuál es el mecanismo. (Carmen, JTP Simple 6)

La gestión y sus mecanismos se representan como de un accionar "oculto" que no se explicita ni se trasparenta ¿Cómo se selecciona o se decide las prioridades de un departamento? ¿Qué hacer cuando se queda fuera de las prioridades? ¿Se presentan notas? ¿Se pide o se exige? ¿Se espera? ¿Se está siempre atenta/o a que en algún momento salga el concurso o la promoción? ¿Se involucra?; son algunos interrogantes que pueden generar una serie de *acciones estratégicas* para que el contexto laboral, tal vez, en el momento menos indicado, empiece a transformarse acuerdo a sus expectativas y deseos de las y los trabajadoras/es auxiliares docentes:

> (…) me decían, ´hacé una nota y pedí que te abran el concurso´; y presentamos notas y es como si no se hubiese presentado nada, ni siquiera tenía una respuesta, por ejemplo, de decirme: ´mire profesora no hay puntos, no moleste´; o, por ejemplo: ´no gaste más hojas, cuide los árboles profesora´. Este año (…) tengo que estar atenta cuando se abra este concurso, si es que se abre; es como una primera llave de que habría posibilidades. Y cada vez que me cruzo con alguno de los profesores que saben de eso me dicen: ´ya va a salir, estate atenta´ (…) esto de tener más dedicación y más cargo no lo veo posible en el corto plazo, porque he hablado con los directores del departamento y me dicen que es muy complicado, que hay otras prioridades en cuanto a cargos y a dedicación (…) yo no sé cómo seleccionan las prioridades; ese es otro desconocimiento que yo tengo en cuanto a la gestión: ¿Cómo se toman esas decisiones? ¿sería como la gestión oculta? ¿el currículum oculto de la gestión oculta? Uno te dice una cosa y otro te dice otra. Una se encuentra perdida. Pero bueno, uno sigo trabajando (…) con el empeño que uno le pone y el esfuerzo, en algún momento saldrá. También es para mantenerte ocupada la cabeza y no darle mucha vuelta. (Carmen, JTP simple 6)

Mejorar estas situaciones laborales y académicas puede implicar una *gestión de sí mismo* (Guimenez, 2010), un accionar individual y de toma de decisiones personales, acorde a objetivos particulares y privativos de quienes lo desarrollan; significa, además, desplegar tácticas pertinentes al campo que se transita. Son decisiones que algunas/os docentes están dispuestas/os a transitar o a emprender para acercarse y condicionar aquello que se encuentra "arriba" y las/os excede; un accionar *emprendedor* (Coraggio, 2005; Indart y Vazquez, 2016), que no todas/os están dispuestas/os a seguir. Insistir, demandar, reclamar son prácticas individuales y relacionales a seguir, legitimadas y sugeridas entre los pares, una especie de "trabajo de índole

estratégico"[92] orientado a condicionar las decisiones de quienes manejan presupuestos y por ende inciden en las condiciones del trabajo docente. Los comportamientos del reclamo suelen caracterizarse por ser medidos, equilibrados, sostenidos en el tiempo, a veces, difícil de sobrellevar ante la falta de respuesta a situaciones de extremada precarización:

> (…) por consejos de profes más grandes (…) "reclamá", "insistí" (…) llega un momento que decís: "esto no forma parte de mi tarea". Los (…) del departamento saben de tu situación (…) "ah si tu caso, si tu cargo sale ahora". Esto me lo han dicho millones de veces, de que sale ahora (…) más de una vez (…) enojada quiero ir hablar (…) no podés ir enojada, tenés que ir equilibrada, ni dolida ni enojada. Entonces, yo sigo para adelante, porque la docencia es muy fuerte para mí me gusta mucho, dentro de la tarea docente el aula me gusta. (Marcela, Ayte de Primera Semi-Exclusivo)

Una postura de resignación se observa ante contextos adversos y futuros inciertos, pero con la convicción de seguir formándose "para concursar, para hacer mi currículum", dirán algunas/os docentes. Creemos que la insistencia en la acumulación de formación sea el juego más conocido y aprendido por las/os agentes; y tal vez un marco más real y certero de recorrido laboral, ante la percepción de que, por lo menos, estas prácticas estratégicas pueden ser mínimamente controladas y no quedar a expensas del contexto y/o de las decisiones de terceros.

> (…) otro gran obstáculo, podría llegar a ser el tiempo. Uno podría hacer muchísimo más, pero con la cuestión del tiempo (…) he intentado priorizar (…) para mejorar tu currículum, para seguir avanzando, para el crecimiento personal, que seguramente no se va a reflejar en un ascenso inmediato, en una mejora salarial inmediata y eso es algo como que estamos un poco resignadas (…) yo sigo trabajando con la misma energía de siempre, pero a lo mejor el adjunto (…) se de acá a 15 años (…) como están dadas las situaciones (…) no es algo que pueda cambiar tan fácilmente (…) el sistema está dado de esa manera (…) la única chance, es buscar (…) posibilidades en otras facultades e ir viendo cómo se va dando (…) seguir aprendiendo y seguir estudiando. La universidad

[92] La caracterización de trabajo estratégico que realiza Verónica Walker tiene otra impronta de la que se desarrolla en esta investigación: "(…) el trabajo estratégico (rellenar formularios, cumplimentar aplicaciones informáticas, realizar informes, etc." (Walker 2016. p12)

> te las da, las posibilidades están. Después como se puede colaborar para que nuestra situación mejore más o menos pronto, eso (…) depende de otras variables, que no las puedo manejar. (María José, JTP Semi-Exclusivo 7)

6.9.5-Dispositivos Evaluadores, Acumulación de Antecedentes y Trabajo Diversificado. "Un Poroto en Cada Lugar", como "Arma de Doble Filo": Estrategia de Abarcamiento y Reaseguro

Como hemos desarrollado en el apartado sobre dispositivos evaluadores de la FCH, es menester explicitar que tales instrumentos examinadores adquieren un lugar de relevancia en el disciplinamiento de la fuerza de trabajo y condicionante de las estrategias a decidir y desarrollar en el ámbito laboral y académico. En estas instancias, los cuerpos se vuelven dóciles ante la exigencia de un sistema "perverso" y cruel que sobreexplota y construye una volátil ilusión de que, auto-explotación mediante, puede redundar en beneficios:

> "(…) el sistema es (…) un poco perverso (…) porque pide que uno esté en muchos espacios: (…) hay que hacer bien la docencia, extensión, (…) investigación (…) ni hablar de la gestión. ¿Entonces (…) porque perverso? Porqué te exige estar en muchas cosas (…) Y después también veo y me ha tocado estar en el comité evaluador o cuando estuve en la parte de gestión ver qué nos pasa que tenemos el currículum muy diversificado, al estar de diversificado en tantas cosas. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Lo expresado denota fuertes condicionamientos estructurales que lleva a que las/os docentes transiten por diferentes espacios, por tareas regladas o no, tal vez porque las mismas son requeridas por sus pares cercanos y mejores posicionados (relaciones de clientelismo académico), pero también porque son parte de las prácticas que se naturalizan y se hacen por uso y costumbres en el mundo del trabajo universitario (como pago del derecho de piso), o porque es necesario estar en todas partes, diversificar el trabajo para diversificar un currículo que en algún momento ha de ser evaluado; una *estrategia de abarcamiento* de actividades laborales y académicas (un "arma de doble filo") que se presentan sustanciales y valoradas en las grillas examinadoras: "tener un poroto en cada lugar" se convierte en un *reaseguro* y "posibilidad de conseguir ese ascenso" tan esperado y ansiado.

> (…) por ejemplo al momento de un ascenso, entre comillas, compitiendo entre colegas que estamos en la misma situación (…) el que tiene un poroto en cada lugar y tiene una actividad en cada cosa, tiene más posibilidad de conseguir ese ascenso, sin que se tenga en cuenta si esa persona realmente está (…) especializada o si participás en varias cosas para sumar porotitos (…) para poder participar lugar hay en todo. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

No siempre estas estrategias, vinculadas al trabajo diversificado, suponen mejores condiciones laborales, ascensos u obtención de algún cargo por concurso, ya que también se despliegan otros criterios evaluativos y otras lógicas de selección, con peso específico importante a la hora de evaluar promociones o ascensos, etc. Aun así, expandir una serie de estrategias donde abarcar funciones, labores, quehaceres, etc., es reaseguro y facilitadora de alguna recompensa sumamente esperada:

> Bueno…es esto lo que te digo: formarme, participar y contactarse con otras universidades, seguir con la investigación, fortalecerme en el campo donde uno está (…) que todo mi esfuerzo a los 50 años no tenga los frutos que yo hubiera esperado de mi esfuerzo (…) seguir como ayudante de primera o JTP simple, donde se gana 2000 pesos más. Por lo tanto, trato de mantenerme en equilibrio como otro trabajo más y no caer (…) no perder de vista esta perspectiva de análisis. (Cecilia, Ayte. de Primera Simple)

Se irán construyendo disposiciones, tácticas, estrategias para el logro de propósitos no siempre explicitados (*interés-desinteresado*) pero que constituyen los sentidos de las prácticas de las y los agentes docentes (auxiliares) en el mundo laboral-académico universitario:

> (…) si se puede participar, pero lo importante es: ¿con qué nivel de compromiso? ¿Cómo eso (…) enriquece o no la docencia, a la investigación en la práctica?, ¿o si lo hago sólo por un certificado que acredite antecedentes y que después va a sumar a mi currículum? Eso se ve, sobre todo, en (…) los ascensos. Pero (…) para la ampliación de dedicación o para los concursos abiertos de una materia específica, ahí sí lo disciplinar, lo específico a nivel de área se toma en cuenta (…) eso me jugó a favor en el concurso de ingeniería; al tener todo orientado más para ese lado me dio como un Plus a las otras candidatas, que a lo mejor tenían más disperso su trabajo. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

Esta docente expresa con claridad que no todas las estrategias son utilizables en todo momento; la movilización de ciertas tácticas implica contextos, coyunturas y situaciones donde algunas estrategias son más pertinentes que otras. Así se expone con claridad no sólo su situación particular sino las lógicas que se extienden en el campo laboral universitario. Las cosas dichas develan que la *estrategia de abarcamiento* solo actúa de *reaseguro* cuando las evaluaciones docentes se orientan a ascensos y promociones; ahora bien, para concursos abiertos donde la especificidad de lo que se concursa tiene un peso específico importante que puede hacer balancear el resultado, las estrategias abordadas poco ayudan a un final promisorio. En todo caso, una mirada incisiva del juego en el campo por parte de las/os agentes docentes, posibilitará movilizar otros repertorios estratégicos que auguren mejores finales. Observemos este caso particular, donde existe un conocimiento maduro de las estrategias a utilizar, de los condicionantes objetivos que se le presenta y que limita las expectativas de ascenso en un futuro cercano, escenario estructural que suele denominarse *cuello de botella*. Esta situación advertida por la protagonista, le lleva a rastrear oportunidades reales en otros espacios (cátedras, unidades académicas, etc.) para materializar los propósitos e intereses manifiestos.

> (…) por otro lado (…) está el tema interno de las cátedras, que tiene que ver con las edades de quiénes están en las cátedras (…) al tener colegas (…) jóvenes que tienen 10 años de diferencia conmigo, es muy difícil imaginarme como adjunta (…) Obviamente que de acá a un tiempo me interesaría ser responsable de una materia, a corto plazo no lo veo muy factible (…) a lo mejor en ingeniería, si se llegara a dar posibilidades con algún tipo de puntos (…) se pudiera dar posibilidad en algún espacio de responsable, para que yo pudiera concursar (…) concursar en Humanas está un poco complicado. Como te digo en la materia en la que estoy no me puedo imaginar cómo adjunta en consolidación. (María José, JTP Semi-Exclusivo)

En este caso el *reaseguro* estará dado por un *abarcamiento estratégico* hacia otros lugares, cátedras, facultades, etc., que le viabilice los propósitos y expectativas construidas en el espacio laboral y académico.

En síntesis, en ocasiones la(s) práctica(s) en la esfera del trabajo docente universitario se amplifican para orientarse (como lo hemos analizado) a muchos espacios, diversificando y dispersando la participación, aunque esa diversificación no siempre vaya acompañada de un

compromiso genuino de las/los agentes involucradas/os, según lo expresado en las entrevistas. A veces, esa(s) práctica(s) de dispersión laboral tiene el sentido exclusivo de acreditación (capital de gran peso a la hora de concursar cargos o ascensos), así lo manifiesta docente consultada.

Las estratégicas que desarrollan y despliegan las y los docentes auxiliares en la universidad, según sus percepciones, están enmarcadas en dimensiones que podríamos denominar académicas y otras de índole político, que se expresa en un repertorio de acciones dinámicas que se traduce en elaboración, tiempo, organización, construcción de relaciones. Estas estrategias como para lograr reconocimientos entre los pares, como vimos, no siempre "es condición suficiente" para la obtención de mejores condiciones o de recompensas laborales. También las estrategias de índole político (administrativo, de gestión) se constituyen en un repertorio de actos indispensables de acercamiento, de persuasión, de involucramiento y/o de subordinación al poder político.

Capítulo 7: Consideraciones Finales. A modo de Cierre y Apertura

7- Consideraciones Finales. A Modo de Cierre y Apertura

Retomando nuestro propósito investigativo, hemos indagado, reflexionado y analizado procesos históricos, marcos estructurales, condiciones materiales objetivas, como también lo dicho y percibido por las y los agentes docentes estudiadas/os, en la pesquisa de ir develando y comprendiendo las prácticas laborales de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC.

En nuestra aproximación e incursión al trabajo de campo obramos en la descripción y análisis de regulaciones, dispositivos evaluativos y normativas institucionales, como también en lo manifestado por las y los agentes docentes indagadas/os sobre su mundo laboral universitario. Nuestro propósito se fue orientando en ir descifrando la esfera del trabajo, en sus condiciones de desarrollo, en sus disposiciones y prácticas surgidas y exhibidas. La reflexión de cierre pretende complejizar nuestro objeto de estudio, diacrónica y sincrónicamente, relacionando las estructuras que configuran el mundo laboral de la población analizada y las subjetividades emergentes.

Al realizar la recolección de datos advertimos, en un primer momento, discordancias entre lo percibido por estas/os agentes de tiempo parcial y lo que prescribe las resoluciones y normativas, sobre tareas y funciones a desarrollar en las y los auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC. Nuestra primera sorpresa, sobre discordancias, no estuvo dado por relatos que expresaran los innumerables quehaceres realizados y que escapaban a las obligaciones prescriptas por contrato laboral, por el contrario, la discrepancia (de labores dichas y prescriptas) se evidenció cuando las y los docentes al hacer su primera aproximación descriptiva de las tareas laborales, van relacionando el trabajo docente (casi) exclusivamente a la tarea de enseñanza, para así omitir, en sus primeros relatos, otras funciones (Investigación, extensión y gestión), que no solo se encuentran estipuladas por estatuto (por ejemplo, lo establecido por Estatuto de la UNRC, apartado para Docentes, Capítulo I) para cargos de auxiliares y con dedicación parcial, sino que suponíamos que eran quehaceres que las/os trabajadoras/es docentes realizaban. A partir de esta situación, nuestra pregunta se orientó a problematizar sobre la invisibilización o no de ciertos quehaceres. Así pues, sobre esta inicial información obtenida, fue necesario el ejercicio reflexivo cuidadoso, para no caer en especulaciones que sostuvieran que dichas/os auxiliares

part-time, de alguna manera, se las arreglan para no ejecutar actividades exigidas por reglamentación de la unidad académica estudiada.

Sin embargo, es de importancia aclarar que luego de una serie de indagaciones y repreguntas las y los entrevistadas/os sellan sus testimonios enunciando prácticas y tareas que, en un principio, se presentaban imperceptibles en el discurso de esa población indagada. Al profundizar las pesquisas ¿qué nos dicen las y los docentes de sus menesteres laborales? mucho más de lo manifestado en un primer momento de la entrevista; una riqueza de lo extraído que avizora tareas extendidas que desborda o excede lo que las regulaciones establecen para determinados cargos y dedicación. Nos preguntamos ¿Por qué, en un primer momento, las y los auxiliares de tiempo parcial remiten su trabajo docente exclusivamente a la tarea de la enseñanza, aun cuando en el desarrollo de las entrevistas y producto de sondeos y repreguntas van surgiendo otros quehaceres?

En primer lugar, aunque sea una verdad de Perogrullo, podemos decir que no siempre lo que se estipula en los marcos jurídicos se traduce de manera lineal en los hechos o acciones de las y los agentes y menos aún en sus valoraciones y/o representaciones. Pero a pesar de ello, una de las vías de razonamiento podría ser que al examinar diferentes aristas de los ordenamientos estatutarios que goza la UNRC, reparamos que la enseñanza, como tarea o labor docente, adquiere un lugar destacado, y esta notoriedad no sólo es resultado de las representaciones de los docentes. Un ejemplo de ello lo hallamos en el mismo artículo 41 donde la primera tarea aludida está referida a los procesos de enseñanza y aprendizaje, aspecto que pareciera denotar, sutilmente, un orden de prioridades en donde la enseñanza adquiriría cierta jerarquía, en relación a otros quehaceres laborales. En el mismo sentido, se hace necesario resaltar que el Régimen General de la Carrera Docente de la UNRC (RGCD) especifica que las funciones -según categorías y régimen de dedicación- para un auxiliar simple se orientan en la obligación de la "(…) Docencia durante el año lectivo (…)" (Res. CS 309/09, Artículo11). Aun cuando en esta última disposición se establezcan otras prácticas a desplegar (más allá de lo relacionado a los procesos de enseñanza y aprendizajes) es claro que se resguarda para la enseñanza un "50% del tiempo frente a alumnos", según lo establecido en el mencionado artículo. Nos aventuramos a reflexionar que lo recientemente descripto podría dar lugar a ciertas interpretaciones tales como que las estructuras, en este caso jurídicas, podrían constituirse en un factor de condicionamiento

en la construcción de las imágenes que las y los docentes construyen de su quehacer laboral universitario, aun cuando no siempre esta relación es directa.

Por otra parte, en las evaluaciones para acceder a cargos docente se evidencia que la experticia en la enseñanza tiene una relativa centralidad en el régimen de concursos (habilidades y destrezas para abordar un conocimiento específico al campo disciplinario que se compite). En el mismo orden de cosas es necesario subrayar el lugar distinguido que adquiere en la evaluación (cuantitativa y cualitativamente) la clase de oposición. De este modo, la línea de análisis que articula lo prescripto con lo percibido se vuelve sumamente apreciable porque explora cómo lo normado, en determinadas condiciones, puede ir haciéndose cuerpo en las y los sujetos docentes para abrirse a procesos de significación que definen su campo de acción, sus percepciones del mundo laboral, las relaciones construidas y expectativas de un tiempo por-venir.

Nuestra reflexión, también, nos lleva a intuir cuán arraigadas y cimentadas se encuentran ciertas representaciones que relacionan el trabajo docente con la tarea de la enseñanza, solapándose una variedad de otras tareas que oscilan entre la dimensión administrativa, investigativa, extensionista y hasta afectiva/relacional. Sospechamos que los sedimentos de determinados modelos universitarios y/o de docencia se constituyen en factores a tener en cuenta para reflexionar sobre la construcción de sentidos sobre la universidad y por ende de las prácticas y representaciones que las/los docentes asumen en el campo específico de la universidad. De esta manera nos permite pensar como un modelo tradicional, que reconoce en la enseñanza una misión fundamental, permea en las *cosas dichas* de los/las trabajadores/as en cuestión.

A partir de aquí encontramos un primer punto de análisis del mundo laboral y sus prácticas: *el trabajo real*, concreto, efectivo no solo dista y supera lo ordenado por los marcos jurídicos de la UNRC y de la FCH (*trabajo prescripto*), sino que nos instruye en torno a una multiplicidad de quehaceres no regulados, ni percatados (en una primera descripción) por las y los agentes (*trabajo percibido*); esclarecimiento que convierte en más real ese universo del trabajo docente. Es importante resaltar estos datos porque deja entrever cierta naturalización del trabajo universitario centrado casi exclusivamente en la enseñanza, situación que nos abre a pensar en torno al grado de enmascaramiento o invisibilización institucional y subjetivo de un sinnúmero de tareas que se vuelven imperceptibles, y nos advierte sobre las peculiaridades del real trabajo

en las y los auxiliares de tiempo parcial. Como condimento podemos avizorar que esos quehaceres (los invisibilizados, los imperceptibles, los omitidos, etc.) tienen sus características particulares, sus tiempos y espacios de despliegue, sus condicionantes objetivos y subjetivos, sus prácticas y relaciones, su peso simbólico y jerarquías. Aun cuando estas multiplicidades de tareas laborales buscan desarrollarse en la *esfera mercantil* (Adelantado et al., 1998) la regla general, en contextos laborales flexibles y precarios, suele expresarse en un salirse de la esfera específica, la *mercantil*, para introducirse en otros espacios, como el *doméstico-familiar*.

Este último señalamiento nos percata sobre descripciones que hemos avizorado con antelación en otros apartados, pero además nos conduce a subrayar y señalar como las condiciones objetivas de trabajo (por ejemplo: atraso en la promoción e insuficiente presupuesto para la carrera docente; demora en el proceso de efectivización de cargos docentes; excesiva carga de actividades de grado y que afecta trayectorias de formación de posgrado; acceso muy limitado de ayudas económicas para solventar formación; estructuras de cátedras inadecuadas en algunas carreras con equipos incompletos, cátedras unipersonales, ayudantes a cargo; masividad en las asignaturas con pocos docentes; infraestructura edilicia y recursos tecnológicos insuficientes; posgrados con arancelamiento, altos costos y escasez de recursos económicos; etc)[93], las regulaciones, y los dispositivos evaluadores en la UNRC, van construyendo un escenario laboral erigido por informalidades e irregularidades, por trabajo extra, sobrecargado, intensificado y extendido a otros tiempos y espacios ajenos a la esfera laboral universitaria.

Estas características que observamos muy presentes en la esfera del trabajo docente y en las prácticas de las y los agentes auxiliares y que suelen ser eludidas o enmascaradas en los relatos y percepciones de las y los agentes involucradas/os, también son negadas o disimuladas en el plano institucional, por ejemplo, en la no acreditación de labores realizadas y menos aún remuneradas o, en el mejor de los casos, en un reconocimiento (material y/o simbólico) tardío. A pesar de este escamoteo institucional y de las y los protagonistas, sobre tareas consumadas en el mundo laboral de la docencia universitaria, lo cierto es que la pesquisa indagadora nos facilitó reunirnos con innumerable información, desde *las cosas dichas,* que fue aportando al diseño de un mapeo de quehaceres cuyo abanico desbordará lo establecido por normativas. Los relatos

[93] Datos extraídos del PEI (2017-2023): análisis sobre su situacional inicial y problemas que se presentan en la UNRC.

que surgen de las y los agentes consultadas/os es una clara muestra de las características que vamos intuyendo del trabajo en las y los docentes auxiliares de tiempo parcial; así se corrobora en los apartados donde hemos descripto sus apreciaciones del mundo laboral. Ante lo acentuado nos preguntamos: ¿Qué factores estarán incidiendo en la materialización de estas prácticas de sobrecarga, intensificadas y de horas extras? ¿Qué peso tendrá el campo académico en la propensión de tales prácticas? ¿Qué motivaciones, intereses o razones movilizan a las y los docentes a trabajar en horarios y espacios no contemplados en su marco contractual?

¿Como responder lo preguntado?; como nos sugiere Bourdieu, retomar la mirada histórica de los procesos estructurales, lo que ha venido siendo en las instituciones, en este caso la universitaria, y en las/os sujetos, en particular en las y los agentes docentes universitarias/os, ha sido de gran ayuda para la comprensión de nuestro objeto de investigación; o como sentencia Norbert Elías (1997), que la génesis del actual contexto y sus procesos se (re)conoce utilizando las armas de la historia. Por eso supuso un estudio de aproximación a los procesos transformadores macro, fundamentalmente de avanzada neoliberal en los 90 y de *contra-reforma* en el campo universitario (Borón, 2008; Tatián, 2017), para inmiscuirnos en sus políticas *mercado-céntricas* (Emmerich, 2000) que apuntalaron un Estado desligado de responsabilidades fundamentales, en tanto garante de los derechos sociales (laborales y educativos), para dar paso a un protagonismo falaz de la sociedad civil, de las instituciones y de los individuos; una sutil suspicacia neoliberal que buscó refundar al Estado (como "subsidiario", "mínimo", "adelgazado", "desertor") bajo la retórica de responsabilidades compartidas y de autonomía delegada (Feldfeber, et al., 2006). El corolario conocido de esta (nuestra) historia reciente se ha caracterizado por recortes y cercenamiento de derechos, por acción u omisión; por instituciones abandonadas y flexibilizadas en lo laboral, en cuyo contexto ponía a las universidades y a las/os agentes involucradas/os, las y los docentes para nuestro caso, en principales protagonistas y responsables de garantizar el derecho a la educación. Es en ese momento histórico de *reformas neoliberales* que consideramos punto crucial de procesos que irán reconfigurando y delineando estructuras y subjetividades presentes en nuestro objeto de estudio, y desde ahí partimos nuestra mirada histórica.

La *contra-reforma* significó trasformaciones en los marcos jurídicos, por ejemplo, sanción de la Ley de Educación Superior, LES, encarnando principios básicos para un proceso de

mercantilización de la Educación Superior: el recorte presupuestario en la UUNN y la apertura a la venta de servicios en las universidades para paliar el deficitario financiamiento, va a endosar a estas instituciones de responsabilidades delegadas por un Estado subsidiario. Así pues, las universidades van adentrándose por procesos mercantilizadores, de *triple hélice* (Naidorf, 2009), con afianzamiento de lógicas propias del mercado (competitividad, productividad, eficiencia, eficacia), con clara alteración de la cultura académica y de irrupción de nuevas subjetividades en el campo universitario/académico. Los procesos de desregulación, de precarización y flexibilización del mundo laboral también se constituirán en otros factores macro que incidirán en las condiciones de trabajo de las y los docentes universitarias/os y en sus prácticas razonables.

Estos procesos estructurales, aun cuando los intentos de poner coto a la investida neoconservadora se extendieron en resistencias y luchas de sus protagonistas , y/o en las políticas marcadamente inclusivas, en épocas de los denominados gobiernos de *nuevo signo*, lo cierto es que el proyecto *neo-neo* (Paviglianitti, 2002) dejó sus huellas, resignificando condiciones objetivas, intenciones y sentidos en las culturas académicas y prácticas laborales de las/os docentes universitarias/os que aún persisten en el presente, con sus luces y sombras o con sus matices correspondientes; un *neoliberalismo inconcluso* siguió perdurando en las instituciones y en las subjetividades de las y los trabajadoras/es docentes de la universidad. Sobre la literatura utilizada, pudimos ir dilucidando como los procesos macro iban reconfigurando las prácticas laborales, encarnadas en exaltación de la responsabilidad, bajo un corolario manifestado taxativamente en sobrecarga, trabajo extra, en intensificación y diversificación del trabajo docente; prácticas recurrentes de las que hemos advertido en los testimonios transcriptos de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial.

¿Cómo se materializa en la UNRC, en sus marcos jurídicos y en las subjetividades, las mutaciones profundas del neoliberalismo de los 90? No debería ser un dato menor resaltar que en los marcos jurídicos, que regulan la docencia en la UNRC, las obligaciones y exigencias asumen un papel y lugar preponderante, con marcadas ausencias de protecciones y derechos. Suponemos que este cuadro de situación es parte constitutiva de un escenario histórico, global y estructural de flexibilización del mundo laboral, donde los engranajes de responsabilidad y gestión individual del y de la trabajador/a docente se constituye en un *deber ser* y práctica

recurrente en la esfera de trabajo. En las regulaciones prescriptas de la UNRC y de la FCH o en los documentos oficiales tales como el PEI (Plan Estratégico Institucional 2017-2023) se omite la figura de los derechos para las y los trabajadoras/es docentes de la universidad, y se pone un fuerte acento en las obligaciones y responsabilidades; connotaciones que, creemos, van delineando las condiciones objetivas de trabajo y configurando un sujeto docente que al percibirse desamparado de marcos jurídicos que lo protejan de las arbitrariedades del poder, intuimos, irá respondiendo a las exigencias institucionales y contextuales: agentes disciplinados, dóciles y sujetados al infortunio del entorno laboral. Lo que venimos sosteniendo en este apartado puede corroborarse en lo que aseveran las y los trabajadoras/es docentes, quienes manifiestan quedar atrapadas/os, sujetadas/os a las estructuras condicionantes, a la dinámica del trabajo mismo, a las exigencias cada vez más controlada y evaluada. La imagen elocuente de lo relatado, enuncia/denuncia el riesgo de un mundo laboral que puede *llevarte puesto*, aboliendo, de esta manera, toda posibilidad de autonomía y control de las propias prácticas, de los procesos productivos (Braverman, 1980), a menos que se acepte de manera pasiva, las reglas de juego tácitas e impuestas, en un mundo laboral que pareciera no admitir otras consideraciones.

Sobre estas reflexiones es importante aclarar que la sanción y homologación en la UNRC del CCTD (Convenio Colectivo de Trabajo Docente) inaugura un camino con peso significativo en el resguardo de los derechos laborales, figura que estaba ausente en los marcos regulatorios construidos, hasta ese momento, por la UNRC. A pesar que desde el 2014, con la sanción del CCTD, se abre un horizonte beneficioso, en tanto derechos y protección para las y los trabajadoras/es docentes de las UUNN y en particular para la UNRC, lo cierto es que los tiempos de adaptación de resoluciones, regímenes de trabajo y carrera docente, a los nuevos lineamientos del Convenio colectivo de Trabajo, tienen sus ritmos en discusión, negociación y consenso entre las partes intervinientes, como por ejemplo en paritarias docentes locales. También es conveniente decir que existen otros pasos, más dilatados, para la implementación y regulación de los nuevos parámetros, como es el proceso de socialización y toma de conciencia por parte de las y los trabajadoras/es, lo cual implica un tiempo de larga duración para la reconfiguración de percepciones y representaciones en torno al trabajo docente, por parte de autoridades, agentes docentes e institución en general.

Nuestra preocupación giró entonces en cómo estos lineamientos jurídicos, creados por los mismas/os agentes involucradas/os en la universidad, pueden incidir en la conversión de trabajadores disciplinados, propenso a obedecer y a naturalizar situaciones alienantes, depositarios de obligaciones y responsabilidades que responden más a lineamientos e intereses institucionales que a constituirse en sujetos de derechos a proteger y amparar. Por ello creemos que fue cardinal traer a colación la importancia radical de la figura de los derechos, figura que debería estar refrendado en las instancias estatutarias y resolutivas que prescriben sobre el mundo laboral docente en la universidad, como garantía de estabilidad y de condiciones objetivas de trabajo digno. Como decíamos, con la incorporación CCTD en la UNRC el reconocimiento de las obligaciones va de la mano de un sentido fuerte de resguardo de los derechos, sin embargo, todavía está en proceso de discusión en paritarias locales para armonizar convenio con resoluciones propias de la UNRC.

Para el entendimiento de nuestro objeto de estudio, lo descripto arriba no solo supone el apuntalamiento de marcos jurídicos en la universidad bajo la rúbrica mercantilista y desreguladora de lo laboral, sino que admite ligadura de nuevas subjetividades bajo una retórica sostenida de valores meritocráticos, valores que en el marco de la metamorfosis *neo-neo* (Paviglianitti, 2002), se profundizan. Hemos supuesto, a lo largo de nuestro trabajo de investigación, que la "alteración de la cultura académica" (Mollis, 2003; Krotsch, 2001; Marquina, 2007; Rinesi y Soprano, 2007; Naidorf, 2009) bajo la hegemonía neoliberal de los 90, se constituye en uno de los factores nodales y estructurales que han ido reconfigurando los sentidos y prácticas en el espacio universitario. Así pues, nos hemos referido en otras secciones a una rica literatura que daba cuenta de estos procesos transformadores en las universidades y que aún siguen vigentes; procesos cuyas lógicas competitivas (institucional/individual), productivistas, eficientes y eficaces, se constituyeron en dispositivos claves para determinadas prácticas laborales de las y los auxiliares de tiempo parcial de las universidades en general y de la UNRC en particular. La eficacia y la efectividad en los procesos del trabajo docente, la medición en términos de indicadores de impacto en las tareas académicas, la "utilidad potencial de los resultados" en la investigación, los cada vez más altos requisitos de titulación (ligada a la carrera de los posgrados en términos de pragmatismo y competitividad), la jerarquización en término de categorización e incentivos docentes, son algunos elementos que han ido generando consecuencias en el ámbito del trabajo, descripción que hemos ido recabando, también, en las

voces de las y los agentes indagadas/os. Con los matices pertinentes a cada caso particular, estos procesos subyacentes, de incorporación de lógicas productivistas, tuvieron "eficacia simbólica", en algunos casos premiados; un modus operandi que también abarcó la práctica docente universitario y su mundo laboral (Baigorria et al., 2014).

Es por ello que fue indispensable no descuidar los procesos macro ni las normativas establecidas en la UNRC, como hemos relatado, ya que viabilizó la comprensión sustancial de nuestra problemática y nos habilitó a la sospecha de cuán importante ha devenido enfocar lo estructural, como factor condicionante y formateador de subjetividades y prácticas. Sobre este escenario descripto, lo percibido y vivido por las y los docentes consultadas/os se traduce de manera elocuente en agobio, hastío, de no parar nunca de trabajar, aun cuando también se lo considere, a este contexto, como punto de partida para un futuro de bienestar individual y social. Suponemos que es esa retórica neoconservadora instalada en los 90 y que subyace en la actualidad, la que potenció estas particulares prácticas en las/os trabajadoras/es docentes: una *gestión responsable* (Ball, 1986, como se citó en Feldfeber, 2006) o un convite de ser *empresario de sí mismo* (Guimenez, 2010), es decir, gestión individual expresado en sacrificio, esfuerzo y responsabilidad flexible y competente a las demandas que emerjan del campo en cuestión.

Lo oculto de este énfasis individualista-empresarial, es el grado de explotación que recurre el capitalismo en sus nuevas formas y condiciones laborales (Feldfeber, 2006). Así quedan graficadas las trayectorias por parte de las y los entrevistadas/os, quienes aluden a múltiples acciones (individuales, competitivas), algunas de las cuales podríamos encuadrarlas en prácticas meritocráticas, o como señala Guimenez (2010) de *gestión de sí mismo*. Se trasluce una cultura académica y laboral con lógicas basadas en el mérito, en la recompensa al esfuerzo personal; un razonamiento cimentado en un orden de inversiones (de tiempo, trabajo, tareas, construcción de relaciones, etc.) que presupone traerá retribuciones de capitales específicos y valorados en el campo de la docencia universitaria. La inversión en trabajo ad honorem, el carácter informal y la espera del beneficio, son elementos constitutivos, no solo del campo en cuestión, sino de un contexto precarizado de trabajo, donde lo meritocrático es elemento fundamental. Saber esperar, mientras se *paga el derecho de piso* con tareas (no remuneradas económicamente), es la ley "no dicha" que trasciende e invita (sin peros ni interpelaciones) a respetar y acatar; una manera "de

poder estar", "de poder ser reconocido" en un campo académico donde los capitales económicos, sociales, simbólicos, culturales (adquiridos y/o acreditados) se erigen como escasos. Estos recorridos investidos de prácticas honoríficas, de ausencia de remuneración económica se soporta porque, en muchos casos, supone un único camino posible, pero también porque es expresión de luchas y disputas por otros capitales valorados en el campo, es decir, capitales sociales, culturales, simbólicos que pueden ser de gran aliento y significación como antesala para una trayectoria optima, o en todo caso un acercarse a las expectativas de ingreso y habilitación a la docencia universitaria.

En los múltiples y diversificados quehaceres laborales descriptos se percata la *explotación de la responsabilidad* laboral (Feldfeber, 2006), explotación que se extiende a otros espacios, tiempos y lógicas ajenas al mundo mercantil. Así observamos como la *esfera doméstica* (Adelantado et al., 1998) se vuelve lugar de realización de cierta faena docente que va quedando pendiente e inconclusa. Lo manifestado por las y los docentes auxiliares admite la expansión de ciertos asuntos laborales habituales, fundamentalmente las tareas de enseñanza (en sus múltiples y variadas formas, regladas o no), de investigación, de extensión y administrativas a otros dominios, en nuestro caso, a la *esfera de lo doméstico*. Es importante decir que durante mucho tiempo la línea divisoria entre tiempo y espacio laboral y doméstico se encontraba claramente delimitada. La metamorfosis generada en estos últimos 40 años (nuevamente nos valemos de los procesos macro) fue mellando el mundo del trabajo, el de la economía y alterando también el mundo de la vida social y cultural, borrando los límites jurídicos y culturales que separaban ambas esferas. Así, lo doméstico que, en algún momento, había sido caracterizado como mundo de refugio, de recreación, de descanso, de ocio, de cuidados y redes filiares del sujeto trabajador/a, empieza a reconfigurarse en relación a lógicas y prácticas de un mundo laboral, ahora, desregularizado, que encuentra oportunidades de expansión y conquista sobre el dominio privado.

Adelantado (1998) nos aporta una mirada de la estructura social capitalista y de las diferentes *esferas* de acción que la conforman. Hay dos esferas que, como señala el autor, nos interesa traer para nuestro debate reflexivo y entendimiento del escenario laboral descripto; por un lado, la *esfera mercantil*, vinculada a la producción y circulación de mercancías y por otro lado la *esfera doméstica-familiar y de parentesco*, ambos dominios diferenciados con la llegada del

modo de producción capitalista y la conformación de los Estados- Naciones. Por lo expresado, creemos importante esgrimir que la desregulación del mundo laboral, como parte de las políticas neoliberales, llevó a la *esfera mercantil a* propagarse hacia la *esfera doméstica*, lo que se evidenció en mutaciones profundas en los usos y costumbres *del mundo de la vida* (Habermas, 1987, como se citó en Adelantado, 1998)). Así, el avance de los procesos globalizadores/ mercantilizadores, hará más evidente la explotación descarnada. Ya no hay lugar para el descanso, en todo momento se está "al pie del cañón" o "full-time", señalan y subrayan las y los entrevistadas/os; pero no sólo en los tiempos y en los espacios vinculados al mundo de la producción mercantil, del trabajo remunerado, sino también en los ámbitos que, en otros momentos históricos, se habían constituido en resguardo y amparo de un trabajo vivido como deshumanizante. Las lógicas que mueven a la economía y al mundo laboral en la actualidad, avanzan sobre el dominio de esa esfera doméstica para contrarrestar ciertas prácticas pensadas, desde la lógica del capital, como "improductivas", a favor de la productividad de un mercado, cada vez más voraz y exigente. Las fronteras que regulaban y delimitaban cuando y donde terminaba el trabajo remunerado empiezan a desdibujarse (Guimenez, 2010); una suerte, para el capital, de *laissez faire* de las fuerzas del mercado, que va desmoronando todo contorno, todo intento de separación de ambas esferas, en detrimento del mundo doméstico.

Los relatos señalan que una de las modalidades que se traslada al espacio doméstico es la del trabajo virtual. En este sentido, la diversidad de la planta docente, en relación a cargos y dedicaciones, actúa como un obstáculo que imposibilita materializar reuniones de los equipos de cátedra, investigación, extensión o gestión, en los horarios de trabajo establecido en la universidad. Por ende, lo virtual, se convierte en una herramienta que facilita encuentros, comunicaciones, pero también en dispositivo para los procesos de acompañamiento y de enseñanza a las y los estudiantes de las diferentes carreras y de resolución de las múltiples demandas que emergen. Se constata, desde las y los docentes consultadas/os, que se recurre a este dispositivo digital ante la sobre carga de trabajo, formal e informal, entorno que acarrea la inversión de tiempo extra y, por ende, termina colonizando el dominio privado. Así pues, ante la imposibilidad de cortar con el yugo del trabajo docente, se vive como una instancia tediosa, pesada y estresante, afirmando que, este particular ambiente, erosiona los derechos laborales adquiridos históricamente. De este modo, los relatos replican que el tiempo disponible contractual no siempre es el adecuado para materializar una diversidad de tareas exigidas y que

un sinnúmero de acciones y quehaceres laborales se irán organizando en los tiempos propios de la *esfera doméstica-familiar y de parentesco*. Como hemos observado en otras narraciones, a veces se toman decisiones tácticas donde se extrae tiempo vinculado al mundo doméstico, familiar, afectivo, para concretar una serie de quehaceres que de otra manera sería imposible materializar con la dedicación parcial que poseen estas/os docentes auxiliares. Así pues, prácticas que "insume mucho tiempo", y se "invierte más horas" expresan las/os involucradas/os, traduciéndose en "horas extras", en trabajo honorífico que es imperioso realizar para satisfacer las demandas del sistema.

No solo la extensión de la labor docente a los confines privados llega de la mano del trabajo virtual, sino que gran parte del proceso productivo universitario se traslada al mundo de la vida familiar y/o toma parte del tiempo correspondido a esa esfera en particular. Por ejemplo, las tareas relacionadas a la investigación (lectura de textos, documentos, producciones de paper, etc), en diferentes ocasiones son resueltas en otros horarios a los dedicados a la universidad y en otros espacios, como los "fines de semana" o en los tiempos de receso laboral. Lo dicho por las y los docentes es elocuente: la faena laboral se vuelve algo permanente, sin recesos, sin tiempos libres: "uno no termina de cortar nunca". Sobre otras funciones docente, como la extensión, se observa algo similar: la práctica de vinculación con el territorio amerita, también, tiempos "extras" que no se encuentran estipulados en la dedicación parcial de las y los docentes auxiliares, sino en "horarios extras" para la realización de un trabajo comprometido que supone un antes, un durante y un después en el territorio. Como observáramos para la función de la enseñanza, se repite en la investigación y en la extensión esta práctica de ramificación de los quehaceres laborales al espacio y al tiempo doméstico. Nos interpela, cómo ese lugar asignado al descanso, al esparcimiento, al ocio, a la hospitalidad al otro, a vínculos de redes familiares y parentales de cuidado y de quehaceres propios de la vida doméstica, pareciera perder dominio para así quedar relegados a un segundo plano o yuxtaponerse. Las tareas múltiples, *diversificadas, intensificadas* en la *esfera laboral-mercantil* van irrumpiendo en el mundo privado, ante demandas y obligaciones (explícitas e implícitas) instaladas y perpetuadas en el campo de la docencia universitaria, que, al no encontrar resolución en el propio espacio y tiempo laboral, supone un tiempo extra (no remunerado) para satisfacer una sobrecarga de exigencia.

Sobre lo reflexionado insinuamos que las regulaciones prescriptas o tácitas van moldeando al trabajador y trabajadora auxiliar de tiempo parcial, cuya *explotación* se va localizando en todos los órdenes y planos de la vida. En este sentido la *enajenación* que se desarrolla en el espacio propio del trabajo encuentra extensión en aquellos sitios como el doméstico; esfera parental, privada, en donde las/os trabajadoras/es encontraban refugio y protección ante una deshumanización descarnada del mundo laboral capitalista, ahora lugar, también, de agobio del mercado. De este modo, se percata como la *alienación* y la *explotación* conquista otras regiones, otros espacios que habían sido celosamente cuidados por las/os trabajadora/es, como instancia de sosiego de un mundo laboral injusto.

En la búsqueda de una mayor complejización de los factores y condicionantes históricos macros que configuran el mundo laboral de las y los docentes universitarias/os estudiadas/os, subrayamos la presencia, en la población entrevistada, notable y mayoritaria de mujeres y madres. Este dato viene a colación ante la penetración de la *esfera mercantil* a la vida doméstica. El escenario de propagación de los quehaceres vinculados a la jornada laboral universitaria al espacio de lo privado, como decíamos, conquista los tiempos del no trabajo mercantil, pero además expone a la mujer a un proceso de intensificación del trabajo en el dominio doméstico, lo que Guimenez (2010) denomina *doble jornada femenina*. Al interior de la esfera doméstica-familiar se desarrollan una serie de trabajos "no remunerados", "invisibles" o invisibilizados, que históricamente les ha sido asignado a las mujeres, un trabajo reproductivo vinculado al cuidado de los miembros de la familia, que si bien pareciera escapar a la lógica de la esfera mercantil se constituye en una práctica sumamente necesaria para reproducir biológicamente la fuerza de trabajo. Unas series de laboriosidades silenciosas son desplegadas cotidianamente por las mujeres en el ámbito familiar, como parte de mandatos propios de las sociedades conservadoras y patriarcales. Durante muchísimo tiempo estas sociedades conservadoras identificaron a la mujer con el ámbito de lo doméstico, otorgándole funciones a ejecutar ya que se consideraba parte de esa identidad femenina (Adelantado et al., 1998). Las transformaciones en el capitalismo a lo largo del tiempo y la incorporación de la mujer como fuerza de trabajo no significaron un cambio radical en las relaciones de poder y en los roles que lo femenino tenía en el mundo doméstico/familiar. Las mujeres siguieron y siguen siendo depositarias de un orden de mandatos patriarcales cuyo escenario actual las encuentra con sobrecarga de labores, en tanto trabajo docente que se expande a su mundo familiar y que las halla consumando también las

tareas domésticas del trabajo reproductivo; Una *doble jornada femenina* que se constituye en expresión clara de desigualdad social, económica y laboral y de sobreexplotación que sobrellevan las mujeres y que a su vez se les impone transitar. Advertimos en los testimonios recabados y para el caso de docentes mujeres y madres, que para estos casos las jornadas se intensifican tanto más, por lo que conlleva a la sustanciación de una *triple jornada femenina* (Preciado Cortez, 2006, como se citó en Nocetti et al., 2011). Sobre estas reflexiones desde una perspectiva de género profundizaremos más adelante cuando analicemos las trayectorias laborales/académicas de la población indagada.

En otro orden de cosas y en una escenografía laboral constituida por sobrecargas, quehaceres múltiples, intensificados y extendidos a otras esferas a las del mundo del trabajo docente universitario, nos lleva a advertir que todas/os las y los docentes auxiliares consultas/os realizan una sumatoria de tareas, aun cuando algunas funciones, para determinadas dedicaciones en las y los auxiliares, no estén erigidas como obligatorias. Tomemos algunas situaciones particulares que pueden ser paradigmáticas: en las auxiliares simples se estipula, por estatuto, la docencia como actividad exclusiva. Para el caso de los auxiliares semiexclusivos por normativa se sugiere, como parte de la dedicación asignada, transitar la docencia y con el agregado del campo de la investigación o de la extensión. La pregunta que se nos impone en relación a las cosas dichas por las/os docentes sería: ¿porque la investigación es desarrollada por todas/os las y los auxiliares aun cuando, en las regulaciones, ésta sea una propuesta más en relación a otras, o en el caso de los simples no se presenta prescripta cómo obligatoria? En primera instancia, en relación a lo preguntado, es menester insistir en la mirada histórica global/macro, a su vez remitirnos a las lógicas de juego del campo académico/universitario y a ciertos marcos normativos y dispositivos evaluadores construidos en el ámbito específico de la UNRC y de su unidad académica, la FCH. Estos factores son evocadores para la comprensión de las condiciones objetivas de trabajo, de las luchas, disputas y sentidos que se han desplegado y despliegan en el ámbito universitario en torno a estas prácticas.

Para nuestro entendimiento sobre el lugar asignado a la investigación en las UUNN, la insistencia y redundancia hacia una mirada de los 90 es profundamente necesaria. Las transformaciones inducidas por el capitalismo global fueron ubicando a las universidades y al conocimiento producido en estas instituciones científicas en un foco central, creando escenarios

concretos que estructuraron condiciones objetivas y favorecieron la constitución de subjetividades de quienes transitaban en las universidades. La profundidad de la reforma neoliberal y sus consecuencias en el sistema de educación superior se tradujo en mecanismos y dispositivos, normativas y resoluciones institucionales: convocatorias, sistemas de categorización, incentivos, venta de servicios, transferencia tecnológica, (proceso de privatización que adoptó formas diferentes) que facilitaron la constitución de relaciones "funcionales" entre ciertos grupos de investigación-extensión y empresas. Esta integración entre extensión e investigación no fue consolidada en todos los campos de conocimiento e instituciones, pero se advierte el intento de articular estas dos tareas en relación a la lógica mercantil. La investigación fue atravesada fuertemente por la lógica de la evaluación (así como la totalidad de la tarea universitaria) y asumió un tinte performativo: el "docente investigador", convirtiéndose actor central del quehacer universitario y referencia importante a la hora de pensar la universidad. El escenario actual se vislumbra complejo y situado entre las novedades o conquistas logradas y los contragolpes de un neoconservadurismo que no resigna a perder los privilegios acumulados. Las afirmaciones anteriores evidencian las sedimentaciones de una cultura neoliberal que sigue obturando posibilidades de proyectos más igualadores y de ampliación de derechos.

De lo expuesto se desprende que las prácticas, aquí también, siguieron una lógica expresada en auto gerenciamiento, cuya responsabilidad apela a la autonomía de gestión de cada individuo/grupo para satisfacer, entre otras cosas, el desfinanciamiento existente. Se requirieron ciertas competencias y desarrollo de habilidades, donde se crearon situaciones de desigualdad muy grande entre grupos con distinta capacidad de acumulación (material y simbólica) pertenecientes a disciplinas distintas, etc. Este proceso de racionalización en la producción académica consolidó la jerarquización de conocimientos, de líneas de trabajo, etc. Fue a partir de premios y castigos que se fueron clausurando o habilitando las trayectorias docentes, hasta la misma posibilidad de permanencia, que fue "produciendo" a su vez, vencedores y vencidos, exitosos y sobrevivientes de un sistema altamente excluyente y unívoco.

Estos procesos derivaron en una intensificación y diversificación de las prácticas docentes y en ella la tarea de enseñanza de grado frecuente y sistémicamente "devaluada" en relación a otras funciones por las políticas institucionales. Las producciones académicas enfocadas en

estos procesos sostienen, por ejemplo, que el sistema de incentivos, que fue creado para "promover la investigación y reconversión de la planta docente", derivó en la conformación de una cuantía de grupos de investigación que en esta nueva lógica intentaron mantenerse en el sistema, así como posibilitar una mejora (en un principio) en los magros salarios docentes a través del cobro de estímulos económicos. Se evidenció así una mayor productividad en la investigación, pero a costa de fragmentación y competitividad, stress por sobrecarga de actividades. Son estas prácticas y situaciones recurrentes y persistentes en el mundo académico que las y los docentes auxiliares de tiempo parcial reafirman y describen o nos muestran, discretamente, de su experiencia laboral universitaria. Como sostienen las y los docentes esta función, más allá de su importancia en la formación académica y profesional, viene a intensificar y sobrecargar el trabajo docente en general, situación que supone, entre otras cosas, extensión de dichas actividades a otros tiempos y espacios ajenos al de la universidad (fin de semana, feriados y en instancias de receso universitario). El malestar se expresa también en la dificultad de materializar las demandas y organización de las diferentes funciones ante equipos, que, en su mayoría, conformados por docentes de dedicación parcial. Las prácticas recurrentes entrañan estrategias de organización de un rompecabezas que busca hacerse más eficiente y productivo a las exigencias impuestas (por reglamento o por usos y costumbres), escenario descripto y enunciado por las/os docentes que se define por desgaste físico y mental. En este sentido una de las docentes manifiesta su rechazo a los requerimientos de orden burocrático y evaluativo que supone la tarea de investigación, porque trasforma el "placer" de la práctica investigativa en algo tedioso, un "pelmazo" a realizar; aun así, asevera que, a pesar de lo fastidioso de esta actividad administrativa, la misma se lleva adelante porque se sabe o se intuye que es la lógica propia de un campo académico donde hay que subsistir, permanecer y se disputar.

Para avanzar y profundizar en la comprensión sobre porqué la investigación es una faena desarrollada por las y los auxiliares de tiempo parcial consultadas/os, aun cuando es una función que para determinados cargos y dedicaciones no es obligatorio, los dispositivos y grillas evaluadoras de concursos y carrera docente se vuelven elementos sustanciales a analizar.

En este último punto, sobre los dispositivos de evaluación, vamos encontrando otro nudo de estudio que nos ayuda en la interpretación de las prácticas laborales de las y los auxiliares y su razonabilidad. Si focalizamos nuestra atención en los marcos reguladores sobre funciones,

acorde a cargo y dedicación, y lo cotejamos con los dispositivos de evaluación, vamos observando discrepancias e intuimos posibles tensiones y contraposiciones. Por ejemplo, se percata la existencia de ítem evaluables y cuantificables en torno a la investigación, docencia, extensión y gestión. De a poco vamos visibilizando problemáticas presentes en la vida laboral académica de las y los docentes universitarios, en términos de trabajo prescripto y trabajo real. En este sentido, por ejemplo, ser auxiliar semiexclusivo, supone como primordial la función de docencia todo el año y con la posibilidad de elegir algunas de las otras funciones, como la investigación, extensión o gestión; nos preguntamos ¿podrán los docentes elegir autónomamente qué tipo de función realizar según su dedicación, si los instrumentos examinadores dan más peso una función que otra? ¿Cómo actuarán los condicionamientos estructurales de funcionamiento y de evaluación en la toma de decisión? Ante parámetros dispares de evaluación y reglamentación de funciones según dedicaciones: ¿se potenciará la sobrecarga de actividades, intensificación del trabajo como estrategia condicionada para lograr una evaluación “exitosa?

La configuración de ciertos perfiles de docentes y profesionales que subyace en estas grillas examinadoras nos advierte de ciertas exigencias; por ejemplo, en la presentación de un plan de trabajo para investigación y extensión, la misma puede exceder los deberes de una/un auxiliar y más aún si se concursa para una ayudantía de tiempo parcial, circunstancia que se recrudece si la dedicación a competir es la de simple. Estas situaciones esbozadas construyen tensiones y contradicciones en relación a las regulaciones prescriptas según categorías y dedicaciones con los parámetros de evaluación, aunque creemos que lo problemático se evidencia en término de trabajo prescripto y trabajo real.

Dar cuenta de esta realidad nos dispone abordar las contradicciones expresadas. En principio se percata que lo dispuesto por normativa supone como función primordial la docencia durante todo el año para un auxiliar semiexclusivo, sin embargo, las regulaciones parecieran dejar libertad al agente trabajador de la elección de algunas de las otras funciones: investigación, extensión o gestión. En esto de preguntarnos de cuan libres son los docentes de elegir funciones a realizar, cuando todas las funciones son contempladas en la grilla de examinadora (de concursos abiertos o de carrera docente), pero además de cuan libres son cuando el peso calificativo de una función es mayor en relación a otras. En esta misma línea vamos arribando

a inferencias sobre los condicionantes estructurales de funcionamiento y de evaluación, en tanto factores que limitan o pueden limitar la toma de decisión del agente docente al momento de orientar y decidir sobre sus otros quehaceres laborales. Advertimos que los vacíos y ambigüedades que se manifiestan en las reglamentaciones sobre obligaciones y responsabilidades de los auxiliares de tiempo parcial, más los parámetros dispares y conflictivos con los dispositivos de evaluación, pueden convertirse en disposiciones para prácticas de sobrecarga de actividades, de intensificación del trabajo y de estrategias para lograr evaluaciones "exitosas".

Sobre estas advertencias de omisiones y vaguedades en las resoluciones, con el agregado de enmarañadas grillas evaluadoras, destacamos la explicitad de lo dicho, que refrenda este cuadro situación, de una de las docentes consultadas que al reflexionar sobre las grillas examinadoras sintetiza con claridad las estrategias de las y los docentes para administrar con éxito su ingreso y carrera docente: hay que poner "un poroto en cada lugar". Estas estrategias que podríamos denominar de *abarcamiento y reaseguro*, suelen ser extendidas por las y los agentes docentes con el propósito de tener alguna chance en las instancias evaluativas, aun cuando puede significar un arma de "doble filo", sostiene la entrevistada. Es interesante tomar en cuenta estas apreciaciones ya que los dispositivos, con estas características, van configurando prácticas performativas que tienden a diversificar los quehaceres laborales, con intenciones claras de acreditar y sumar puntos en las grillas examinadoras de los concursos venideros. Es un recurso estratégico de *doble filo*, porque puede facilitar mejores condiciones que otras/os agentes para concursar, aunque implique sobreexplotación. Así pues, estas prácticas se orientan (como lo hemos analizado) a estar en muchos espacios, diversificar y dispersar la participación, aunque esa diversificación no siempre vaya acompañada de un compromiso genuino de las/los agentes involucradas/os. De lo obtenido en las entrevistas, la propagación de prácticas laborales, a veces, pareciera tener el sentido exclusivo de la acreditación (capital de gran peso a la hora de concursar cargos o ascensos), aunque la acumulación de capitales sociales es también un elemento importante de disputas y de materialización de expectativas. A veces esta práctica es consciente y tolerada, porque las disputas y sus lógicas en el campo están expresamente claras; se sabe que cierta acción estratégica puede significar "auto explotación", sin embargo, se consuma, porque suele ser el único camino o recurso que posibilita el campo para actuar y lograr mejores posiciones.

En el mismo sentido de lo expuesto en el párrafo anterior advertimos las recurrentes contradicciones entre resoluciones y grillas evaluadoras, situación que sigue poniendo a las y los trabajadoras/res docentes en una zona de incomodidades y dubitaciones que les acarrea dificultades a sortear en su mundo laboral. Por ejemplo, en las diversas resoluciones analizadas se establece que un auxiliar, entre las variadas funciones y responsabilidades que posee, focalice sus quehaceres de la enseñanza en el nivel de grado, por lo cual no se prescribe que dicha categoría deba dar cuenta de su experiencia en el cuarto nivel, como sí lo ordena para la categoría de profesores. Pues bien, en la grilla examinadora de concursos docentes públicos y abiertos para los auxiliares se introduce como criterio de evaluación, en la entrevista, la docencia en posgrado. Este escenario particular no solo supondría una actuación del jurado que iría a contrapelo de lo estatuido, sino que los instrumentales de evaluación podrían constituirse en condicionantes de prácticas potencialmente performativas en los aspirantes a tales cargos; otro elemento más que puede traducirse en amplificación de actividades, quehaceres para un examen óptimo. A pesar de las incongruencias encontradas en las normativas y en los tópicos para evaluar a las y los auxiliares, es necesario explicitar que en las *cosas dichas* por las y los docentes consultadas/os no se menciona, como tarea realizada, la enseñanza de posgrado. Esto puede deberse a que, entre los quehaceres descriptos, haya quedado oculta o invisibilizado el trabajo docente de posgrado o puede estar supeditado a que varias/os de las y los auxiliares entrevistadas/os no poseen titulación de cuarto nivel, situación que restringe, por normativa, su presencia en la enseñanza en posgrado.

En otro orden de análisis, podemos insistir que las ponderaciones cualitativas y cuantitativas presentes en las grillas de concursos y en informes de carrera docente son una maraña a desanudar; por ejemplo, lo incomprensible en la aplicación de ponderaciones cualitativas como lo “desfavorable” y “sin calificar” del desempeño docente; o los dilemas que se presentan en grillas con evaluaciones cuantitativas donde en algunos aspectos a evaluar no se explicita la numeración correspondiente. También otro escollo a sortear está referido a la cantidad de cursos de posgrado, extracurriculares, etc., que el aspirante tendrá que acreditar para obtener el máximo puntaje establecido en la grilla examinadora para estos concursos abiertos. Creemos que estas ausencias de pautas claras, en los exámenes de concursos abiertos, puede generar (o genera) conflictividades de intereses, malestares y susceptibilidades de los involucrados, aunque

también puede abrir instancias de mayor libertad de decisión para el tribunal competente, desmontando estructuras rígidas del dictamen.

A pesar de las observaciones realizadas es oportuno expresar que las normativas suelen aclarar que las evaluaciones se regirán según cargos de distinto orden, que no invalida las críticas explayadas. En las resoluciones sobre concurso abierto y público las grillas están discriminadas según el cargo a concursar o en los articulados sobre carrera docente se expide que los docentes responsables expliciten las condiciones materiales, económicas que atraviesan los auxiliares. Estos puntos y aclaraciones son de sumo alcance porque al tomar nota, en los dictámenes, de las condiciones laborales, cargos y dedicaciones de los agentes evaluados, los resultados pueden alejarse de evaluaciones desatinadas e injustas, propias de aquellas prácticas examinadoras que no recaen en estas variables. A pesar de estas reseñas en las normativas, la contingencia de caer en informes desacertados es una posibilidad real, más cuando en las resoluciones y anexos están plagados de prescripciones que abonan la evaluación de una multiplicidad de tareas que las y los trabajadoras/es docentes deberían realizar en el ámbito universitario.

Retomando las normativas de la UNRC y de la FCH, nos parece que otro indicio prescripto que puede condicionar y/o erigir prácticas laborales en la población estudiada, es el término de *función mínima*. Aquí insinuamos sobre vacíos recurrentes en la norma escrita o, en todo caso, la presencia de algunos términos ambiguos que complica el análisis de las resoluciones dispuestas en dicha institución. Ejemplo de ello es el término de *función mínima*, figura utilizada para prescribir los quehaceres exiguos que un/a auxiliar debería realizar según su dedicación. Si bien se estipula que las y los auxiliares tienen funciones o responsabilidades en relación a la enseñanza, extensión, investigación y cuando sea necesario en la gestión, lo cierto es que las obligaciones a tales funciones estarán dadas por la dedicación que posean tales docentes. Aquí encontramos otro dato que nos parece relevante para entender la razonabilidad de las prácticas laborales; por ejemplo, en las y los auxiliares simples se establece *función mínima* en la docencia todo el año, como expusimos en párrafos anteriores. Aun cuando no se resuelve obligatoriedad en las otras funciones, en caso de llevarse a cabo otros quehaceres serán en el marco de la carga horaria autorizada para la enseñanza. Al no existir un límite taxativo de lo que no debe hacer un/a docente, según dedicación y cargo, sino que lo normado se asienta sobre la *función mínima*, amplifica interpretaciones variadas y abre una puerta de invitación a otras tareas, tales como las

vinculadas a la extensión, investigación y/o gestión. El problema no se presenta en las tareas mínimas que un/a auxiliar debe efectuar, según dispone las correspondientes resoluciones, sino el límite de lo máximo a consumar: ¿Cuál es el límite exigible de tareas a un auxiliar de tiempo parcial? Al quedar este punto borroso en las regulaciones, viabiliza la apertura de una sumatoria de tareas que los agentes terminan realizando por distintas causas: por interés personal/profesional, por incorporación de prácticas meritocráticas o por condicionamientos de distinto orden.

Cuando recurrimos a los relatos de las y los protagonistas se va recreando un escenario laboral que corrobora lo problematizado: un sinnúmero de quehaceres que se van incorporando por resolución (ambigua), por usos y costumbres, por condicionamientos interpersonales o por estrategias que responden a intereses particulares y expectativas. Esta observación es reveladora para entender el porqué de la multiplicidad de tareas desplegadas por las y los auxiliares, quedando atrapadas/os en marcos jurídicos ambiguos que enmascaran arbitrariedades e inducen a un trabajo sobrecargado que recae fuertemente en las y los trabajadoras/es. Así pues, presumimos que la autonomía relativa de los agentes auxiliares part-time en el campo académico/laboral quedará condicionada a obligaciones implícitas y/o inducidas, acorde a relaciones de poder inherentes del mundo laboral o a dispositivos de evaluación de concursos y/o de carrera docente que, como hemos observado, se asientan sobre numerosos criterios examinadores que, a veces, escapan a las funciones de "colaboración" prescriptas para los auxiliares, y más aún alejadas a las responsabilidades que esta categoría docente debería tener en su condición de dedicación parcial. Sobre la *función mínima* podemos decir que nos aporta al análisis de nuestra problemática, al dilucidar las razones de las múltiples tareas desplegadas por las y los docentes auxiliares de tiempo parcial en la universidad, donde los marcos normativos ambiguos dejan espacio para interpretaciones variadas para el desarrollo de quehaceres no prescriptos taxativamente para ciertos cargos y dedicación, y para el accionar arbitrario de la institución o de los y las agentes que se encuentran en mejores posiciones de decisión.

Aun cuando las grillas evaluadoras y resoluciones puedan armonizarse y salirse del atolladero descripto con anterioridad, lo cierto es que existen otros nudos problemáticos a abordar. En los articulados correspondientes al Régimen General de Carrera Docente se prescribe que la

promoción y/o apertura de concurso tendrá su desarrollo pertinente no solo cuando las docentes hayan sorteado positivamente las dos evaluaciones de desempeño, tal como lo establecen los marcos jurídicos de la UNRC, sino que estará sujeta a las "disponibilidades presupuestarias". Este último punto del ordenamiento puede ser un factor que deje a muchas/os docentes en situación de desamparo o de "naufragio" sistemático, en una carrera profesional que se va aletargando y postergando para más adelante, para cuando las condiciones financieras, de vacancia o de índole estratégico así lo ameriten. Aquí queda claro que hay escenarios que escapan al control que las y los trabajadores docentes suponen tener, ya que más allá del compromiso, de la responsabilidad profesional, del despliegue de prácticas de tipo meritocráticas, de múltiples estrategias y/o de evaluaciones exitosas, lo evidente es que su futuro académico/profesional quedará supeditado a políticas macro (financieras) y/o a decisiones de terceros, quienes arbitran o arbitrarían acciones en función de las condiciones presupuestarias o de lo que se considere estratégico para las carreras, o como aducen algunas/os entrevistadas/os, de las alianzas clientelares político-académicas; elementos, todos, que tienen su peso específico a la hora de las toma de decisiones por parte de las y los que administran la gestión. Es necesario esclarecer que muchas veces las decisiones escapan a estos agentes que administran y gestionan las respectivas unidades académicas, pues en determinados contextos las políticas macro, de financiamiento o de desfinanciamiento de las universidades, suelen ser factores estructurales que retrasarían aún más el ascenso docente. De ahí que nuestros interrogantes intentan interpelar esos grises que pueden constituirse en indicios de arbitrariedad; por ejemplo, para las/os actores involucradas/os en decisiones políticas-administrativas ¿cómo llenarán ese significante vacío de "disponibilidades presupuestarias"? ¿Cómo se administrará y distribuirá esas disponibilidades para posibilitar una dinámica más real y concreta de la carrera docente universitaria?; en el mismo sentido nos interrogamos sobre los parámetros para decidir hacia dónde va orientado dicho presupuesto.

Estas reflexiones inauguran nuevos interrogantes sobre la materialización de los derechos laborales y la concreción efectiva de promociones y ascensos; escenario más propenso, pareciera, a promocionar prácticas meritocráticas y clientelares, de merecimientos y recompensas, ya que éstas se constituyen en posibilidades más reales y efectivas de trayectorias. Sobre este punto, las y los agentes docentes expresan su malestar e infortunio sobre las expectativas de mejores condiciones, que parecen siempre estar clausuradas. La espera se vuelve

permanente y perpetua, el futuro incierto, con un cuadro de situación laboral y de trayectorias, delineados por el agobio, la impotencia y la resignación, según sus insinuaciones. Se percata en algunas/os docentes entrevistadas/os un conocimiento claro y consciente de los condicionantes objetivos que inhabilitan ascensos y promociones, un contratiempo de *cuello de botella*, sostendrá un docente, que se convierte en expresión de una sistemática merma presupuestaria para las diferentes unidades académicas. Pero la demora, no siempre suele estar asociado directamente a cuestiones financieras sino, como señala otra docente, la tendencia de una población docente joven en cargos principales, se convierte en obstáculo para las y los auxiliares que buscan promocionar y ascender. Sobre este contexto, pensarse en cargos superiores al interior de la cátedra concursada, donde la pirámide se cierra y deja pocas o prácticamente nulas posibilidades de movilidad de esta particular población hacia la cúspide de la pirámide, es un punto a reflexionar. En este sentido Silvia Llomovatte et al. (1997) considera que las UUNN han devenido, desde la década de los 80, "en un doble movimiento" (p.16), que se manifiesta en desfinanciamiento e injerencia cada vez mayor del Estado y el mercado; entidades que han ido condicionando las laboriosidades de las universidades. Esta realidad, muy propia del neoliberalismo, pero aun presente en la actualidad, muestra una trama en donde el mercado de trabajo, para determinadas profesiones, es acotado y por ende la universidad se constituye en un espacio importante de inserción laboral:

> (…) esto implicaría que no hay oportunidades para todos, se estarían saturando los cargos y las posibilidades de inserción y promoción serían prácticamente nulas (…) los escasos espacios de inserción en otros ámbitos coadyuvan a que se produzcan fenómenos de sobrecalificación de personal (…) se acepta permanecer en cargos que requieren menores calificaciones de las que disponen (…) cargos altos ocupados y de auxiliares también (…) y es allí donde se produce el cuello de botella. (p.22)

Sobre las competitividades manifiestas para el acceso a cargos docentes en la universidad y, por ende, generadoras del fenómeno de *cuello de botella*, lo que podemos decir es que las encontramos en docentes que han transitado la carrera de investigadores, CONICET, y que al ver frustradas sus posibilidades de continuidad en dicho organismo, encuentran factibilidad en el ingreso a la docencia universitaria. Este fenómeno potencia aún más la saturación de aspirantes a cargos cada vez más escasos y refuerza la argumentación planteada por Llomovatte.

En la UNRC los factores estructurales institucionales, regulaciones, dispositivos evaluadores, condiciones objetivas de trabajo, y lógicas propias del campo en cuestión, van condicionando y configurando que determinadas prácticas, como por ejemplo de sobrecarga, diversificadas e intensificadas, se desarrollen con un grado de naturalidad en el mundo laboral universitario. Recuperar el análisis de los marcos jurídicos que regulan obligaciones, funciones, derechos, de las y los trabajadoras/es docentes universitarias/os, según cargo y dedicaciones, con el agregado de los dispositivos evaluativos de ingreso, ascenso y promoción de las/os docentes con sus respectivos procedimientos examinadores, es una tarea que supone una descripción detallada de los encuadres normativos, resolutivos de la universidad y de la unidad académica en particular. Sin embargo, a esta laboriosidad descriptiva de lo normado, es y fue necesario un ejercicio crítico y relacional de las diferentes resoluciones hacia una comprensión de lo regulado en la institución universitaria, con los dilemas, inconvenientes, vacíos propios que emergen de un abordaje que intenta ser exhaustivo, con el adicionado de las *cosas dichas* por las y los docentes consultadas/os.

Otra atadura que es necesario desenmarañar para entender ciertas prácticas de lucha en la apropiación de capitales culturales por las y los docentes en cuestión, está en relación a la formación docente continua. Es relevante decir que la formación docente continua, con sus trayectos formativos en capacitación, posgrados, etc., son prescriptas en las normativas de la UNRC, de la FCH, en el PEI y en las grillas evaluadoras. Así pues, la formación docente universitaria se presenta desde un marco de obligaciones y responsabilidades, pero también en un campo de disputas, donde las condiciones materiales de subsistencia de las y los auxiliares de tiempo parcial, las transformaciones estructurales en las universidades y en el mundo del trabajo docente, los marcos legales existentes y las políticas institucionales extendidas, son factores a analizar para comprender prácticas y posibilidades reales de formación. Es importante explicitar que las problemáticas estructurales de la UNRC y de las UUNN, en general, se agravaron producto de las políticas neoliberales que se diseminaron en los 90 y que significó transformaciones estructurales profundas en el sistema de educación superior, alterando, entre otras cuestiones, la cultura académica del conjunto de los reseñados centros académicos. El proceso de mercantilización que experimentaron las UUNN se fue traduciendo en políticas, programas de gobierno, en marcos estatutarios, en prácticas y subjetividades de los diferentes actores involucrados en el campo universitario, entre ellos las y los trabajadoras/es docentes. La

formación de posgrado fue punto sensible y de avance de los parámetros del mercado, quedando atrapada en lineamientos tales como el arancelamiento. Este cuadro de situación siguió manteniéndose en las universidades, a pesar de ciertos contextos políticos y experiencias de gobiernos que pregonaban y desarrollaban políticas públicas orientadas a materializar derechos, como los educativos. Se desprende de la pertinente bibliografía utilizada, que más allá de la existencia de gobiernos de *nuevo signo* (Pulido Chaves, 2010) de principios del siglo XXI, sus políticas públicas extendidas no resultaron ser suficientes ni profundas como para cambiar la aguda *contra-reforma* neoliberal de los 90 en la Argentina. Sobre lo dicho en otras ocasiones, los marcos estatutarios en la UNRC se volvieron expresión de obligaciones que las y los docentes debían responder, en este caso particular, con formación y actualización continua, aunque poco o nada decían sobre el derecho al acceso a la formación. Es cierto que el CCTD (sancionado en el 2014, en su artículo 26) establece que el perfeccionamiento docente gratuito debe ser garantizado por las instituciones universitarias, pero el proceso de homologación de este artículo en paritarias docente locales y las respectivas políticas a materializar, es un camino (largo) a transitar y paso importantísimo para sustanciar una carrera docente que sea expresión de igualdad de oportunidades, democratización de la formación y el conocimiento, en definitiva en hacer efectivo un derecho.

El escenario planteado, encuentra a trabajadoras/es docentes en condiciones desiguales para la formación, más aún cuando desde el Estado y la universidad misma las políticas de acceso a la formación y capacitación gratuita es escasa o una deuda pendiente. Para abonar a nuestras reflexiones recurrimos al diagnóstico elaborado por el PEI, 2017-2023 de la UNRC, que sostiene que una de las problemáticas y/o debilidades de la universidad analizada está relacionada a la formación de posgrado y capacitación docente. En dicho informe se afirma sobre los inconvenientes que las/los trabajadoras/es docentes tienen a la hora de incorporarse a instancias de formación de posgrado y carreras de cuarto nivel o de completar las referidas carreras; la excesiva carga de tareas, los altos aranceles y lo dificultoso que resulta hacer frente los costos de los cursos y carreras; las situaciones estructurales donde la disponibilidad de presupuestos específicos para la formación de cursos y carreras de posgrado para las y los docentes de la universidad es sumamente escaso; son variables a tener en cuenta al momento de analizar las condiciones objetivas que atraviesan el claustro docente de la UNRC, en general, y las/os auxiliares en particular.

Ahora bien, pensar la formación continua nos remite a situaciones y discusiones un tanto lejanas pero que siguen condicionando las prácticas de las y los docentes en una cultura académica-laboral universitaria, *alterada* por las políticas neoliberales de los 90. En aquellos momentos la tensión giraba en torno a una formación continua que se presentaba taxativamente como obligación o como derecho, eje de disputa que fue tensado por los distintos procesos históricos. De esa alteración de la cultura académica y del mundo del trabajo universitario de los 90, encontramos sedimentos sólidos en las prácticas extendidas por las y los docentes auxiliares en la actualidad. *Las cosas dichas* por las y los auxiliares remiten a un escenario en donde la formación de cuarto nivel se presenta como obligación y exigencia de las instituciones (así se expresan los marcos normativos, estatutarios de la UNRC y de su plan estratégico Institucional PEI) pero difícil de transitar. Queda claro, al analizar los estatutos y planes estratégicos de la UNRC, que lo prescripto exalta el deber por sobre el derecho (figura que queda borrada de los marcos jurídicos de la universidad). Con las características ya mencionadas, una serie de estrategias practican docentes y profesionales en la cotidianidad; la formación se convierte exclusivamente en una exigencia impuesta por normativas pero también de obligatoriedad implícita, en un sistema "alterado" por *"matrices mercado-céntricas"*, las cuales irán determinando trayectorias de formación con características competitivas, de disputas, como única posibilidad de seguir estando, participando y de no ser expulsado en el campo; es lo que algunas docentes denominan el lado perverso del sistema. De lo consultado se entrevé que las y los docentes se van invistiendo de una serie de repertorios, disposiciones, acciones para ir haciendo frente y sorteando una multiplicidad de obstáculos, inconvenientes, disputas, competitividades entre pares, con el propósito de erigir trayectorias más o menos esperables a las expectativas de las/os protagonistas y del campo en cuestión.

El hecho de que no existan políticas claras, sistemáticas que abonen al acceso irrestricto y gratuito para la formación continua de la planta docente o de las y los aspirantes a ocupar determinados cargos en la docencia, por parte del Estado Nacional y de la UNRC, es un inconveniente de gran alcance que queda manifestado tanto por las/os protagonistas como refrendado en los diferentes diagnósticos realizados por la UNRC en los documentos del Proyecto Estratégico Institucional (PEI). No solo las acciones institucionales orientadas a la formación son magras, sino que la mayoría de las capacitaciones y trayectos educativos de cuarto nivel en la FCH-UNRC han sido aranceladas; mercantilización de los posgrados que

persiste de los 90 y cuya formación escapa, en muchos casos, a las posibilidades de candidatas/os a ocupar cargos docentes y los mismos docentes universitarios/as. Este contexto se complica aún más, en docentes contratadas/os que ni siquiera se encuentran amparados por algunas políticas acotadas de becas o selección para trayectos gratuitos. La acumulación de experticia, que se piensa como instancia necesaria en los profesionales y docentes (apropiación de nuevos saberes para nuevos debates, nuevos contextos y nuevas subjetividades), quedará atrapada a la lógica privatizadora y a las nuevas condiciones del trabajo docente/profesional. De este modo formarse se instala en exigencia y obligación de las instituciones (así lo hemos evidenciado en los marcos jurídicos de la UNRC) más que un derecho consagrado por las luchas; y en este sentido será habitado, en las/los agentes docentes, como una travesía ardua, desigual y difícil de conquistar.

Ante estas circunstancias las y los docentes auxiliares confirman un repertorio de estrategias con el fin de hacerse de experticia profesional y formación específica en el espacio académico a recorrer y concursar. Para ello diseminan una serie de acciones que puede traducirse en particulares estrategias de *acercamiento* y participación: acercarse a proyectos de cátedras, investigación, vinculación, etc., que son considerados por las y los protagonistas como campo de producción, de trasmisión y apropiación de conocimiento, instancias que se presentan propicias para sopesar las imposibilidades manifiestas de una formación mercantilizada. En algunos casos el despliegue de estas estrategias supone ciertos recorridos arduos, de acumulación de capitales culturales no acreditados, pero de gran importancia para complejizar la experticia y formación profesional deseada a los requerimientos competitivos del campo académico/universitario. Así la concurrencia a encuentros científicos (congresos, jornadas, etc.) con aportación en producciones académicas, o las oportunidades para la intervención en clases teóricas y prácticas, serán experiencias posibilitadoras de conocimientos y experticia docente a adquirir y concentrar. En las *cosas dichas* se destaca la realización de clases teóricas y prácticas ad-honorem, como una suerte de *fogueo* o de práctica iniciática que puede redundar, en algunos casos, en acreditación de lo consumado, pero también puede revelar una oportunidad de acumulación de un saber obtenido en la práctica; un *fogueo* de labores docentes ad-honoren realizadas que suele ser sumamente importante para atravesar óptimamente las posibles y venideras instancias de concursos abiertos de antecedentes y oposición, donde la clase teórica a desarrollar por el/la aspirante tiene un peso específico importante. En el imaginario de

muchas/os graduadas/os y estudiantes avanzadas/os, así lo exponen las y los docentes consultadas/os, lo descripto es una posibilidad cierta de formación, una contingencia *fortuita* de oportunidades a las cuales *aferrarse* y no desaprovecharlas.

Como hemos hecho mención en otro momento, esto suele asentar un escenario iniciático y de trayectorias de varias/os docentes, momento que supone prácticas y acciones estratégicas que amalgama razones, propósitos concretos, individuales y/o generales, explícitos u ocultos, que no siempre se presentan con "intencionalidad estratégica" a desplegar. Desarrollar estrategias en un espacio dado, encierra una serie de quehaceres particulares, que va desde la inversión de tiempo, organización, esfuerzo, etc., en definitiva, trabajo, orientado, estos quehaceres, a materializar intenciones razonables y en algunos casos racionales-calculadas. Este trabajo estratégico de *acercamiento* y participación a los equipos universitarios para una formación continua y específica, a veces va de la mano de la credencialización del capital cultural incorporado, en un sistema universitario que hace de la acumulación de créditos o de credenciales un valor supremo en las instancias evaluativas; contexto que ubica a las/os aspirantes en mejores posiciones para un futuro exitoso o acorde a las expectativas positivas diseñadas. Toda esta trama de tácticas, estrategias y acciones en el campo laboral universitario se traduce en trabajo, en tiempo dedicado a adquirir anticipadamente, como estrategia de *anticipación*, las herramientas indispensables para un mejor recorrido en el campo en cuestión. Estas prácticas estratégicas, conforma un *sentido práctico,* que es parte del juego del campo, donde se socializan, se aprenden y se incorpora como *habitus*; un *sentido práctico* que se utiliza, se conserva y se moviliza, acorde a las coyunturas y las lecturas que las/os diferentes actores van teniendo para hacerse de experiencias y trayectorias más o menos esperables, deseables y probables.

Por eso creemos que es sustancial abordar y analizar la formación continua en el mundo de la docencia en general y de la universitaria en particular, porque es insinuación de responsabilidad, obligación y derecho, porque es además piedra angular del sujeto docente universitario, porque es ethos de la docencia universitario, porque es proceso de profesionalización pero también emergencia de un sujeto intelectual *acomodaticio*, *trasformador* o *interferido* que transita en conflictividad permanente por el control de sus

propios procesos productivos y reflexivos. Esa acepción de la formación es internalizada en la subjetividad docente y expresada en trayectorias y prácticas estratégicas de estas/os agentes.

Nuestra intervención especulativa adquiere densidad en relación a nuestro objeto de estudio cuando nos introducimos al análisis de las trayectorias de las y los docentes estudiadas/os. En este sentido Bourdieu nos habilita al entendimiento de las decisiones tomadas por las y los agentes y los itinerarios construidos, con el propósito de analizar relacionalmente lo dicho con lo estructural o con los condicionantes estructurales presentes en el campo laboral universitario. Las *cosas dichas* por las y los entrevistadas/os nos ilustra sobre trayectorias que pueden presentarse como múltiples y diversas, con recorridos marcados por decisiones personales, ideológicas y éticas, por situaciones azarosas, tal como lo manifiestan algunas/os docentes o por condicionamientos estructurales (de clase, género, etc.), como por circuitos formales e informales que se constituyen/estructuran en el campo laboral académico/universitario. En este sentido, fuimos encontrando matices sobre los itinerarios laborales en la universidad (por tácticas, estrategias, por decisiones y propósitos individuales) entre las y los auxiliares de tiempo parcial consultadas/os, aun cuando se encuentren enmarcados en ciertos circuitos establecidos por normativas o por "usos y costumbres". Así pues, las *trayectorias para el ingreso* al trabajo universitario, es una antesala de caminos que se bifurcan, cuya puerta de entrada parece darse desde algunos espacios instituidos, como por ejemplo, en los equipos de investigación, de cátedra, en proyectos de extensión, etc., desde el lugar de colaborador/a estudiante o graduada/o, de manera formal (incorporadas/os por resolución a estos equipos) o por modalidad informal (sin acreditación alguna, situación que puede acarrear en el futuro algunos inconvenientes; decisión condicionada que puede modificar el itinerario esperable). Algunas/os docentes manifiestan que su ingreso e incursión en la vida laboral universitaria se origina por situaciones azarosas, por encuentros fortuitos que posibilitaron construir puente con la universidad; otras/os manifiestan que es el interés personal en determinadas temáticas, problemáticas que las y los llevó a tomar la decisión de acercarse tempranamente, como estudiantes, a los grupos establecidos de trabajo en la universidad (investigación, equipo de cátedra, extensión, etc.). También el reclutamiento de los diferentes equipos, es una práctica extendida en la universidad y que se expresa en invitaciones, sugerencias de acercamiento por parte de las y los docentes responsables, en convites que se apoyan en marcos formales de ingreso o por convocatorias que transitan recorridos informales e irregulares. Todos estos circuitos, salvo alguna excepción,

están marcados por prácticas honoríficas, de trabajo “colaborativo” formal e informal, muchas veces constantes e ininterrumpidos.

Las trayectorias que se construyen como antesala al ingreso al trabajo docente y las que se despliegan una vez incorporada/o como trabajador/ra docente, se percibe, desde las y los protagonistas, como recorridos marcados por incertidumbre, pesadumbre, sobresaltos, competitividad, angustia, por una larga espera de que su situación cambie; dilación que se soporta por la firme convicción de que el mérito consumado arribe, tarde o temprano, en retribución, reciprocidad o recompensa por el esfuerzo laboral honorífico entregado.

Se puede apreciar que hay trayectorias delineadas que condicionan los recorridos de los/las aspirantes a docentes o las/os mismos auxiliares; circuitos establecidos por resoluciones de ingreso y de carrera docente, pero no es menos cierto que también se traducen en experiencias caracterizadas por la informalidad y/o irregularidad, es decir, lo no pautado por reglamento, pero que tienen legitimidad y aceptación en la cultura académica en las universidades. Estos itinerarios (in)formales están modelados por marcos jurídicos o por usos y costumbres en el campo universitario, pero todos ellos se suelen materializar en prácticas meritocráticas, instaladas en la cultura académica como un deber ser o lo esperable de realizar por el cuerpo docente. Algunas/os entrevistadas/os se animan a expresar que las trayectorias son vividas en soledad, “descalzas” de vínculos, de estrategias, desposeídas de un “saber que hacer”. Estas expresiones recorren la memoria de las/os docentes, una habitada orfandad que acarrea extravíos, desconciertos y sinuosidad del recorrido laboral; no hay certeza en el devenir, solo despojo, precariedad e incertidumbre en el presente.

De algunos testimonios, si bien no es dato generalizado, se rescata otra forma de ingreso que podríamos denominar irregular, si se lo relaciona con el nuevo CCTD; y es el ingreso por la vía del contrato, temporario, breve, como consecuencia de licencias prolongadas o por la urgencia a cubrir cargos docentes, son algunos de los argumentos esgrimidos institucionalmente para implementar este particular camino de ingreso. Esta práctica en la FCH-UNRC está extendida en muchos de los departamentos de esta unidad académica, situación que tensiona la normativa vigente (CCT), potencia conflictividad con la organización sindical, pero a su vez erosiona el recorrido de las/os docentes. Un camino sinuoso con informalidades o irregularidades, anómalas, con tareas no regladas por normativa, la viven como ilícitas e injustas, con trabajos

no remunerados, en condiciones precarias y alienantes, con quehaceres no concernientes a su cargo y dedicación; un camino tortuoso de penurias para aquellas/os docentes que transitan con contratos breves, lo que significa ausencia de cobertura de salud, negación de su ciudadanía universitaria, cercenamiento de derechos, imposibilitad de formación gratuita etc. Estas y otras trayectorias denotan desigualdades importantes, expresadas en recorridos lineales, esperables y para otras/os plagados de penurias y sobresaltos, obstáculos.

Prosiguiendo nuestra indagación en relación a ciertas trayectorias desiguales, avizoramos que al introducir nuestro análisis desde una perspectiva de género, las agobiantes *jornadas (doble y triple) femeninas* descritas y analizadas en apartados anteriores, inscriben trayectorias laborales/académicas con sobresaltos, discontinuidades o interrupciones**;** debido a que las demandas de la esfera laboral (prescriptas y/o por usos y costumbres) le corresponden y yuxtaponen demandas y mandatos culturales conservadores provenientes del ámbito doméstico/familiar (labores domésticas signadas históricamente, cuidado familiar, de hijas/os, etc.) generando no solo contingencias en el quehacer laboral (cumplimiento de las labores como auxiliar de tiempo parcial) y profesional (carrera docente, acreditación, formación, etc.) y en sus respectivas trayectorias, sino que irrumpe como escenario que es expresión de recurrentes momentos de conflictividad entre la *esfera mercantil y la familiar*. Las expresiones de las trabajadoras docentes, varias de ellas madres, es de agobio y desgaste ante la presión para cumplimentar lo demandado por ambas esferas; dolor y culpa es el sentimiento manifestado por las docentes cuando no se materializa lo solicitado o cuando su realización es condicionada. En esta línea, Astellarra, (2007, como se citó en Nocetti et al., 2011) sostiene que esta conflictividad y presión que viven las mujeres por transitar ambas esferas, se puede conceptualizar como de una *presencia condicionada* y *ausencia relativa*, ya que a las obligaciones laborales a cumplimentar le corresponde las tareas domésticas y de cuidado impuestas por mandatos culturales conservadores/patriarcales, contexto que, como sosteníamos en párrafos anteriores, es una clara expresión de las múltiples desigualdades que cargan las mujeres trabajadoras: "Debido a su tradicional rol de cuidadora del hogar, la permeabilidad del ámbito laboral por las responsabilidades familiares es mayor en las mujeres por lo que el conflicto familia/trabajo es mayor para ellas." (Nocetti et al., 2011, p 150)

Se observa en los testimonios que al estar (sentirse) sobrecargadas, porque chocan con demandas y proyectos laborales/profesionales y familiares, a veces la decisión suele orientarse a postergar o abandonar algunos menesteres o planes para mejores momentos, o en todo caso se intensifica y sobrecarga el trabajo para cumplimentar con las demandas y mandatos de ambas esferas. Así pues, suele suceder que se deje para otro momento la posibilidad de ingresar a la universidad o a la formación profesional; se aletarga, se pausa para otros tiempos la carrera docente y la competencia por cargos más jerarquizados o se posterga y proyecta para otras instancias los mandatos culturales/familiares. Como señala una docente que, al traducirse el campo laboral/académico universitario como una sustancial práctica meritocrática, para competir y desarrollar una carrera optima en la misma, *no debería tener familias, ni hijos, ni vida.* "A pesar del aumento de la implicancia de la mujer en el rol laboral, el rol familiar sigue ejerciendo una importancia crucial en sus trayectorias laborales (...) *renuncias o sacrificios* impactan de manera significativa en sus itinerarios laborales." (Nocetti, et al., 2011, p. 151)

Si bien nuestro trabajo investigativo no ha profundizado de manera transversal desde una perspectiva de género, algunos indicios encontrados en las *cosas dichas* por las y los docentes entrevistados nos ha llevado a abordar y analizar desde esta perspectiva. Es importante visibilizar no solo las problemáticas que emergen en el trabajo docente en relación a escenarios precarizados, sino también poner en discusión y agenda los mandatos naturalizados en la sociedad sobre la mujer y la responsabilidad impuesta de ser sostenedora del cuidado familiar y de la reproducción social. Transitamos en la actualidad por debates y procesos que intentan interpelar y desmantelar estas representaciones, pero para ello, como sostiene Nocetti, et al. (2011), es necesario rupturas que posibiliten desmontar la idea de que lo reproductivo es incumbencia de las mujeres y responsabilidad exclusiva de las familias:

> En la actualidad han vuelto a cobrar fuerza concepciones favorables hacia un Estado activo y responsable en la creación de condiciones de bienestar para las personas donde los cuidados sean una responsabilidad social y no sólo familiar ni mucho menos de las mujeres. (...) Instalar el problema de la producción de los servicios de cuidado como un problema público y poner en valor el trabajo reproductivo que debe ser atendido desde las políticas implica des–privatizar el tema e incluirlo como parte del análisis de la reorganización de las condiciones de trabajo. (Nocetti et al., 2011, pp. 148,149)

En otro orden del análisis, las estructuras sociales de origen de cada uno de las y los agentes suelen condicionantes para entender itinerarios diversos y desiguales de ingreso y de permanencia en el mundo académico-laboral universitario. Como señala Bourdieu, el origen de clase, el capital desigual heredado, el (des)conocimiento del juego, las disputas y las lógicas (*illusio*) que se traman en el campo de la docencia universitaria, instauran trayectorias con oportunidades más claras para unas/os que para otras/os.

Es menester decir y aclarar que los itinerarios se van surcando no solo por las condicionantes estructuras sociales de origen o por voluntad y mérito de las/os aspirantes o docentes "recién llegados" (o con varios años en la docencia) sino por la intervención de terceros, vinculados a la gestión y distribución de puntos o en las y los responsables de cátedras, equipos de investigación, quienes van eligiendo, reconociendo y consagrando, es decir trayectorias bendecidas por sus superiores, en una clara muestra de un poder acumulado que puede dirimirse en mejores expectativas de futuro, de posiciones óptimas para una exitosa carrera docente o un devenir cargado de obstáculos.

Mientras se hace frente a las adversidades que van apareciendo en las trayectorias de la población estudiada, es sumamente importante explicitar que sus itinerarios se bifurcan en otros recorridos educativos por fuera del ámbito universitario. Este escenario hace más complejo e interpela cualquier ilusión biográfica construida desde los relatos de las y los protagonistas, ya que nos nutre de información relevante sobre los padecimientos vividos, como consecuencias de necesidades y urgencias para la subsistencia y porque la espera de ingreso o de mejores condiciones de trabajo se aletargan y las expectativas se disuaden en el tiempo.

Así podemos destacar algunos puntos; en principio sostener que antesalas y trayectorias pos-ingreso están marcadas por condiciones precarias de trabajo, donde el ingreso a la tarea docente se realiza desde prácticas que materializan el sentido común "de pagar el derecho de piso". Así pues, en contextos donde la población docente es escasa (en relación a carreras masivas) las trayectorias se hacen pesadas, sobrecargadas, intensas, sobrellevadas además por la resignación de acatar las reglas de juego. Además, el ingreso vía contrato va disponiendo un recorrido laboral inseguro e incierto: en este sentido, la realidad abordada se encuentra lejos de algunos de los planteos de Bourdieu (2008) cuando se remite a un *Homo Académicus* cuya trayectoria está enmarcada en la *seguridad* de que la paciencia y la espera implica o implicará reciprocidad.

En estos recorridos caracterizados por contratos (breves, temporarios), el sentimiento manifestado es de agobio, de "aguante" o cansancio de esperar o resignación, ante condiciones objetivas de trabajo flexible que se expresan en lógicas mercantilistas y meritocráticas ya señaladas, pero sin embargo, en ciertos escenarios particulares, las y los agentes logran apropiarse o hacerse de los dispositivos, herramientas y repertorios individuales y colectivos que posibilitan enfrentar y trasformar estas situaciones adversas.

También aquí advertimos cómo los circuitos de trabajo en la universidad se vuelven limitados, así como las oportunidades de insertarse en determinados espacios laborales. Más allá de la formación recibida y acreditada, no resulta para nada fácil el ingreso; de ahí que las trayectorias se manifiestan diversas, bifurcadas, ramificadas, con antecedentes en diferentes niveles. Si bien se viabiliza mayores ventajas y oportunidades laborales en el nivel secundario, pareciera que siempre el "ojo está puesto" en la universidad, una negativa a desvincularse de esta institución por ser fuente de formación general y específica, de aprendizajes, de posibilidad en la acumulación de capitales sociales y culturales, porque es experticia para la enseñanza, porque, en definitiva: *es como jugar en primera*. Estos trayectos se transitan con la esperanza de ir encontrando, en algún momento, el acontecimiento "fortuito" que les posibilite acercarse y "aferrarse" a alguna posibilidad de inicio. De esta manera, transitan por equipos de investigación, de extensión en términos honoríficos, con el estímulo de que ese camino sinuoso repare más temprano que tarde en beneficios de índole laboral: trayectorias humanas/laborales que van desplegando un sinnúmero de estrategias y acciones para formar parte de un campo que se presenta ante la mirada de las/os aspirantes como hostil.

En cambio, los caminos recorridos exclusivamente en el ámbito universitario tienen otras tipologías; pueden tener precedentes como estudiantes avanzados de la carrera en equipos de cátedras, de investigación y/o extensión, para luego, cuando la situación institucional lo amerite, saltar a concursos de cargos docentes "con más chances" que otras/os. Estos particulares itinerarios tienen como condimento, que las/los sujetos aspirantes al campo conocen o van aprendiendo -en su devenir- las lógicas propias del campo y se van invistiendo de la "esencia" propia del *homo académicus.* La mayor estadía en la vida universitaria puede otorgar herramientas para hacer frente los límites o problemas propios del nivel superior, proceso que va dotando de aprendizajes que posibilite decidir acorde a la *doxa* propia de este espacio social,

con internalización de estructuras que configuran un *habitus*, para así poner en juego las disposiciones interiorizadas.

Los factores laborales estructurales son, como vimos, precarios y flexibles, no obstante, la distribución desigual de capitales hace que para algunos las trayectorias sean más tortuosas, inciertas y para otras/os no tanto. Como señala Bourdieu existe una especie de hilo estructural de origen que conduce los itinerarios sociales, laborales, y que probablemente conduzca a transitar determinados recorridos asignados por esa marca de origen que nos precede. También las y los agentes docentes consultadas/os sostienen que la incorporación de otros empleos va en consonancia a su dedicación parcial en la universidad; cambiar esta situación significa aumentar su dedicación, lo que redundaría en mejorar las condiciones objetivas de trabajo en la universidad. Pero los tiempos de espera y paciencia en la mejora de la carrera en el campo universitario, a veces se hacen eternas, por lo que van socavando las expectativas y esfumando los horizontes de posibilidades de las y los profesionales.

En síntesis, los procesos de iniciación al mundo laboral universitario se canalizan por diferentes vías: para algunas docentes sus trayectos académicos y laborales pueden rastrearse desde sus pasos como estudiantes. Siendo alumnas/os avanzadas de la carrera son convocadas por las profesoras referentes para formar parte de algunas cátedras, como ayudante alumna/o y/o en equipos de investigación. Esta oportunidad les viabiliza adentrarse en una formación específica, aprender el trabajo concreto de la investigación, conocer los menesteres de relevancia simbólica del campo que les compete (manifiestan el valor que tienen determinadas producciones académicas, como los papers, las posibilidades que les abre socializar estos trabajos en reuniones académicas, como congresos, jornadas, etc., ya que se convierten en espacios de encuentros, legitimidad y reconocimiento entre los pares); una manera de ir haciendo cuerpo las estructuras que les preceden (*habitus)*.

Como ya señalamos ciertos trayectos se vuelven recurrentes, por ejemplo, comenzar por el mundo de la investigación suele convertirse en puente para el tránsito a la docencia. Los itinerarios también se caracterizan por prácticas ad honorem formales e informales; estas experiencias se constituyen, en ocasiones, en trayectorias comunes entre las/los docentes universitarias/os en general y en particular en las/los auxiliares de tiempo parcial, además de que las mismas expresan estrategias que, al redundar en inversión de tiempo, esfuerzo, trabajo,

explican y dan sentido lo informal de sus recorridos: una hoja de ruta de disposiciones puestas en juego en el campo académico y laboral que deberán transitar para apropiarse de capitales sociales y ubicarse en mejores posiciones en el campo *" (...) conocía al equipo que estaba vinculada y quedé"*; la persistencia como ayudante alumna/o permitirá conocer las reglas del juego y acumular capitales que les pueden otorgar más chances para competir y poder ingresar; o en todo caso orientar sus estrategias y trayecto en disputar los capitales culturales que, como bien valorado en el campo, les permitirá competir *"con más chances"* que otras/os aspirantes al cargo. Atravesar este itinerario de méritos, informalidades, de condiciones precarias e incertidumbres, de carrera docente aletargada por la ausencia de puntos (lo que genera un efecto de *"cuello de botella"*), se constituye, en muchos de los casos, en el camino premeditado a seguir para "tener más chances" de "una alternativa laboral" concreta. También los testimonios expresan trayectos tortuosos, conflictivos, desoladores en la universidad, y que en el "mientras tanto", en una espera "sin perspectivas", van incorporándose a otras labores del sistema educativo, donde encuentran trabajo y resuelven la subsistencia, mientras continúan procesos de formación para cuando las condiciones para concursar estén dadas.

Como decíamos, la hoja de ruta transitada para el ingreso, sigue manteniendo algunos hilos conductores de lo experimentado en esa antesala de espera laboral. Si bien el concursar exitosamente acentúa una estabilidad laboral y con remuneración económica para los otrora aspirante a la docencia, lo cierto es que lo meritocrático del trabajo, la sobrecarga, lo diversificado e intensivo de los quehaceres laborales docente en la universidad sigue persistiendo en los itinerarios que se abren pos-ingreso a la carrera docente. Las trayectorias como auxiliar part-time estarán atravesadas por condiciones objetivas de trabajo, por dimensiones de clase y género, por estructuras y lógicas establecidas en el campo en cuestión y por las expectativas, prácticas y estrategias emanadas por las y los agentes intervinientes.

Hemos de suponer que las estrategias desplegadas por las/os auxiliares de tiempo parcial de la FCH-UNRC remiten a unas series de factores que van condicionando o posibilitando ciertas acciones acorde a las expectativas e intereses de las/os agentes docentes. En este sentido los recorridos individuales de cada uno de las/os docentes estudiados se construyen sobre la base de lógicas estructurales externas e internas al campo laboral universitario y a las acciones, disposiciones y estrategias laborales/académicas puestas en juego.

Para las y los aspirantes a ingresar a la docencia o para las y los trabajadoras/es concursadas/os, el campo académico/universitario se constituye en espacio de disputa y apropiación de capitales valorados en el campo. Por ello es imprescindible conocer la lógica del campo como valerse de un abanico de estrategias que les permita posicionarse en mejores condiciones para ingresar al mundo de la docencia universitaria o para potenciar su carrera docente. Como sostienen las/os entrevistadas/os, es necesario estar siempre al *pie del cañón*, una disponibilidad *full-time* que evidencie una predisposición a los requerimientos de los equipos académicos y de la institución, mostrarse comprometidas/os con el conocimiento, con los propósitos y fines de los equipos donde se participe, es *ponerse la camiseta*, es estar siempre cuando los valores supremos que rigen la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión así lo requieran. Esta práctica, basada en el mérito, supone la construcción de vínculos sociales duraderos, que se teje desde la afectividad, desde la lealtad de uno a otro, desde una trama de obligaciones mutuas que se edifican en el campo. Así pues, las estrategias que se esparcen en las y los agentes docentes se reconfiguran en un trabajo estratégico que adquiere las características, muchas veces, de lo honorífico, informal hasta bordear lo irregular; un despliegue de *estrategias de reconocimiento entre pares* que admite acumulación de capitales sociales duraderos, de construcción de relaciones influyentes de protección, ganarse el reconocimiento de un otro mejor posicionado: es ganarse *el derecho de piso*. En estos casos particulares la relación construida expresa una reciprocidad que no es horizontal, sino que supone relaciones jerarquizadas y por ende de dominación, donde las y los que se encuentran en posiciones inferiores en el campo, quedarán determinadas/os por esas relaciones de poder y de subordinación, pero esto no excluye de responsabilidades y obligaciones de las/os agentes mejor posicionadas/os. De esta manera deberán desarrollar un abanico de tareas excedentes para poder pensar en alguna posibilidad de asentarse y legitimarse en el campo en cuestión. Bourdieu (2007) agrega, que estas relaciones sociales de aparente reciprocidad, que se construyen en el campo de la docencia universitaria a partir de prácticas meritocráticas, ocultan relaciones de explotación: "(...) Hay que hechizar la relación de dominación y de explotación de manera que se transforme en una relación doméstica de familiaridad mediante una serie continua de actos adecuados para transfigurarla simbólicamente eufemizándola" (p.171).

Por esta razón, en el campo académico, las y los agentes que intercambian bienes simbólicos, pueden estar en posiciones diferentes dentro de la estructura de poder, esto conlleva que en el

acto de intercambio se oculte la construcción de relaciones de dominación simbólica duraderas. Aquí podemos visibilizar que más allá que las y los docentes de tiempo parcial realicen ciertas prácticas en donde de manera diferida pueden ser recompensadas/os por bienes valorados en el campo, lo cierto es que, al encontrarse en una situación de vulnerabilidad, de precariedad, etc., las relaciones construidas se caracterizan no solo por ser desiguales, sino que estas relaciones esconden situaciones de dominación y explotación.

Por lo ante dicho, las condiciones a las que se exponen las y los agentes de tiempo parcial, está en relación a la posición que ocupan en la estructura de poder; posición subalterna, de dominación, con respecto a las relaciones de poder construidas en el campo. Así las estrategias de dominación que se tejen -de los mejores posicionados- se hacen posibles porque existen estructuras posibilitadoras, y porque los dominados actúan en complicidad -no consciente- aceptando las condiciones que se les impone: En el caso de las y los docentes simples y semiexclusivos en nuestras universidades se caracterizan, entre otras cosas, por ser una población de un volumen importante, rasgo que se expresa en estrategias competitivas para la promoción de sus cargos y de mejores condiciones en el juego académico. El poder académico hace uso de lo que ofrece el campo y al hacerlo, mantiene a los precarizados en relaciones de dependencia duradera, que significa asegurar un poder duradero, o dicho, en otros términos, reproduciendo las relaciones de dominación. A razón de lo antes dicho, Bourdieu (2008) nos expresa que este poder supone, ante todo, un "arte de manipular el tiempo", de controlar las demandas, las expectativas de los otros, un arte de la espera, un manipular las esperanzas de las y los docentes, de las y los ayudantes, haciendo creer o sentir que la recompensa será importante, que dará sus frutos y que vale la pena jugar un juego de la espera de los bienes valorados en el campo académico.

La razonabilidad de estas prácticas meritocráticas, de entrega al trabajo universitario/académico, exponen las estrategias que se disponen en el campo específico y que las/os agentes irán conquistando y seleccionando, para cimentar, "desinteresadamente", redes interpersonales-académicas que pueda significar reconocimiento simbólico de los pares mejor ubicados en el campo (mejor ubicados, en lo académico, simbólico y político), como de intercambios recíprocos que les posibilite recompensa de por medio, mejores condiciones de trabajo, promociones o ampliación de la dedicación. *Los consagrados*, *referentes* o con cierto

peso específico en la universidad, son representados como los poseedores de "las llaves" que "abren las puertas" de ingreso a la universidad y/o a mejores condiciones laborales. Por lo expresado arriba Bourdieu (2007) nos señala:

> Tenemos así una primera propiedad de la economía de los intercambios simbólicos: se trata de prácticas que siempre tienen verdades dobles (...) esta ambigüedad (...) está presente en la realidad misma, esta especie de contradicción entre la verdad subjetiva y la realidad objetiva (...) esta dualidad es posible, y se puede vivir, a través de una especie de *self-deception,* de autoengaño. Pero esta *self-deception* individual se sostiene a través de una *self-deception colectiva,* un verdadero *desconocimiento colectivo,* cuyo fundamento está inscrito en las estructuras objetivas(...) y en las estructuras mentales(...).Si los agentes pueden ser a la vez embaucadores, de sí mismo y de los demás, y embaucados, es porque desde la infancia han estado inmersos en un universo donde el intercambio de obsequios está socialmente instituido en unas disposiciones y creencias y debido a ello queda al margen de las paradojas. (Bourdieu, 2007, p.163)

En este ejercicio relacional, de puente entre los planteos teóricos de Pierre Bourdieu y nuestro objeto de estudio a investigar, podemos inferir que la y el agente docente de tiempo parcial irá invirtiendo tiempo, realizando tareas no estipuladas, prestando servicios no remunerados, etc, porque en esas prácticas desinteresadas subyace intereses sutiles estructurales, objetivos, de contraprestación; es decir, que en un tiempo prudencial diferido, se espera que las y los agentes en mejores posiciones o la misma institución universitaria, recompense con usura, con creces, los actos "desinteresados", "honoríficos" o "altruistas" de dichas/os docentes. De esta manera se obtiene una verdad estructural propia del *intercambio*: que en todo acto que se presenta como desinteresado hay una recompensa de igual o mayor magnitud, pero que al presentarse en diferido esta verdad objetiva- de intereses sutiles- queda oculta en la y el agente, por lo que se vivirá dicha práctica como verdaderamente desinteresada. Esta doble verdad sobre las prácticas de los agentes, como investidas de un "interés desinteresado", se debe a que ellos han ido incorporando creencias, representaciones, un *habitus* que le posibilita vivir dicha experiencia sin remordimientos, ni paradojas.

Una situación que encontramos en la esfera del trabajo, que se relaciona con lo que venimos reflexionando y que funciona como ejemplo, es la tarea que año tras año realizan muchas/os

docentes en el Ingreso y en la JUPA. El departamento y los coordinadores por carrera invitan a participar (como práctica voluntaria) a sus docentes en dichos espacios, aun cuando ese convite esté orientado, año tras año, a aquellas/os profesoras/es que todavía no han incursionado en el ingreso y/o aquellas/os docentes que son vistos como "recién llegados" a la academia y cuya posición desventajosa en las estructuras de poder les priva de tomar decisiones a contra-marcha de lo que esperan sus colegas (mejor posicionados), coordinadores o el mismo departamento. En este sentido podríamos hablar de un "voluntarismo condicionado" que lleva a las y los docentes a transitar por responsabilidades y tareas varias, como una manera de *pagar el derecho de piso*, sostiene una entrevistada.

Ahora bien, ¿Por qué la participación voluntaria y/o "condicionada" en estas instancias? En primer lugar, podemos decir que las/os agentes docente están atravesados por matrices cognitivas, estructuras mentales donde la enseñanza adquiere un compromiso supremo y principio sostenedor de prácticas que se traducen en intervenciones de empeño y preocupación por los aprendizajes discontinuos, abandono masivo y/o por "dificultades en la alfabetización académica", etc. Estas múltiples razones, sin embargo, se entrecruzan con otras razones "no dichas"; de "intereses" personales que orientan las prácticas pero que son vistas como "desinteresadas".

En el caso particular del Ingreso se estipula una remuneración extra, aunque ésta puede tener, para algunos, un carácter más bien simbólico y para otros puede ser una contribución aceptable ante un salario magro y devaluado (esa situación es común en las/os auxiliares part-time). Nuestra reflexión se orienta a pensar que participar en estas instancias suele ser la llave que posibilita acumulación extraeconómica de ciertos capitales, que abona en aprendizajes y formación en torno a la docencia, pero que, además, garantiza los antecedentes necesarios y acreditados para disputar mejores lugares en el campo universitario. El ingreso se enmarca en escenarios y prácticas propias de un campo laboral universitario, con invitación condicionada que no suele dar margen al rechazo en aquellas/os trabajadoras/es que habitan el lugar de recién llegada/o (por encontrarse en niveles inferiores en la jerarquía de poder) o porque es necesario mostrarse comprometido con la formación. En todo caso, se hace necesario expandir prácticas voluntarias, meritocráticas o por compromiso, para desplegar estrategias que redunden en

acumulación de capitales extraeconómicos y que amplíen los antecedentes ineludibles para la docencia universitaria.

En este juego de intereses desinteresados, de *estrategias de habitus* (Bourdieu, 2008) que se despliegan en el campo académico, de intercambios mutuos-recíprocos construidos entre las y los agentes, de relaciones de poder edificadas en obligaciones desiguales entre las/os docentes mejor posicionados con aquellas/os en situación de subalternidad, suele ser expresado por Bourdieu como relaciones clientelares basadas en intercambios y obligaciones recíprocas, de lealtades, esperas y negociaciones permanentes entre los pares, de "patrocinadores" y "clientes" que internalizan fines a alcanzar. Para Hobert (2007) estas prácticas informales, no regladas jurídicamente, pero si presentes en la cultura académica y en las lógicas del campo, se manifiestan en *clientelismo académico.* Lo extraído de las cosas dichas por las/os auxiliares, se devela que lo que hasta ahora hemos evidenciados como practicas meritocráticas, de intercambios y obligaciones de tipo clientelar no son vistas ni enunciadas por las y los docentes como tales, más bien orientan su miradas a que los vínculos de tipo clientelar, en la universidad, están asociados a la manipulación política, a prácticas "negativas" de tipo demagógicas, y que al estar, según sus apreciaciones, alejadas al ethos universitario es un juego que a veces no desean intervenir.

De esta manera, las prácticas (de tipo estratégicas) que desarrollan y despliegan las docentes auxiliares en la universidad, según sus percepciones, están enmarcadas en dimensiones que podríamos sintetizarlas de dominio académico y otras de índole político, cuyo repertorio de acciones dinámicas se traducen en elaboración, tiempo, organización, construcción de relaciones. Cabe aclarar que las y los docentes consultadas/os realizan una diferenciación clara entre acciones de tipo estratégico académicas, que no solo son aceptadas y bien vistas por las/os involucradas/os sino que se las vincula al ethos universitario, y aquellas prácticas que se encuadran más en lo político y que al ser entendidas como nocivas o extrañas al mundo académico, son portadoras de rechazo o incomodidad en su realización. Lo observado y reflexionado nos orienta a pensar que el reconocimiento entre pares, como vimos, no es enmarcado, solamente, en el plano estrictamente académico, ya que no siempre es condición suficiente para la obtención de mejores condiciones o de recompensas laborales. Para las y los entrevistas/os, también las estrategias de índole político (administrativo, de gestión) se

constituyen en un repertorio de actos indispensables, ya sea de acercamiento, de persuasión, de involucramiento, de subordinación al poder político, etc., aun cuando no todas/os las y los docentes están dispuestas/os a transitarlo.

Para sintetizar este punto, podemos decir que el campo de la gestión y gobierno es una práctica que muestra al interior de la población analizada contradicciones importantes. Grupos de docentes que representan negativamente el espacio de gestión, por experiencia o por juicios de valores construidos, en tanto otros manifiestan su agrado por ser instancia de aprendizaje, formación y entendimiento de la "cosa pública" de los órganos de administración y de decisión. A pesar de conflictividades, malestares entre pares y el agobio que se vive por ponerle más faena a la sobrecarga habitual de trabajo, existe la necesidad y se manifiesta en algunas/os docentes, de meterse en el juego político, administrativo y de intereses que supone la gestión, aceptando el convite de transitar este espacio, más allá del conocimiento que se tenga o de la incertidumbre que pueda sentir. Bourdieu (2007) lo sintetiza con el término de *"illusio"*[94], como práctica de involucramiento que vale la pena intervenir, un juego que es necesario experimentar, apostando a esa disputa y competencia. Si parafraseamos a Bourdieu es ese "creer que el juego merece la pena", "merece ser jugado".

Los "convites" no son tomados de la misma manera entre las y los docentes que hemos entrevistado, en este sentido algunas/os auxiliares no verán factibles incorporarse o formar parte de este juego de la gestión, ya que como dirá Bourdieu (2007) lo perciben "carentes de interés" porque no están o no se sienten atrapados por ese juego. Esta situación da cuenta de los procesos de socialización e internalización de lógicas varias y de materialización de pugnas, disputas, de juegos y habilitaciones, de diversa índole, que se libran en el campo en cuestión. El interés de querer formar parte de la multiplicidad de convites o la carestía de *illusio*, traza trayectoria, es decir, configura los itinerarios en el mundo laboral universitario debido a las decisiones que los agentes van tomando en función de las disposiciones que el campo ofrece. Por lo dicho, si bien existen prácticas estratégicas de apropiación de capitales simbólicos y culturales valorados en el campo académico, no siempre esta lógica de disputa es la que prevalece, más bien se van

[94] "El illusio es el hecho de estar metido en el juego, cogido por el juego, de creer que el juego merece la pena, de que vale la pena jugar...el hecho de considerar que un juego social es importante, que lo que ocurre en él importa a quienes están adentro, a quienes participan. Intereses significa formar parte, participar, por lo tanto, reconocer que el juego merece ser jugado y que los envites que se engendran en y por el hecho de jugarlo merecen seguirse; significa reconocer el juego y reconocer los envites" (Bourdieu,2007, p.141)

expandiendo estilos que provienen o se vinculan a otros campos, como por ejemplo, lógicas del campo de la política, que pueden ser traducidas como *estrategias clientelares con la gestión política universitaria*, que suele tener una impronta de accionar individualista, *emprendedorista*, de *gestión de sí mismo*. Pero el extrañamiento a las estrategias políticas clientelares es que algunas docentes manifiestan seguir "apostando" a prácticas estratégicas conocidas y cercanas (*estrategias de acercamiento* a los equipos académicos, *estrategias de anticipación* en la formación para cuando las posibilidades lo ameriten, *estrategias de reconocimiento entre pares* y las *estrategias de abarcamiento y reaseguro*). En este sentido Bourdieu (2007) agrega:

> (...) los agentes que pelean por los fines considerados pueden estar poseídos por esos fines. Pueden estar dispuestos a morir por esos fines, independientemente de toda consideración de beneficios específicos, lucrativos, de carrera, o de otro tipo (...) tienen el sentido del juego; por ejemplos, en juegos en los que hay que ser desinteresados para triunfar, pueden llevar a cabo, de forma espontáneamente desinteresada, acciones conformes a sus intereses. (pp.148, 149)

El grado de relación clientelar que se construye expresa también el grado de voluntad política de quien tiene a su cargo el poder de decisión, de cómo administra y reparte un escaso presupuesto que puede cambiar el porvenir de algunas/os docentes. No todas/os están dispuestas/os a transitar por esta última dimensión, por cuestiones éticas, políticas o porque ignoran como hacerlo. Ante este cuadro de situación, algunas/os docentes se adentran a potenciar un trabajo estratégico más propio, según sus percepciones, al ethos académico, con la esperanza que tarde o temprano aparecerán las oportunidades esperadas y ahí, en ese momento, cambiar las condiciones objetivas de trabajo. En este sentido corroboramos una recurrente *estrategia de anticipación*, que supone una táctica de formación, de adquisición experticia profesional, de apropiación de capital cultural acreditado y/o capital que se va interiorizando; intencionalidad que en las y los auxiliares es repetida y que implica dispersión de un sinnúmero de estrategias para los tiempos venideros, por lo que es necesario estar preparada/o para provecharlo. Es dable decir que esta *estrategia de anticipación* basada en la formación, tiene dificultades en su materialización debido a contextos de privatización de trayectos formativos, realidad que hace aún más trajinado las trayectorias y lleva a las/os aspirantes y/o auxiliares de

tiempo parcial a incorporar otras acciones o trazar otros itinerarios para disputar un capital cultural (acreditado, internalizado) muy valorado en el campo académico/universitario.

De esta manera, para concluir o en todo caso para llegar a un cierre que pretende ser abierto a nuevas preguntas y problematizaciones, reiteramos el interés por comprender las prácticas laborales de las y los docentes auxiliares de tiempo parcial en contextos globales de precarización laboral. En el recorrido realizado pudimos advertir cómo la sobrecarga, intensificación, diversificación del trabajo como también la extensión de la faena docente a otros espacios y tiempos, se inscriben en procesos históricos macros, en un devenir (re)configurativo de las estructuras propias de las instituciones universitarias, de su mundo laboral y de las subjetividades de las y los agentes docentes que transitan en ella. Asimismo, la importancia de ahondar en las micro estructuras, expresadas en los marcos jurídicos, en las condiciones objetivas de trabajo de la universidad y de la unidad académica estudiada (UNRC-FCH), denotó, vale decirlo, un trabajo relacional con los procesos macroestructurales, es decir, en articulación dialéctica con los procesos que se abren al interior del campo académico-universitario, con sus lógicas distintivas, conflictos, disputas e intereses específicos en juego; factores estructurales (macro y micro), condicionantes de prácticas, trayectorias, estrategias y expectativas de las y los sujetos docentes involucradas/os. Así pues, al ir analizando los marcos jurídicos sobre el trabajo docente en la UNRC, percatamos como sustancial los dispositivos evaluadores, posibilitando abrir y extender nuestra reflexión para aunar en la complejización analítica de las prácticas, otorgándonos un plus de interpretación sobre las razones del trabajo extendido en las y los docentes de dedicación parcial. Sobre lo expuesto, fuimos observando también que las instancias evaluativas acarreaban algunos problemas nodales, de vacíos, ambigüedades, etc., potencialmente arbitrarias. Como hemos insistido en reiteradas oportunidades, existen tareas que no necesariamente deberían realizar las y los trabajadoras/es auxiliares de tiempo parcial, pero que se mencionan en las grillas y planillas evaluativas y que pueden actuar como disciplinadores de las y los docentes, situación que predispone cambios y adaptaciones de sus prácticas por temor a evaluaciones negativas. Para profundizar más aun en la comprensión de ciertas trayectorias, prácticas y estrategias, fue sumamente pertinente abordar el campo en cuestión, sus estructuras, disposiciones puestas en juego, sus lógicas, sus capitales valorados, que también actúan como condicionantes en las actuaciones y subjetividades de las y los agentes.

Nuevos interrogantes se han ido reconfigurando en el cierre de este proceso, por ej. en relación a cómo nuestra problemática se expresará en otros espacios (otras unidades académicas, Facultades, Universidades), en otros grupos con otras categorías poblacionales (auxiliares exclusivos o profesoras/es exclusivos y de dedicación parcial). Es, en todo caso, una apertura para reflexionar sobre el alcance de las caracterizaciones del trabajo docente encontradas, las razonabilidades de las prácticas laborales descriptas y analizadas en auxiliares de tiempo parcial, las categorías utilizadas y emergentes de una situación y población particular, a nuevos espacios y poblaciones. En este sentido, si bien esta investigación ha reflexionado algunos nudos problemáticos del mundo laboral de la docencia universitaria desde una perspectiva de género, lo cierto que es una deuda a potenciar y complejizar aún más en nuevas indagaciones. Es importante subrayar que si bien en las cosas dichas por los y las trabajadores/as docentes de la FCH-UNRC, las similitudes de lo vivido en las prácticas, condiciones del trabajo docente universitario ha sido una constante, también advertimos la existencia de una serie de quehaceres, como por ej. el trabajo virtual y su extensión a la esfera doméstica, que ha implicado no solo la configuración de una doble y triple jornada laboral femenina, sino que este escenario ha incidido en la emergencia de trayectorias desiguales; puntos conflictivos que es éticamente necesario abordar en futuros análisis desde una perspectiva de género.

Por último, nos queda aclarar que el proceso de recolección de datos fue previo al contexto de pandemia, razón por la cual esta problemática no fue incorporada en el presente análisis. Pero aun cuando este extraño escenario de crisis sanitaria mundial no haya sido agregado al trabajo de investigación, lo cierto es que las preguntas y problematizaciones han ido emergiendo e inaugurando posibilidades para nuevas indagaciones sobre las condiciones de trabajo, las prácticas laborales de las y los trabajadoras/es docentes de la universidad; mundo laboral docente, en sus persistencias y novedades, ahora inscripto en este inédito contexto mundial.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

Acosta, C. y Baigorria, S. (20-22 de noviembre de 2013). Universidad y Movimientos Sociales: Una relación desde la incomodidad. [Ponencia]. *En Perspectivas y debates actuales a 30 años de la democracia. Mesa 10: Educación, poder y sujeto(s)*. I Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades y VIII Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas del CIFFyH. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Adelantado, J., Noguera, J., Rambla X. y Sáez, L. (Julio-septiembre 1998). Las relaciones entre estructura y política sociales: una propuesta teórica. *Revista Mexicana de Sociología, 60*(3), 123-156. http://www.jstor.org/stable/3541320

Amorim, H. (2011). Clases sociales y trabajo inmaterial. *Herramienta web,* 8. https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1458

Antunes, R. (1999). *¿Adiós al trabajo? Ensayo sobre la metamorfosis y el rol central del mundo del trabajo*. Bs. As, Argentina: Ed. Antídoto. Colección Herramienta

Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Madrid: Ediciones Paidós.

Badano, M., Basso, A., Benedetti, M., Angelino, M. y Ríos, J. (2009). *Trabajo docente y universidad pública. Políticas y subjetividades en los 90*. Entre Ríos. Argentina: Editorial Fundación La Hendija.

Badano, M., Basso, R., Benedetti, M, Angelino, A., Serra F., Verbauwede, V. y Ríos, J. (2007). Reconfiguración de subjetividades en la universidad de los 90: Hacia la construcción de una nueva politicidad. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Bagú, S. (1975). *Tiempo, realidad social y conocimiento*. Bs. As: Siglo XXI

Baigorria, S., Ortiz, S. y Acosta, C. (2009). Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas. *Fundamentos en Humanidades*, *10*(20), 13-24. www.redalyc.org/pdf/184/18412520002.pdf

Baigorria, S., Ortiz, S. y Acosta C. (2019).

Barsky, O., Sigal, V. y Dávila, M. (Coord.). (2004). *Los desafíos de la Universidad Argentina*. Siglo XXI.

Basilio, M. (7,8 de septiembre de 2007). Situación laboral de los docentes universitarios ante los cambios. [panel]. *Formación y trabajo docente: dimensiones del trabajo docente. Identidades del trabajador de la educación.* Congreso Nacional por una Educación Superior, Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

Bauman, Z. (2001). *En busca de la política.* Argentina: Fondo de Cultura Económica

Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós

Blanco, C. (9 y 10 de diciembre de 2010). *¿Por qué graduados con una misma formación llegan a ocupar posiciones diferentes en espacio de posibles? Una respuesta desde P. Bourdieu.* VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4997/ev.4997.pdf

Bonvecchio, C. (1995). *El mito de la Universidad*. Siglo XXI.

Borón, A. (2008). *Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Ediciones Espartaco.

Buendía Espinosa, A. y Acosta Ochoa, A. (2016). "Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible", En Navarrete, Z. y Navarro, M. (coords), *Globalización, internacionalización y educación comparada*. (pp. 299-328). México: Plaza y Valdés-Sociedad Mexicana de Educación Comparada. file:///C:/Users/Ntbk5335-FCH/Downloads/Los_profesores_de_tiempo_parcial_en_las.pdf

Botero Álvarez, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y "burnout" en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de administración*: *28*(48): 118-133

Bourdieu, P. (1988a). *Cosas dichas*. Bs. As: Gedisa.

Bourdieu, P. (1988b). *La Distinción.* Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As: Eudeba.

Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Argentina: Siglo veintiuno editores.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuesta para una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Braverman, H. (1980). *Trabajo y capital monopolista. La degradación del trabajo en el siglo XX*. 3ra edición. México: Ed. Nuestro Tiempo.

Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Editorial Sudamericana.

Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, Heterogeneidad y Fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2008.* Argentina: Biblioteca Nacional y Universidad Nacional General Sarmiento. https://ediciones.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/9789876300377-completo.pdf

Burgos, M y E, Malic (2017). La deuda externa en el Neoliberalismo tardío. En D. García Delgado y A. Gradin (Comp.), *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (pp. 41-58). FLACSO sede Argentina. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/Argentina/flacso-ar/20171108040507/pdf_1575.pdf

Cabrales Salazar, O. (2015) El trabajo docente universitario ante los nuevos modelos de gestión. *Dimensión Empresarial*, *13*(2), 219-232. DOI: https://doi.org/10.15665/rde.v13i2.538

Caldelari, M. (2004). Apuntes sobre extensión universitaria en la UBA 1955-1966. En Krotsch, P. (org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp.43-56). Ediciones Al margen UNLP.

Cantero, G. (24, 25 y 26 de agosto 2011). *Universidades necesarias en nuevos contextos*. [conferencia]. Simposio "Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas", FCE/UNER, Paraná,

Cantero, G. (5 de diciembre de 2011)**.** *América del Sur: educadores interpelados por su presente*. IV Jornadas nacionales de AGCE: Experiencias, debates e intercambios; Panel: La educación en el nuevo escenario Latinoamericano. Departamento de Educación de la UNLu y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA – Buenos Aires.

Cantero, G. (2016). América Latina: pedagogía de un presente [con foco en Argentina]; en A. Vogliotti, (Comp.). *Formación como gestión* (43-113). UniRío Editora, Río Cuarto, Argentina.

Cardelli, J. (2007). Educación superior, transnacionalización y virtualización. Un estudio de caso en Argentina. En F. López Segrera, *Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos* (283-304). CLACSO. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/10Cardelli.pdf

Ceceña, A (2006). Subjetivando el objeto de estudio, o de la subversión epistemológica como emancipación. En A. Ceceña (ed.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 13-43). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101019085312/2Cecea.pdf

Chiroleu, A. (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia. *Fundamentos en humanidades UNSL*, *5*(1), 29-44. www.redalyc.org/pdf/184/18400902.pdf

Chiroleu, A. (2012). Políticas de Educación Superior en América Latina en el Siglo XXI: ¿Inclusión o Calidad? A*rchivos analíticos de políticas educativas*, *20*(13), 1-16. www.redalyc.org/pdf/2750/275022797013.pdf

Chiroleu, A. (7-9 de octubre de 2004). *Luces, Sombras y Matices De La Primera Modernización Universitaria* [ponencia]. *Historia de la Universidad: instituciones, disciplinas, comunidades científicas y* sujetos. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano. La Universidad como objeto de investigación. Universidad Nacional de Tucumán, Tucumán. Argentina. www.C:/Users/Maqs1/Downloads/Chiroleu%20(1).pdf

Chiroleu, A. (Org.). (2001). *Repensando la educación superior*. Universidad Nacional de Rosario Editora.

Chomsky, N. y Dieterich, H. (1996). *Globalización, Educación y Democracia*. Bs As: Liberarte.

Clark, B. (1997). *Las Universidades Modernas: espacios de investigación y docencia*. México: Porrua.

Collado, P., Soria C., Canafoglia, E. y Collado, S. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: entre el compromiso y el desgaste emocional en *SALUD COLECTIVA*: 12(2):203-220. DOI:10.18294/sc.2016.710. file:///C:/Users/Ntbk5335-FCH/Downloads/Dialnet-CondicionesDeTrabajoYSaludEnDocentesUniversitarios-6561970.pdf

Coraggio, J. y Vispo, A. (coord.). (2002). *Contribución al estudio del Sistema Universitario argentino*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Cornejo Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis Psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/las docentes en el Chile Neoliberal* [Tesis doctoral, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/111523/cscornejo_r%20.pdf?sequence=1

Corcuff, P (2013). *Las nuevas sociologías. Principales corrientes y debates.1980/2010*. Bs. As.: Siglo XXI

Corcuff, P. (2009). Pierre Bourdieu (1930-2002) leído de otra manera: Crítica social post-marxista y el problema de la singularidad individual. *Cultura representaciones soc:4*(7): pp.9-26.

De La Garza Toledo, E. (2000). *Subjetividad, Cultura y Estructura*. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana-Delegación Iztapalapa. *http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Mexico/dcshuami/20100518064934/garza.pdf*

De La Garza Toledo, E. (2009). Los estudios laborales en América Latina al inicio del siglo XXI. *Revista ciencia@uaq.*

De la Garza Toledo, E. (Comp.) (1999). *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

De La Garza Toledo, E. (Comp.) (2000). *Tratado Latinoamericano de Sociología del trabajo.* México: Fondo de Cultura Económica.

De La Garza Toledo, E. y Neffa, J. C. (Comp.) (2001). *El trabajo del futuro. El futuro del trabajo*. CLACSO

De Sousa Santos, B. (2004). *La universidad del siglo XXI*. Miño y Dávila

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: Políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En Cultura y neoliberalismo. Buenos Aires (Argentina): CLACSO.

Donaire, R. (2012). *Los docentes del siglo XXI: ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Elias, N. (1997). El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Colombia, FCE.

Emmerich, G. (2000). América Latina: ¿Más Estado? ¿Más Mercado? O mejor ¿Más sociedad? En O. Oslack, (Comp.), *Estado y sociedad. Las nuevas reglas del juego*. (Vol.2, pp. 299-314). Eudeba.

Feldfeber M. y Andrade de Oliveira, D. (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* Editorial Noveduc.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (abril de 2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de ´nuevo signo. *Educ. Soc*., *32*(115), 339-356. http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.686/pr.686.pdf

Fernández, M y Ruiz, G (2002). Ley de Educación Superior: un análisis a partir de su contenido. *Instituto de Investigaciones en Ciencias. de la Educación, iice*, *10*(19), 3-12. www.C:/Users/Maqs1/Downloads/IICE_19_Fernandez.pdf

Flax, J. (2002). *La democracia atrapada. Una crítica del decisionismo.* Bs. As.: Editorial Biblos.

Foucault (1999). Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. México: Ed. Siglo XIX

Gambina, J. (2009). *La crisis de la economía mundial y los desafíos para el pensamiento crítico*. Mimeo.

Gambina, J. (2009). *Se reabre el debate por la Tax Tobin*. mimeo.

Gambina, J. (2010a). *Crisis de la economía mundial (2007-2010)*. mimeo

Gambina, J. (2010b). *Crisis Mundial. Las soluciones del G20 versus las alternativas desde los pueblos*. Mimeo. http://juliogambina.blogspot.com/

García Delgado, D. (1994). *Estado & Sociedad. La nueva relación a partir del cambio estructural".* FLACSO. Grupo Editorial Norma

García Delgado, D. (2017). Modernización y reforma del Estado en el Neoliberalismo tardío: Hacia el Estado pre-Social**.** En D. García Delgado (Comp.), *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (pp.93-108). FLACSO sede Argentina. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/Argentina/flacso-ar/20171108040507/pdf_1575.pdf

García Delgado, D. y Gradin, A. (2017). Neoliberalismo tardío: Entre la hegemonía y la inviabilidad. El cambio de ciclo en la Argentina. En D. García Delgado (Comp.), *el neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (pp.15-26). Flacso Argentina. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/Argentina/flacso-ar/20171108040507/pdf_1575.pdf

Gentili, P. (1997). *Cultura, política y currículo*. Losada

Gentili, P. (2001). *Universidad en penumbras*. Cortez.

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos) file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/rie49a01%20(1).pdf

Gentili, P y Levy B. (2005). *Espacio público y privatización del conocimiento*. CLACSO**.**

Gentili, P., Aboites, H. y Sader, E. (Eds.). (2008) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después.* Bs. As.: CLACSO libros.

Ghiotto, L. (2015). ¿Qué es el trabajo para la Sociología del Trabajo? Una discusión conceptual. En Bajo el Volcán.15 (22), 267-294. http://www.redalyc.org/pdf/286/28642148015.pdf

Giddens, A. (1994). *El capitalismo y la moderna teoría social.* Barcelona: ed. Labor.

Giddens, A. (1997). *Política, sociología y teoría social. Reflexiones sobre el pensamiento social clásico y contemporáneo.* Barcelona- Bs. As- México: Ed. Piados.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales.* Barcelona: Piados.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. *Cátedra de Metodología de la Investigación Social III.UBA.* Cap. 5 (pp. 101-115) Traducción Forni. F.

Godio, J. (2001). *Sociología del trabajo y política*. Bs As: Ed. ATUEL.

Gomes Melo, S y Augusto, M. (2006). Reformas educacionales y precarización del trabajo docente: el caso de Minas Gerais, Brasil. En M. Feldfeber y D. Andrade Oliveira (Comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp.281-299). Noveduc.

Gramsci, A. (2006). La alternativa Pedagógica. México: Colección Fontamara

Groisman, F. y García de Fanelli, A. M. (2009). Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo* (RELET): *14*(21):143-167.

Guber, R. (2004). El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires: Paidós.

Guimenez, S. (9 y 10 de diciembre de 2010). *Algunas implicancias subjetivas de la precariedad laboral.* VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. En Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5407/ev.5407.pdf

Gutiérrez, A. (2006). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu.* Ferreyra Editor.

Urízar, G. H. (2014). La evaluación del conocimiento y su repercusión en el poder: un análisis desde el pensamiento de Michel Foucault. *Límite: revista de filosofía y psicología*, *9*(29), 130-146.

Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.

Hillert, F., Ouviña, H., Rigal, L. y Suarez, D. (2012). *Gramsci y la educación. Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Bs As-México: Ed. Noveduc.

Hobert, R. (2007). Entre el portazo y la zanahoria. La docencia por el honor en la UBA. *Apuntes de investigación del CECYP*. (12), (167-178). https://apuntescecyp.com.ar/index.php/apuntes/article/view/255/228

Hoetmer, R (2009). *Repensar la política desde América Latina Cultura, Estado y Movimientos sociales.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v2n2/Estudios.pdf*

Iazzetta, O. (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad. *Revista Pensamiento universitario*. 9 (9). (43-64). http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_unversitario_n9.pdf

Imen, P. (2000). Regulación del trabajo docente. Un debate debido. *Revista: La Docente*. *2*(5).

Indart, M y Vazquez S. (2016). *El nuevo conservadurismo educativo. Reflexiones sobre el discurso y las políticas públicas del gobierno macrista desde la sociología de la educación.* Ponencia presentada en la UnLu, sin datos. http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/encuentroeducacion/files/2016/08/UNLu.pdf

Krotsch, P. (2001). La dilución de las nociones de misión e idea de universidad moderna: el papel de las demandas o finalidades asignadas. En Naishtat, F., García Raggio, A. y Villavicencio, S. (Comp.), *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades* (pp.119-130). Buenos Aires: Colihue.

Krotsch, P. (2004). *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Argentina: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). T*rabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Rio de Janeiro: DP&A editora. http://www.rebelion.org/docs/121986.pdf

Lischetti, M. (2013). *Universidades latinoamericanas. Compromiso, praxis e innovación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Bs. As.

Lischetti, M. (2004). *Antropología*. Eudeba. Bs. As.

Llomovatte, S., y Wischnevsky, J. (2012). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. *Algunos resultados de investigación. Praxis Educativa*: *3*(3), 15-26.

Llomovatte, S., Juarros F., Naidorf J. y Guelman A. (2006). *La vinculación Universidad-Empresa: Miradas críticas desde la universidad pública.* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila. Colección libros del Laboratorio de Políticas Públicas.

Lo Vuolo, R. y Barbeito, A (1998). *La modernización excluyente. Transformación económica y estado de bienestar en la Argentina*. Argentina: Losada.

Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Marquina, M. (2007). El conflicto de la profesión académica: entre la autonomía, la burocratización y la mercantilización. En Rinesi, E. y Soprano, G. (Comp.), *Facultades alteradas: actualidad de El conflicto de las facultades de Immanuel Kant*. (pp.145-173). Bs. As.: Prometeo.

Martínez, D. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili y G. Frigotto (Comp.), *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 2013-220) CLACSO. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023445/10martinez.pdf

Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. En *LASA, Latín American Studyes Association, XXIII (septiembre 6-8, 2001). Washington DC: LASA.* (pp.1-21). IIPMVCTERA (Ed.). http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010114346/abriendo.pdf

Marx, K. (1985). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844.* México: Ed. Grijalbo.

Marx, K. (1992). *El Capital*. México: ed. Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (1995). *Selección de textos de La ideología alemana*. Versión Digital de la Universidad

Complutense de Madrid

Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*. Madrid: Ed. Tecnos.

Mollis, M. (2003). *Las universidades en América Latina. ¿Reformadas o alteradas? Libre cosmética del poder financiero*. CLACSO.

Naidorf, J. (2009) Los cambios en la cultura académica de la universidad pública. Eudeba.

Naishtat, F. (2004). La democracia universitaria hoy: en busca de la comunidad perdida. *En Revista Pensamiento Universitario, 11* (11), (45-56). www.C:/Users/Maqs1/Downloads/Naishtat7%20(1).pdf

Naishtat, F, García Raggio, A. y Villavicencio, S. (Comp.). (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades.* Bs. As.: Colihue.

Neave, G. (2001). *Educación Superior Historia y Política*. Barcelona: Gedisa.

Neffa, J. (2003). *El trabajo humano: contribuciones al estudio de un valor que permanece*. 1a ed-Bs As.: Grupo editorial LUMEN.

Nocetti, M., Blanes, P., Burijovich, J. y Domínguez, A. (2011). Trabajar en la Universidad (Des) Igualdades de Género por transformar. Ed. UNC.

Pousadela, I. (2006). *Que se vayan todos. Enigmas de la representación política.* Ed. Capital Intelectual.

Pulido Chaves, O. (noviembre de 2010). *Sobre el derecho a la educación en América Latina*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Mesa sobre los contextos regionales y el derecho a la educación, Pre-Asamblea Latinoamericana de la Campaña Mundial por el Derecho a la Educación. Bogotá, Colombia. http://educacionenelmundo.wordpress.com/2010/12/03/analisis-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-america-latina.

Ramonet, I. (1998). *Pensamiento Crítico vs. Pensamiento Único*. Le Monde Diplomatique.

Rinesi, E. y Soprano, G. (Comp.) (2007). *Facultades Alteradas*. *Actualidad de "El conflicto de las facultades", de Immanuel Kant*. Prometeo.

Ripak, C. (2015). Condiciones de trabajo en la docencia universitaria de grado. La Universidad de Buenos Aires. Ponencia del Congreso Nacional de Estudios del Trabajo ASET, Buenos Aires 7 y 8 de agosto 2015 https://www.aset.org.ar/2015/ponencias/10_Rikap.pdf

Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En N. Arata, C. Escalante y A. Padawer (estudio preliminar) (2018), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. (pp. 489-520) Colección: Antologías del Pensamiento Social Latinoamericano y Caribeño. CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

Rodríguez, L. (enero-marzo de 2017). "Cambiemos": la política educativa del macrismo. *Questión/cuestión*, *1*(53), 89-108. https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/3699

Sánchez López y Martínez Alcántara (Enero-Junio, 2014) Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud trab. (Maracay)*: *22*(1): 19-28. http://ve.scielo.org/pdf/st/v22n1/art03.pdf

Cerón, M. S. y Cruz, F. M. D. S. C. (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*: *44*(2), 73-117. https://www.redalyc.org/pdf/270/27031268004.pdf

Schultz T. (1983). Sociología y Educación: La inversión del capital Humano, en M. Fernández Enguita (Ed.) (1999), *Sociología de la educación* (pp.181-195). Ariel referencia.

Soto Pimentel, V. (2017). La "pesada herencia", inversión y normalización: Tres ideas de Macri que reflejan la utopía del mercado total, en D. García Delgado (Comp.), el *neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (1era Ed., pp.171-182). FLACSO sede Argentina. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/Argentina/flacso-ar/20171108040507/pdf_1575.pdf

Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Contus.

Street, S. (2000). Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. En P. Gentili y G. Frigotto (Comp.). *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp.177-211). Bs. As: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. *http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023212/9street.pdf*

Suasnabar, C (2004a) Debates universitarios y político-pedagógicos en la UNLP (1966-1973): continuidad institucional y radicalización política. En P. Krotsch (Org.), *La universidad cautiva. Legados, marcas y horizontes* (pp. 57-86). Ediciones al Margen. UNLP.

Suasnabar, C (2004b). *Universidad e intelectuales. Educación y Política en la Argentina (1955-1976)*. FLACSO Manantial.

Svampa, M. (2009). *Cambio de época: movimientos sociales y poder político*. Clacso y Siglo XXI editores.

Tatián, D. (2017). *La invención y la herencia. Córdoba 1918*. Instituto de Estudios y Capacitación. IEC-CONADU.

Tello, A., Dequino, M., Delbueno, H., Silvage, C., Benegas, I., Romero, F., Jofré, J. y Berraondo Marcos, M. (2009). Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, 10(2), 241-264. http://Fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-20-241.pdf

Tommasino, H., Cano A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales; en *La extensión en la transformación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: UDELAR.

Valles, M. (2007). *Entrevistas cualitativas.* Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vasilachis de Galdino, S. (1997). *Discurso político y prensa escrita.* Argentina: Editorial Gedisa

Vatin, F. (2004). *Trabajo, ciencias y sociedad*. Lumen Humanitas.

Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar em Revista*, 115-129. https://www.scielo.br/j/er/a/YtVJzT4Z5DL5zNmLz4xcPBb/?format=pdf&lang=es

Villavicencio, S. (Comp.). *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades.* Colihue.

Vommaro. G. (2017). Libertad, inversión, sensibilidad. (¿Hacia dónde quiere ir Cambiemos?). En D. García Delgado, D (Comp.) *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis* (1era Ed., pp.183-186). FLACSO sede Argentina. http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/Argentina/flacso-ar/20171108040507/pdf_1575.pdf

Von Sprecher, R. (Coord.) (2010). *Teorías sociológicas. Introducción a los clásicos*. Cuarta Edición.

Córdoba: Editorial Brujas.

Wallerstein, I (2001). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo veintiuno.

Walker, V. S. (2014). *Evaluación y trabajo docente en la universidad: políticas, prácticas y actores. Estudio de casos en Argentina y España*. [https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6868

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles*

Educativos, *38*(153), 105-119. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57638

Walker, V. S. (2017). *La evaluación como mecanismo de regulación del trabajo académico. Estudio de casos en universidades de Argentina y España.* Archivos Analíticos de Políticas Educativas, *25*(108). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2681

Walker, V. S. (2020). Tendencias en el campo de la educación superior y su incidencia en el Trabajo Docente Universitario. *Revista de la educación superior*, *49*(193), 107-127. http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n193/0185-2760-resu-49-193-107.pdf

Documentos consultados

Declaración del Consejo Federal de Educación. Declaración de Purmamarca. Jujuy, 12 de febrero de 2016. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/declaracion-de-purmamarca.pdf

Decreto 13 de 2015 [con fuerza de ley]. Ley de Ministerios. 10 de diciembre de 2015. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm

Decreto 336 de 2016. Registro de Convenios del Estado Nacional con las Universidades y otras entidades educativas. Creación. Bs. As., 10 de febrero de 2016. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/258519/norma.htm

Documento de las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (mayo de 2017). Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. http://blogs.ffyh.unc.edu.ar/escuelacienciaseducacion/files/2017/07/EDUCACION-EN-UUNN-Sobre-el-Plan-Educativo-Maestro-1.pdf

Informe de autoevaluación institucional de la UNRC, 2019. https://www.unrc.edu.ar/descargar/informe-autoevaluacion.pdf

Instituto de desarrollo humano. Licenciatura en Educación. UNGS (10 de mayo de 2017). Análisis sobre el denominado "Plan Educativo Maestr@" del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Los Polvorines. https://www.adum.org.ar/wordpress/wp-content/uploads/2017/06/POSICI%C3%93N-ED-UNGS-sobre-el-Plan-Maestro.pdf

Instituto de Estudio y Capacitación de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (abril 2018). El ajuste en las universidades argentinas. IEC-CONADU http://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1524238239_informe-2018compressed.pdf

Instituto de Estudio y Capacitación de la Confederación Nacional de Docentes Universitarios (2017). El capítulo Universitario del plan Maestr@: Los signos de una nueva reforma educativa privatista y mercantilizadora. IEC-CONADU. https://iec.conadu.org.ar/files/areas-de-trabajo/1517832085_2017-el-capitulo-universitario-del-plan-maestro.pdf

Ley 26.075 de 2006. Ley de Financiamiento Educativo. 9 de enero de 2006. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 12. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=112976

Proyecto de ley, de 2017. Plan de educación denominado MAESTR@. Marzo de 2017. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005527.pdf

Relevamiento de expectativas del mercado (junio de 2018): Resultado de Relevamiento de expectativas del mercado, REM. Junio de 2018, BCRA. http://www.bcra.gov.ar/Pdfs/PublicacionesEstadisticas/REM180629%20Resultados%20web.pdf

Resolución 386 de 2009. Proyectos de apoyo a las Ciencias Humanas, PROHUM. Ministerio de Educación. Bs. As. 17 de marzo de 2009. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/151707/norma.htm

Resolución. Proyectos de apoyo a las Ciencias Humanas, PROHUM II http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/ya-se-pueden-presentar-proyectos-de-apoyo-para-prohum-ii/

Resolución 1870 - E de 2016. Creación del Sistema de Reconocimiento Académico de Educación Superior. Boletín oficial del Ministerio de Educación y Deportes. Ciudad de Buenos Aires, 28 de octubre de 2016. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/265000-269999/267158/norma.htm

Resolución 380 de 2015. Consejo Superior de la UNRC. Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso de estudiantes en las carreras de Pregrado y Grado de la UNRC (Período 2015-2019).

Resolución Ministerio de Educación Nº1723 de 2011. Estatuto de la UNRC

Resolución CE 953 de 2014 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Convenio Colectivo de Trabajo para los Docentes Universitarios de las Instituciones Universitarias Nacionales. 2014Resolución 309 de Consejo Superior (CS) de 2009. Régimen General de Carrera Docente de la UNRC. (RGCD-UNRC)

Resolución 800 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (CD-FCH) de 2011. Régimen de Carrera Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (RCDFH).

Resolución 595 del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (CD-FCH) de 2018. Régimen de Concurso docente Abiertos para la Facultad de Ciencias Humanas (RCDA-FCH)

Resolución Plan Estratégico Institucional de la UNRC [PEI (2017-2023)] https://www.unrc.edu.ar/descargar/pei-2017-2023.pdf

Resolución Rectoral 966 de 2017. PROMIIE "Investigación colaborativa e integración institucional en el Sistema de Educación Superior https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pr-promiie.php

Diarios y revistas

Abratte, J. P. (9 de septiembre 2017). Algunas reflexiones críticas sobre el plan educativo Maestr@. *Revista Educar en Córdoba*. ICIEC/UEPC. https://revistaeducar.com.ar/2017/09/09/algunas-reflexiones-criticas-sobre-el-plan-educativo-maestr/

Bessone, F. J. (25 de abril de 2017). Bullrich: "Hay que crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla". [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow

Brenner, M. A. (9 de mayo de 2017). ¿Una incógnita? El Plan Maestr@. La reforma educativa como reforma laboral. *Contrahegemonía web. Apuntes sobre socialismo desde abajo y poder popular*. https://contrahegemoniaweb.com.ar/2017/05/09/una-incognita-el-plan-maestro-la-reforma-educativa-como-reforma-laboral/

Casullo, N. (20 de diciembre de 2006). Una historia interminable. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/especiales/18-77985-2006-12-20.html

Casullo, N. (5 de junio de 2007). Electores de una pospolítica. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-84552-2007-05-06.html

Clarín (12 de febrero de 2016). EL NUEVO GOBIERNO. Suspenden convenios entre universidades y ministerios. *Clarín*. https://www.clarin.com/politica/universidades-contratos-triangulacion-ministerios_0_HJulcuT_w7x.html

El destape (11 de febrero de 2016). El Gobierno da de baja los convenios con las universidades. *El destape*. https://www.eldestapeweb.com/el-gobierno-da-baja-los-convenios-las-universidades-n14671

Gago, V. (29 de mayo de 2015). "La pedagogía de la crueldad" entrevista de publicada en *Las 12*. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html

Kucher, F. (02 de agosto de 2018). La estanflación está servida. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/132674-la-estanflacion-esta-servida

La Nación (20 de enero de 2016). Mauricio Macri tuvo sus primeras reuniones en Davos. *La Nación*. https://www.lanacion.com.ar/1863791-mauricio-macri-tuvo-sus-primeras-reuniones-en-davos

La Voz (2 de marzo de 2017). Mónica Marquina: "queremos hacer foco en los estudiantes universitarios". *La Voz*. http://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/monica-marquina-queremos-hacer-foco-en-los-estudiantes-universitarios

Pérez, A., Morales, D. (14 de junio de 2017). JUVENTUD. Conflicto en la Universidad Nacional de Luján: ¿Qué pasa en las Universidades? *La izquierda diario*. https://www.laizquierdadiario.com/Conflicto-en-la-Universidad-Nacional-de-Lujan-Que-pasa-en-las-Universidades

Puiggrós, A. (25 de enero de 2016). Cómo educa Davos. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-291062-2016-01-25.html

Redacción (15 de septiembre de 2016) Bullrich: “ésta es la nueva Campaña del Desierto” en la educación. *Diario Rio Negro*. https://www.rionegro.com.ar/region/el-ministro-bullrich-en-choele-choel-el-futuro-esta-en-los-jovenes-que-se-van-a-preparar-aca-CB1175675

Redacción Télam (11 de febrero de 2016). El Gobierno oficializó la finalización de los convenios con universidades. *Télam*. http://www.tam.com.ar/notas/201602/135851-el-gobierno-oficializo-la-finalizacion-de-los-convenios-con-universidades.html

Usuprensa (17 de mayo de 2017). ADUNLu rechaza integración a Sistema de Reconocimiento Académico. *Usuprensa*. http://www.prensa.unlu.edu.ar/?q=node/3929

Veiras, N. (15 de octubre de 2016). “La van a usar para balas”. https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-311825-2016-10-15.html

Veiras, N. (16 de septiembre de 2016). “Por una nueva Campaña del Desierto”. *Página 12*. https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-309499-2016-09-16.html