

## Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública

### Pandemic and intensification of teaching work in the public university

Ruiz Barbot, Mabela; Fraga, Sandra; Pereda, Cecilia; Villaverde, Martín

**Mabela Ruiz Barbot**

mabela.ruiz@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

**Sandra Fraga**

psicofraga@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

**Cecilia Pereda**

cepebar@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

**Martín Villaverde**

marvv2323@gmail.com

Universidad de la República, Uruguay

#### De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-e: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

vol. 11, núm. 18, 2022

depracticasydiscursos.ces@gmail.com

Recepción: 15 Julio 2022

Aprobación: 02 Diciembre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4763664015/>

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.11186322>

**Resumen:** Este artículo presenta el conocimiento emergente en el cruce de la pandemia como acontecimiento social y la intensificación de la vida académica en la universidad pública, en el marco de un proyecto de investigación sobre la experiencia de enseñanza de lxs docentes ante las transformaciones del trabajo en la universidad. Si bien dicho proyecto refería a la intensificación, diversificación e individualización del trabajo, la pandemia surcó su desarrollo e irrumpió en las narrativas docentes. Desde una metodología cualitativa basada en dimensiones narrativas-biográficas, desplegamos entrevistas en profundidad a docentes de distintas facultades de la Universidad de la República, Uruguay. La pandemia que esperábamos apareciera como uno de los grandes acontecimientos sociales que marcaría la experiencia de lxs docentes, apareció como exacerbación de lo que ya venía siendo: el teletrabajo, la disposición a estar siempre conectado, la no separación del tiempo libre y de trabajo, del espacio universitario y del hogar. El espacio y el tiempo personal y colectivo son colonizados por el mundo del trabajo. La pandemia devela el conflicto que muchos universitarios sentían entre su labor académica y su vida cotidiana, entre el amar y sufrir lo que hacen, entre la implicación y la fatiga en la tarea docente.

**Palabras clave:** pandemia, intensificación del trabajo, educación pública universitaria.

**Abstract:** This article presents the emerging knowledge at the crossroads of the pandemic as a social event and the intensification of academic life in the public university, within the framework of a research Project on the teaching experience of teachers in the face of the transformations of work in the university. Although this project referred to the intensification, diversification and individualization of work, the pandemic cut through its development and broke into teaching narratives. From a qualitative methodology based on narrative-biographical dimensions, we conducted in-depth interviews with teachers from different faculties of the University of the Republic, Uruguay. The pandemic that we expected to appear as one of the great social events that would mark the experience of teachers, appeared as an exacerbation of what had already been: teleworking, the willingness to always be connected, the non-separation of free and work time, of the space of the university

and the home. Personal and collective space and time are colonized by the world of work. The pandemic reveals the conflict that many university students felt and feel between their academic work and their daily lives, between loving and suffering what they do, between involvement and fatigue in the teaching task.

**Keywords:** pandemic, work intensification, university public education.

## INTRODUCCIÓN

Este artículo pone en común conocimiento emergente de la investigación titulada Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual, presentada, concursada y aprobada por la Comisión Sectorial de Enseñanza y Comisión Sectorial de Investigación en el marco del llamado a Proyectos de Investigación para la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (PIMCEU), en 2019, de la Universidad de la República, Uruguay. Investigación desarrollada desde el Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología. Nuestro objetivo general buscaba comprender la experiencia de enseñanza de lxs docentes de la universidad pública en un contexto social e institucional signado por procesos de diversificación, intensificación e individualización de la vida académica. Abordar la experiencia del docente universitarix con relación a dichos procesos, lo que lxs docentes han vivido y viven en su cotidianeidad laboral, nos parecía sustancial a la hora de pensar y componer políticas universitarias, políticas de enseñanza. Conocer aquello que les pasaba y pasa hoy en la enseñanza, el trabajo académico, la articulación de funciones y tareas. Entendíamos que lxs docentes estaban viviendo múltiples tensiones, incertidumbres y resistencias en el entrecruzamiento de un modelo histórico de universidad: el modelo latinoamericano y el modelo de mercantilización del conocimiento en un mundo globalizado. La competencia generalizada, la intensificación, diversificación e individualización del trabajo, la ruptura de lo colectivo y de las solidaridades, la “ideología de la gestión” y condiciones de trabajo de exigencia extrema sitúan a la cultura de la empresa atravesando, progresivamente, los diferentes campos de la vida social: salud, educación, profesiones, administración pública, entre otras (Aubert y De Gaulejac, 2017; Dejours, 2015; Villagra, 2015). La universidad y vida académica no escapan a ello, no son ajenas. Múltiples demandas, exigencias se han ido incorporando al quehacer docente. Además de las funciones de enseñanza, investigación, extensión y el cogobierno universitario, la gestión, la integración a sistemas nacionales de investigación, el trabajo en redes nacionales, regionales o internacionales, la acreditación de la formación permanente (posgrados y posdoctorados) ha ido configurando el quehacer docente. Todas ellas con sus implicancias: enseñar, producir, intervenir, trabajar en y con la comunidad, gobernar, calificar, publicar, acreditar, administrar, crear vínculos académicos, formalizar convenios. Todas ellas realizadas por lxs mismxs sujetos. Todo lo cual y, a su vez, le implicaría a cada docente “custodiar” su condición de docente universitarix, salvaguardar, permanecer o luchar por su lugar y así “sobrevivir” en el mundo académico (De Gaulejac, 1994; Villagra, 2015). La situación laboral del docente universitarix se ha vuelto cada vez más compleja, en un contexto cada vez más demandante (Walker, 2016). Un contexto universitario atravesado por la sociedad de la información y de la economía basada en el conocimiento estaría transformando las representaciones sobre la propia universidad. En este sentido, Bordoli y Conde (2016: 81), refiriéndose a la crisis educativa, aunque en la enseñanza media, señalan que “en el universo de la representación simbólica, comenzó a instalarse, en forma moderada pero progresiva, una asociación discursiva caracterizada por el desvalor de lo público y el progresivo encanto de la ‘eficiencia’ privada<sup>[6]</sup>. Estas discursividades no han logrado estabilizarse sino que se hallan en una zona de disputa con las que reivindican el valor de lo público y el rol central del Estado”.

Ello nos llevó a preguntarnos: ¿Qué experiencia de enseñanza atraviesa a lxs docentes universitarixs ante las transformaciones actuales del trabajo académico? ¿Qué acontecimientos universitarios y sociales han marcado huellas en ellxs y significado su enseñanza? ¿Cómo viven los procesos de diversificación, intensificación e individualización de la vida académica?

Sustentadxs en una metodología cualitativa, escuchamos narrativas docentes, mediadas por la virtualidad en épocas de pandemia, desde entrevistas en profundidad que abarcaron dimensiones de su biografía y trayecto académico. Ello implicó la revisión y reconstrucción del objeto de estudio de modo reflexivo, abarcando la voz de lxs docentes en torno a su experiencia académica. Es decir, comprendió la perspectiva del docente como sujeto-actor de la vida académica.

La narrativa es la forma primaria por la que se construye, se expresa y se le da sentido a la experiencia. Relatarse es una forma de enunciar, interpretar e imaginar la vida. La narración evoca experiencias y al evocarlas, rememora lo vivido, lo que ha dejado huella y significado el trabajo docente, la historia académica e historicidad del sujeto, las afectaciones que las transformaciones actuales del trabajo han producido en su subjetividad y en su construcción de la enseñanza. Cuenta, al mismo tiempo, a la Educación Superior y el mundo social en que se vive, los sentidos de la enseñanza universitaria que se construyen en este momento sociohistórico. La narrativa enuncia y explora las articulaciones entre lo personal y el espacio social, captura las dimensiones de la conciencia y la subjetividad tanto como las limitaciones objetivas que toman forma en las vidas individuales (Chamberlayne, 2002). Al narrar su experiencia, pensamos que el/la docente dio cuenta de su inscripción en un contexto e imaginario universitario y social. Un contexto atravesado por la pandemia.

La narrativa y aproximación biográfica focalizada en la docencia universitaria se instrumentó a través de entrevistas en profundidad, abiertas. Se buscó el despliegue del discurso docente a través de una consigna disparadora y un guion de entrevista. Desde dicha consigna, se solicitó al entrevistadx que evoque aquellos acontecimientos significativos vividos en su trabajo y desarrollo académico. Acontecimientos institucionales, laborales, educativos, relacionales, en investigación, extensión, gestión, etc., que marcaron su enseñanza y vida académica, dejando librada la selección del camino a seguir al propio docente en la construcción de su discurso. El guion de entrevista apoyó esta construcción, no requiriendo un orden ni una linealidad.

Se trabajó a partir de una muestra intencional: docentes universitarixs con trayectoria en el servicio correspondiente (grados 3, 4 y 5<sup>[7]</sup> con cargos en efectividad). La decisión de seleccionar docentes grados 3, 4 y 5 responde a la idea de que tienen una trayectoria reconocida en su servicio universitario, se encuentran en pleno desarrollo de su carrera académica o en la cúspide de la misma, enseñan y orientan la enseñanza tanto de grado como de posgrado, realizan tareas de gestión y de formación de otros docentes. Docentes, varones y mujeres, de las tres macroáreas de la universidad (Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat y Salud), ya que apuntamos a variaciones disciplinarias y de género. A su vez, se consideró la pertenencia a Facultades con alta numerosidad estudiantil y/o que contaran con presencia significativa en postulación e implementación a los llamados concursables del pro-rectorado de enseñanza-Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) vinculados a propuestas de enseñanza o a propuestas de investigación educativa en Enseñanza Superior (llamado realizado en conjunto entre la CSE y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC), perteneciente al pro-rectorado de investigación). Es decir, docentes con un interés manifiesto en la pedagogía universitaria y su problemática. Se entrevistaron 30 docentes (19 mujeres y 11 varones) de las Facultades de Información y Comunicación, Arquitectura, Medicina, Psicología y Economía.

Las entrevistas fueron procesadas mediante el software de análisis cualitativo MAXQDA, en base a códigos emergentes de las lecturas verticales y horizontales de las mismas. Cabe explicitar que se establecieron criterios de lectura vertical de los emergentes temáticos de las entrevistas, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación. Estos emergentes temáticos se pusieron en común y discutieron en el equipo de investigación, elaborándose conjuntamente los códigos finales y la construcción del sistema de códigos. Sistema de códigos que fue sugiriendo posibles conceptualizaciones, relaciones entre conceptos.

Asimismo, el análisis de las entrevistas se sustentó en un análisis del discurso desde una perspectiva que situó los textos narrativos en sus contextos de producción. En otros términos, se tomaron en cuenta las formaciones discursivas – enunciados y significados que contextualizaron el discurso del docente–, tejiendo contexto y contenido (acontecimientos y situaciones que emergieron en el relato, discontinuidades, rupturas y posibilidades). Las experiencias y transformaciones vividas en la academia, las experiencias de enseñanza, las relaciones institucionales en que se inscriben. Se pretendió dilucidar y comprender el interjuego entre los mandatos o prescripciones institucionales y los procesos subjetivantes de lxs docentes, en su recursividad, así como visualizar su agencia. La puesta en sentido de las experiencias académicas y/o los vacíos de sentido que atravesaron sus narrativas. El contexto institucional desde donde se produjeron los discursos y, por ende, el contexto de pandemia y la situación de entrevista en la virtualidad, como ya mencionáramos.

A la par de estas formas de entrada al análisis de las narrativas, la vuelta o retorno a la lectura del referencial teórico, así como la incorporación de alguna otra lectura teórica complementaria al mismo, ante una posible conceptualización o relación entre conceptos, operó sugiriendo pistas a seguir en el análisis (Ruiz Barbot, 2015).

Como curiosidad que da a pensar, conjeturamos que las entrevistas significaron un momento de ruptura con la vida académica de lxs docentes, un “parar para pensar”. Justamente, aquello que va en contra de cómo se vive la docencia. La entrevista provocaba ese parar que es ajeno a la aceleración en el trabajo académico.

En este artículo, presentamos el conocimiento emergente en el cruce de la pandemia como acontecimiento social y la intensificación de la vida académica en la universidad pública. Entendemos por intensificación de la vida académica a un proceso que abarca la dimensión temporal del trabajo docente. Hacer más de lo que se hacía en el mismo tiempo, producir más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo (Davini cito en Villagra 2015). Ello estaría situando al docente en tiempos vertiginosos de producción. Intensificación ligada a la diversificación de la vida académica, a la multiplicación de prácticas. Una sobrecarga laboral que estaría reduciendo e inhibiendo la organización de la vida académica y alterando la enseñanza. Una sobrecarga que no implicaría una mejora de las condiciones de trabajo, vitales y sociales, que precariza la vida de lxs docentes (Sánchez Cerón, 2018).

Cabe aclarar que la presentación del proyecto a concurso fue previa a la pandemia, en tanto que el proyecto se desarrolló en plena pandemia de Covid-19. Será entonces que, aunque no estábamos buscando la transformación del trabajo docente con relación a dicho acontecimiento, emergen la pandemia y la virtualidad, inexorablemente, en las narrativas docentes.

## ACONTECIMIENTO, TIEMPO Y PANDEMIA

Lo que no habíamos advertido a la hora de escribir el proyecto –seguramente por nuestra misma condición de docentes universitarios que comenzamos a ejercer este oficio en los primeros años del siglo XXI un poco antes, un poco después– era que los acontecimientos que evocaban lxs docentes, en estas narrativas, tenían una naturaleza diferente. No se trataba de eventos extraordinarios que como grandes olas de mar irrumpen en la cotidianeidad, provocando rupturas que interpelan, que invitan, que convocan y que requieren de la reflexión. Se trata, más bien, de acontecimientos que se vienen desarrollando desde hace tiempo, rupturas infinitesimales y cotidianas, pero igual de profundas, como un goteo incesante que va erosionando los basamentos y que, por eso mismo, carcomen, hacen tambalear aquello en que se apuntala, en que se sostiene la experiencia.

Este tipo de acontecimiento se corresponde con las biografías actuales. Según Han (2015), hoy no vivimos el tiempo como una continuidad unidireccional de caminos, sino que asistimos al desbocamiento del tiempo. La sensación de aceleración de acontecimientos, informaciones e imágenes que hace imposible la demora en todos los ámbitos de la vida. El no poder detenerse, pero también la sensación de desaceleración (detenerse en eventos menores porque no se puede distinguir aquello que es importante de lo que no lo es), acompaña la

sensación de andar a los tumbos, en forma multidireccional, entre puntos discontinuos. Estas sensaciones son posibles, sostiene Han (2015), porque ya no hay lugar para la duración de las estructuras ni de las relaciones sociales, porque ya no hay lugar para una narración que dé aroma al tiempo. En consonancia, no es de extrañar que los acontecimientos se evoquen de forma múltiple, como episodios diversos y fugaces.

De esta forma, la pandemia que hubiéramos esperado apareciera claramente como uno de los grandes acontecimientos sociales que marcaría la experiencia de lxs docentes, aparece solo como exacerbación de lo que ya venía siendo: el teletrabajo, la disposición al estar siempre conectado, la no separación del tiempo libre y de trabajo, del espacio de la universidad y del hogar. Una centralidad de la virtualidad en el trabajo cotidiano de lxs docentes universitarios que ya era muy alta en la modalidad presencial (Walker, 2021).

Quizás por su magnitud la pandemia permitió a lxs docentes darse cuenta de lo que venía aconteciendo. Quizás justamente porque las primeras variantes del virus atentaron contra el olfato, la pandemia advirtió a lxs docentes de la imposibilidad de detenerse para dar sentido a los aromas (Han, 2015). Quizás justamente porque nos ha sucedido cuando más tiempo teníamos de estar en casa, hizo a lxs docentes darse cuenta de cuán fundidos estaban el espacio y el tiempo del trabajo y el del hogar.

## PANDEMIA, UNIVERSIDAD Y MIGRACIÓN

La pandemia paró todo, frenó nuestro hacer cotidiano como seres humanos. Casi todo cerró. Cuarentena en nuestras casas. Encierro. Incertidumbre, miedo, angustia, depresión nos atravesaron a todxs. También interrogantes, preguntas. Eso fue por marzo de 2020. La universidad cerró sus puertas el primer mes. Luego, al segundo mes, empezamos a dar clases nuevamente, en la virtualidad, por Zoom. Es decir, lxs docentes universitarios rápidamente volvieron a la enseñanza, la investigación, la extensión un poco más recortada. Autores que han estudiado la situación de pandemia y sus repercusiones en la Educación Superior plantean este pasaje abrupto a una enseñanza sostenida por las tecnologías de la información y comunicación, con la consiguiente carga laboral que implicó para lxs docentes. Pierri, Serantes y Sopransi (2020:113) señalarán que “la docencia universitaria tuvo que realizar esfuerzos notables en tiempo récord y sin preparación para poder garantizar la continuidad pedagógica”. Para luego resaltar que la virtualización situó a lxs docentes en una encrucijada en la organización del trabajo “por la aparición de lo real” de manera significativa y por la fragilización posible de los vínculos dada la distancia física y “la ausencia de espacios de socialización docente donde construir colectivamente nuevas reglas del oficio que respondan a nuevos escenarios”. En tanto que Gomes y Oliveira de Vasconcelos (2021) remarcarán las dificultades que enfrentaron lxs docentes, fundamentalmente, en relación con la enseñanza en las prácticas profesionales. La virtualidad podría ser viable para la transmisión de contenidos, aunque la educación está lejos de reducirse a ella. Dirán que, en la comunicación digital, la enseñanza se centra en la información antes que en la formación.

Así, aquel parar la cotidianeidad universitaria, al que nos referimos, no significó un pensar la enseñanza, la Educación Superior. No hubo tiempo de reflexionar como beneficio de ese parar o si lo hubo, fue en torno a cómo enseñar en la virtualidad, siguiendo mandatos, condicionamientos institucionales.

Paradojalmente, el parar se volvió aceleración y primó la vertiginosidad de la adaptación a lo nuevo, sin prácticamente proceso interior, reflexivo, colectivo. Adaptación a lo nuevo y readaptación a lo que ya estaba, a lo instituido. Lo instituyente se enmudeció o ni siquiera se le dio tiempo de emerger. Se hablaba de sostener la Educación Superior, minimizar repercusiones académicas, redoblar esfuerzos, mantener la institución “en movimiento pleno”. Nada de repensar la enseñanza universitaria, meramente hacer, desplegarla. El/la docente no puede demorarse, ser lento/a, parar y pensar.

Así, la virtualidad se volvió otra tierra donde enseñar, investigar, hacer extensión, cogobernar y más.

La virtualidad es otra tierra, dice Terigi (2020) citando las palabras de Chendo<sup>[8]</sup>. Ella plantea que a la virtualidad no hay que pensarla como una herramienta ni un canal de comunicación, sino como un territorio. Un contexto otro, distinto al de la enseñanza universitaria tradicional. Un territorio al que el/la docente

tuvo que migrar. Territorio desconocido o apenas conocido para él/ella. El/la docente tendrá que desplazarse a la virtualidad, sostener otra espacialidad y temporalidad, aprender a enseñar desde la virtualidad (otro territorio), a manejar la tecnología, a construir otro vínculo con el/la estudiante, a sostener y contener al estudiante, a escribir y conversar en la virtualidad para que el otro esté, se forme; para que se cree un encuentro, si es que es posible. Al igual aprende a desplazar sus miedos, su ansiedad y la angustia de la pandemia. Silencia su extrañeza de estar enseñando en otro territorio, su extrañeza de dejar el espacio físico universitario, su extrañeza de estar encerrado en su casa, enseñando. La silencia y la enseña al mismo tiempo (visibiliza su no saber). El/la docente es un/a extranjero/a que tiene que hospedar al otro en un territorio extraño para él, tiene que responder al estudiante, trabajar de manera más estricta, más exigente. Se sitúa y es situado desde el mandato institucional, en la positividad (Han, 2012), todo lo puede y con “empuje”. Afirmará: “Nos costó iniciarnos en Zoom, ninguno quería hacerlo, pero igual lo hicimos”. Migra a la soledad de la propia pantalla y se seguirá sintiendo extraño. ¿Migra para estar y regresar a lo mismo? O ¿se comienza a construir otra cultura institucional, universitaria?

## ESCUCHANDO LAS VOCES DOCENTES

PARA MÍ, NO HAY HORARIO. TRABAJO SÁBADO, TRABAJO DOMINGO, TRABAJO DE NOCHE. BUENO Y AHORA CON PANDEMIA, MUCHO MÁS.

A VECES ME GUSTARÍA PARAR, PARAR EL TIEMPO, NO PARAR YO.

TODO EL TIEMPO CONECTADO. AHORA ES PEOR TODAVÍA, AUMENTÓ, PORQUE ESTÁS CONECTADO CON EL CELULAR, PORQUE VIENEN LOS WHATSAPP DE LOS GRUPOS. ESTÁS CONECTADO CON LOS ZOOM, ZOOM, ZOOM. ES COMO BASTA, NO ME HABLEN MÁS DE ZOOM.

VAS SUMANDO COSAS, QUE LAS VAS SOSTENIENDO CON EL CUERPO Y, TE DIRÍA, COMO ESA PILA VA CRECIENDO, VA CRECIENDO, SIGUE CRECIENDO.

LA FACULTAD, YO SIEMPRE DIGO QUE ES COMO UN EMBUDO QUE TE ABDUCE. VOS PASÁS POR LA PUERTA DE LA FACULTAD, EN LA VIRTUALIDAD O EN LA PRESENCIALIDAD, SUBISTE LA ESCALINATA, ENTRASTE AL HALL Y LA FACULTAD HIZO UUUUP Y TE CHUPÓ PARA ADENTRO.

ESTAMOS AGOTADOS/AS.

Son palabras y frases que enuncian la relación entre el trabajo académico y los sujetos docentes que sostienen sin horario, sin días, sin espacio, cargan sobre sus cuerpos y sobre sus vidas el hacer docente. Transmiten el estar quemados, abducidos, agotados, agobiados. El trabajo docente se despliega en un escenario de tensión. El trabajo, la vida académica se ha intensificado. Ello estaría situando al docente en una sensación de aceleración del tiempo de producción, en ese hacer más de lo que se hacía en el mismo tiempo, en ganar tiempo o ganarle al tiempo, en hacer y hacer más cosas. Y, a la vez, en la sensación de querer pararlo, de querer “correr las horas para atrás o de ir corriendo como atrás con las tareas, con el tiempo, con terminar”, lo que lleva a la necesidad permanente de definir tiempos, prioridades en relación con una heterogeneidad de tareas a saldar. Ya no hay fines de semana ni días ni noches y estamos, al decir de Han (2015), perdidos en el espacio y tiempo. Parecería que no hay fronteras, límites entre la vida privada y la vida académica, todo se mezcla. El espacio y el tiempo personal y colectivo son colonizados por el mundo del trabajo, de la academia (De Gaulejac cito en Araújo, 2013).

No hay espacio. La sensación es que también el espacio ha estallado. Hoy se puede trabajar en cualquier lado. Hay celulares, computadoras, Zoom que hacen que estemos en conexiones múltiples en tiempo real y en cualquier lugar. Todo se vuelve inmediato, instantáneo, urgente; hay que responder ya. Los resultados tienen que ser inmediatos: las publicaciones en cantidades, los informes en plazos comprimidos, el llenado ya de formularios y de actas, las respuestas a los/as estudiantes, las calificaciones de los exámenes, la formación “a consumir”. El trabajo lo abarca todo, no tiene límites. “La línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo

alternado entre trabajo y no-trabajo se diluye hasta desaparecer”, nos dice Skliar (2020:23). El trabajo va carcomiendo los otros tiempos de vida.

¿Es posible que la pandemia haya operado como un hecho sanitario que deja traslucir los entretelones del hacer docente?

Sus voces transmiten que:

LA PANDEMIA EXPLOTÓ TODO.

ESAS TENSIONES TAMBIÉN SON PRODUCTO DE ESTA VIRTUALIDAD Y NO ME MOLESTA, PERO YA CONOZCO A TODOS LOS HIJOS CHICOS DE MIS DOCENTES, PORQUE ESTÁN LAS DOCENTES CON EL MUCHACHO EN BRAZOS... QUE NOS HA OBLIGADO A ADAPTARNOS UN POCO A TODXS.

DE ALGUNA MANERA, NO HAY LÍMITES.

a pandemia, como mencionáramos, ha exacerbado lo que ya venía siendo. Ha develado el conflicto que muc

La pandemia, como mencionáramos, ha exacerbado lo que ya venía siendo. Ha develado el conflicto que muchos universitarixs sentían y sienten entre su labor académica y su vida cotidiana. La pandemia ha exacerbado la fatiga. En el momento de las entrevistas, estar en casa parecería que fue la solución para sostener y acompañar el trabajo, la enseñanza, desarrollar investigación y continuar la gestión. Visibilizó el trabajo que el/la docente históricamente desarrolló en su casa y que al momento pandémico invadió el hogar de cada uno/a de manera total. Para el/la docente, el teletrabajo no es novedoso, el trabajo en casa es y era habitual. Ya en el 2013 Tomassina decía que en los profesionales dependientes se rompe el descanso al estar sometidos a un servicio. Y se refería, entre otros, a los profesionales de la enseñanza. Y agregaba que el trabajo a distancia también lo rompe, “contamina los tiempos”, en el caso de los educadores contamina su espacio familiar. “El trabajo se lleva a la casa e invade el ámbito familiar y se trabaja mucho más que lo estipulado” (Araujo, 2013:38). A nivel universitario al ser narrada y colectivizada esa instalación del trabajo en el hogar, se estaría evidenciando lo que estaba oculto, silenciado. Asimismo, dicha puesta en común deja ver repercusiones impensadas. Esa instalación ha provocado transformaciones en los procesos y condiciones de trabajo y en los modos de comunicación entre docentes. Lo novedoso sería la centralidad que han adquirido las tecnologías digitales y la virtualización de las actividades en las universidades (Allmer, 2018 cito en Walker, 2021).

Quizás, la pandemia permitió poner en cuestión, problematizar estas transformaciones del trabajo docente. Quizás, justamente porque ha sucedido cuando más tiempo teníamos de estar en casa, hizo a lxs docentes darse cuenta de cuán fundidos estaban el espacio y el tiempo del trabajo y el del hogar. La instantaneidad se ha ido instalando y se instaló en las vidas docentes. El uso masivo y excesivo de las TIC a través del empleo de plataformas de trabajo virtuales como Zoom, Moodle, WhatsApp han facilitado el trabajo docente y a la vez intensificado el trabajo académico. Pide respuestas ya, demanda instantaneidad, ocupa espacios materiales y simbólicos insospechados.

AHORA QUE ESTAMOS ENCERRADOS EN NUESTRA CASA, ME PASO MUCHÍSIMAS MÁS HORAS TRABAJANDO E INVADIR A MI FAMILIA TAMBIÉN, PORQUE NOSOTRXS, POR EJEMPLO, NO TENEMOS UN ESPACIO. YO ESTOY ACÁ EN EL LUGAR QUE COMEMOS; CUANDO VIENE LA HORA DE COMER, TENGO QUE MOVER MIS COSAS.

EL TRABAJO NO PUEDE SER, NO PUEDE TRANSFORMARSE EN UNA PRISIÓN PARA EL SER HUMANO. EL TRABAJO NO DEBERÍA SER, LAMENTABLEMENTE EN MUCHOS CASOS, LAMENTABLEMENTE SE TERMINA VIVIENDO COMO EN ESE CONTEXTO O EN ESA SITUACIÓN. PERO, BUENO, CREO QUE SIEMPRE HAY POSIBILIDAD TAMBIÉN DE TRABAJAR PARA CAMBIARLO.

CÓMO HACEMOS PARA QUE VOS PUEDAS CUMPLIR CON TODO ESTO QUE SENTÍS Y QUE ESTÁS DEMANDADA Y QUE ES TU RESPONSABILIDAD, PERO TAMBIÉN CUIDAR ESPACIOS PERSONALES Y DE SALUD, Y DE CRECIMIENTO, QUE NECESARIAMENTE TIENEN QUE IR POR OTRA PARTE. ES DIFÍCIL HACERLO COMPATIBLE, ES DIFÍCIL PORQUE UNA EMPIEZA Y ENTRA EN ESTA DINÁMICA Y ESESO, Y ENGANCHÁS UNA REUNIÓN Y OTRA Y NO TE DA LA AGENDA, NO TE DA, NO TE DA.

EN URUGUAY HABÍA UN BALANCE MÁS SALUDABLE ENTRE LA VIDA Y EL TRABAJO; LA GENTE TODAVÍA TENÍA VIDA. PERO AHORA COMO QUE ESO CAMBIÓ ABRUPTAMENTE Y YA ESTÁ EL TRABAJO TODO EL TIEMPO, COMO QUE

SE ESTÁ CONVIRTIENDO MÁS EL ESTILO GRINGO DE MENTALIDAD DE TRABAJO. ENTONCES, PARA MÍ, CREO QUE SÍ. YO EN ESTE AÑO TAMBIÉN HE VISTO ESTO DE QUE PUEDES HACER LAS REUNIONES POR ZOOM Y TODO ESO, HACE QUE HAGAN MÁS REUNIONES.

La temporalidad altera, afecta también la relación con lxs otros. Lxs otros externos a nosotrxs irrumpen, invaden, “explotan todo” en lo cotidiano, se ensamblan e imponen esxsotrxsacadémicxs a nuestros otrxs del hogar. Unxs docentes interrogarán, cuestionarán la nueva temporalidad, “el encierro en la casa...el trabajo como prisión, las agendas llenas”, el Zoom como territorio que apresa, los tiempos arrasando espacios. El trabajo, en estas condiciones, es para muchos su propia prisión, se sienten atrapados, ¿sin salida? Simbólicamente, viven la virtualidad como ¿un lugar de castigo?, ¿de control total? O nos estarían diciendo que creamos nuestras propias trampas.

El trabajo académico parecería que se puede hacer en cualquier espacio y en todo tiempo. La pandemia terminó de diluir las fronteras entre el trabajo y el no-trabajo. El hogar terminó absorbiendo la esfera laboral. El mundo institucional y sus condicionamientos entraron de lleno a la vida familiar. Tuve que “integrar la dinámica de trabajo a mi casa”. En la virtualidad todo se superpuso y se superpone. La historia familiar, la historia personal, el mundo sociolaboral se entremezclan. Todo se produce en el mismo lugar, la casa. Las condiciones de vida de cada docente muchas veces no se condicen con las necesidades académicas. Muchxs quizás no tienen un espacio propio para trabajar, por eso se come donde se trabaja, se juega, se atiende a lxs hijos con una mirada, una seña. Las condiciones de trabajo en el hogar no son siempre las apropiadas, no son compatibles ambas esferas. Son inconciliables, por eso no solo se invade el espacio físico de las familias, sino también el tiempo de la familia, lo que lxs coloca ante nuevas tensiones. Hijxs jugando o reclamando atención y cuidado mientras se está en Zoom, en reuniones de trabajo. Algunos hacen malabares para tratar de conciliar el trabajo en casa, trabajan mientras los/as niños/as descansan o cuentan con otrxs que los cuidan para poder trabajar. Otrxs quizás tienen otros recursos y posibilidades, donde cerrar la puerta alcanza para tener su espacio de trabajo.

De esta manera, dirán que “en estas condiciones es más difícil separar los espacios, el tiempo y la cabeza”. No se pueden diferenciar los espacios y los tiempos de lo laboral y lo hogareño; no hay intervalos de pasaje de un espacio a otro, donde “la cabeza (del sujeto) descansa”, como dice una docente, donde el pensamiento pueda pasar de una vivencia a otra. Los intervalos del tiempo y en el tiempo se han desdibujado. El pensamiento gira a los tumbos por los múltiples escenarios. Estará, en el mismo instante, en las cosas de la casa, de la pareja, de los hijos e hijas, de otros familiares y en las cosas del trabajo, en la computadora, preparando una clase, leyendo material bibliográfico, analizando datos, escribiendo un libro. Se vive un tiempo sin interrupciones y sin límites espaciales. Tiempos sin pausas. Será la propia familia quien “rescate” a lxs docentes de la jornada laboral extensa, porque hay que jugar, cocinar, cuidar, compartir en familia. Otras veces, son lxspropixs docentes quienes se resisten al descuido del cuidado de sí y de sus otrxs, valiendo las redundancias; interpelan la pérdida de los intervalos del tiempo, el pasaje de un espacio a otro sin la mediación del tiempo o ironizan en torno al trabajo de fin de semana como inherente a la función. Se interpela, pero no se sabe, no sabemos salir de esas múltiples temporalidades que entrechocan unas con otras, de esas sensaciones temporales de aceleración y compresión, de estos tiempos reales, de esas mezclas de espacios entre nuestras vidas académicas y personales.

También la pérdida del espacio laboral académico ha significado para muchxs la pérdida de un lugar simbólico, donde se puede ser otro, ese otro múltiple que somos. Se pone en escena otra faceta, ya no se es mamá o papá trabajando en casa, sino el profesor o profesora en la Facultad. El espacio de trabajo es para muchxs un espacio donde se desarrollan otras tareas, otros vínculos, donde simbólicamente el docente lleva adelante otras prácticas. Como el actor, ficticiamente, deja de ser él cuando entra en escena, el sujeto a veces escapa de su “yo” para investirse en su personaje de profesor/a.

MIS HIJAS TE VAN A DECIR QUE SÍ, QUE NO DEJO LA COMPUTADORA NUNCA. YO NO SÉ, CREO QUE UNA ES LA QUE DECIDE CÓMO SE AFECTA O SE DEJA DE AFECTAR.

YO TE DIRÍA QUE ME LLEVA EL DÍA, PORQUE LO VIVO CON MUCHA PASIÓN Y OJALÁ TUVIERA MÁS TIEMPO PARA DECIR NO, NO VOY A PENSAR EN ESTE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN O EN ESTA PARTE QUE ME QUEDA POR ESCRIBIR. ENTONCES, O ME DESPIERTO O ME DUERMO PENSANDO EN COSAS Y ME LLEVA MUCHO MÁS QUE LAS 40 HORAS QUE LLEVA MI CARGO. PORQUE EN PARTE ME GUSTA [...] ENTONCES, ES UN FULL TIME PERMANENTE EN MI CABEZA.

YO TE DIRÍA QUE ME LLEVA EL DÍA, PORQUE LO VIVO CON MUCHA PASIÓN Y OJALÁ TUVIERA MÁS TIEMPO PARA DECIR NO, NO VOY A PENSAR EN ESTE PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN O EN ESTA PARTE QUE ME QUEDA POR ESCRIBIR. ENTONCES, O ME DESPIERTO O ME DUERMO PENSANDO EN COSAS Y ME LLEVA MUCHO MÁS QUE LAS 40 HORAS QUE LLEVA MI CARGO. PORQUE EN PARTE ME GUSTA [...] ENTONCES, ES UN FULL TIME PERMANENTE EN MI CABEZA.

HA AFECTADO MI VIDA COTIDIANA, PORQUE YO LOS FINES DE SEMANA, TE DIGO, YO NO DUERMO. YO ESTOY EN UNA SITUACIÓN CRÍTICA Y LO HE DICHO, YO ESTABA A PUNTO DE TOMARME UN SEMESTRE, EL SEMESTRE QUE VIENE, PORQUE NO AGUANTO.

No aguantar, no dormir, día y noche, semana y fines de semana “trabajo y trabajo”, son palabras que se repiten en sus narrativas; 24/7 es la expresión temporal que Crary cito en Skliar (2020) le da al estar todo el tiempo despierto, activo. La vida comprometida globalmente, la computadora como “alargue” del docente, el/la docente fundido en la tarea, la cabeza “en full time” son expresiones, temporalidades que dan cuenta del sufrimiento docente en época de pandemia ligada al capitalismo académico<sup>[9]</sup>. Un/a docente que se vive en deuda con el trabajo, con la institución, con la comunidad. Una deuda que se entrelazaría a una queja incesante: la falta de tiempo, señala Villagra (2015), y que va tomando otras dimensiones de su vida (familia, descanso, amistades, ejercicio físico, recreación, política). Una deuda continúa a saldar, signada por un tiempo efímero que se dispersa entre múltiples tareas y fluye precipitadamente.

Un tiempo que da tumbos, sacude, desordena la vida académica (aunque no solo) y sitúa al sujeto en el vértigo, en la inestabilidad como regla. Nos preguntamos si ese sufrimiento no se colectiviza, si es opacado, silenciado por una manera política de ser universitario, académico. ¿Circula en lo microsocio, en lo microinstitucional?

## EN LA VIRTUALIDAD Y LA PRESENCIALIDAD: SUFRIR Y AMAR

El/la docente sufre y ama lo que hace. Se debate entre el dolor dado por la exigencia de sí ante la aceleración del trabajo académico y el amor a su disciplina, a la investigación, a la enseñanza, a la extensión.

Más de uno/a dice: “los estudiantes ven amor en mi trabajo. Yo las clases las doy muy, si se quiere, con la razón y el corazón”.

Pasión y sufrimiento se entrelazan en los discursos docentes, explícita e implícitamente. Emerge desde sus voces el amor a la tarea, el placer en lo que se hace, el goce y la potencia de crear y, por tanto, la implicación en su trabajo. El trabajo da sentidos de existencia en este momento sociohistórico. No obstante, nos preguntamos hasta dónde hacen lo que hacen porque les apasiona, hasta dónde hacen lo que hacen atrapados en mandatos institucionales, sociales o ¿desde el sufrimiento creativo que habla Dejours (2015)? El mundo social y el mundo subjetivo se interconectan. Hoy el capitalismo académico y la experiencia subjetiva del tiempo se entrecruzan. La intensificación del trabajo se vive a la vez con mucha angustia y “con mucha pasión, me despierto o me duermo pensando cosas”. Se presenta el conflicto entre el deseo de hacer la tarea académica y hacerla bien, y las formas de hacerla en tiempos que se escapan, que se precipitan y en espacios pandémicos y tecnológicos de encierro. Y ello angustia. En tiempos de desvelos se sacrifica el descanso. El insomnio se vuelve oportunidad para pensar, el tiempo de descanso se vuelve tiempo útil, productivo (De Gaulejac cito en Araújo, 2013).

Asimismo, el conflicto fluctúa, oscila entre lo propio y las regulaciones, presiones institucionales, sociales. Se pone en duda lo propio y emerge la pregunta en torno a los condicionamientos institucionales. “En parte

es mío este asunto porque me gusta”, piensa un docente y luego duda, “¿o lo exigen las reglas de juego de la academia actual?” Una academia que, además, ha trascendido las paredes universitarias y se ha instalado en sistemas nacionales (Sistema Nacional de Investigadores-SNI<sup>[10]</sup>). O ello está haciendo visible los costos de la excelencia académica, de la meritocracia, ese entregar la vida a la academia, ese desgaste corporal y psíquico que produce la intensificación y diversificación del trabajo (De Gaulejac y Aubert, 2017). Costos que se ponen en juego en la situación sociolaboral a través de nosotrxs mismos, lxs docentes. Lxs docentes instituímos nuestros tiempos, nos desbordamos y los tiempos nos desbordan, junto a las hiperexigencias de la institución atravesada por tiempos eficientistas, útiles, manageriales. Los tiempos de la meritocracia están en la institución, vivimos procesos subjetivantes.

¿Hasta dónde opera esta exigencia personal y el mandato del capitalismo académico inscripto, subrepticamente, en el mundo universitario?

MIS HIJOS SABEN MUCHAS COSAS DE MI TRABAJO. UNO TRAE MÁS DE LO QUE UNO QUISIERA. DIFÍCIL ESTABLECER LOS LÍMITES ENTRE LA INSTITUCIÓN Y YO.

Se viven tiempos académicos que limitan, paradójicamente, la posibilidad de pensar, de preguntarse, “en la máquina de hacer, hacer, en la universidad siempre estás, siempre tenés algo para hacer y no podés pensar”. Una máquina no pensante en el espacio de producción de conocimiento, en el espacio del despliegue y provocación del pensamiento y la pregunta

¿EL/LA ACADÉMICO/A SE HA VUELTO UN SUJETO DEL INSTANTE?

Señala Aubert, cito en Araújo (2013), que parecería que, al no tener la posibilidad de una reflexión profunda, densa, ni poder darse a sí mismo el tiempo de análisis sobre lo que le pasa, el sujeto “termina funcionando a fuerza de su sola dimensión energética, como una central eléctrica, que en ciertos momentos hace cortocircuito”. De ese modo, el sujeto estaría exigido de reaccionar cada vez más rápido, deslindado de ese espacio de pensamiento profundo.

Así, lxs docentes hablan de desgaste, de agotamiento, de “cosas que asustan, de saber parar”.

YO TRABAJO EN MI CASA. ESTABILICÉ INTERNET, TENGO LA MISMA INFRAESTRUCTURA AHORA QUE TENÍA EN LA FACULTAD... CUANDO ABRO LA PUERTA DEL ESCRITORIO, SI TENGO UN PROBLEMA, MIS HIJOS SE TIENEN QUE FUMAR QUE TENGO UN PROBLEMA. ¡ES DESGASTE ESO!

TAMBIÉN ESE DESGASTE GENERALIZADO QUE HAY QUE NO SE PUEDE EVITAR Y QUE ES DE LA ACADEMIA EN GENERAL, ¿NO? ES MUY CLÁSICA LA IMAGEN DE LXS TESISISTAS. LA GENTE QUE ESTÁ HACIENDO LOS POSGRADOS QUE ESTÁ PASADA, Y UNO TAMBIÉN LIDIA CON ESO COMO TUTOR, ¿NO? REALMENTE, SÍ, SÍ. DA MUCHO PROBLEMA, INCLUSO MISMO A NIVEL AFECTIVO FUERTE, ¿NO? Y ESO ES COMO QUE DE ALGUNA MANERA PUEDE SER UN MODELO PARA TODO EL DOCENTE UNIVERSITARIO. (ES) COMO ESTAR EN PERMANENTE TESIS, ES COMO QUE EL DOCENTE UNIVERSITARIO ESTÁ SIEMPRE HACIENDO UNA TESIS QUE NO TERMINA NUNCA Y ESA SENSACIÓN DE ANSIEDAD POR TERMINAR LA TESIS, ¿NO? ¿QUÉ ES LO QUE TE ENSEÑA ESTO? CREEES QUE VAS A ADELANTAR Y EN REALIDAD NUNCA ADELANTÁS TRABAJO, ENTONCES TENÉS QUE SABER PARAR PORQUE ES INFINITO, NUNCA VA A TERMINAR.

En distintos momentos, sus discursos no diferencian la presencialidad y la virtualidad en cuanto a la afectación y perturbación de sí. Parecería que la Facultad se lleva su potencia.

EL DOLOR CONVULSIONA LOS SENTIDOS REFERENCIALES HABITUALES Y OBLIGA AL ESPÍRITU A UN CAMBIO RADICAL DE PERSPECTIVA, QUE PONGA TODO BAJO UNA NUEVA LUZ. A DIFERENCIA DEL PLACER, EL DOLOR PONE EN MARCHA PROCESOS REFLEXIVOS [...] INAUGURA UNA NUEVA MANERA DE VER. (HAN, 2021: 64)

¿El agotamiento, el malestar docente en la institución estarían produciendo ese ver de nuevo?

Y YO TRABAJO AHORA EN CLASES DIRECTAS. TRABAJO UNAS SEIS HORAS POR DÍA Y TRABAJO SEIS HORAS MÁS EN TAREAS INDIRECTAS A LA DOCENCIA, YA SEA PREPARAR EL CURSO, PREPARAR LOS TEÓRICOS, AJUSTAR, CORREGIR CARPETAS. O SEA, EN PROMEDIO, ENTRE 10 Y 12 HORAS POR DÍA. ES TREMENDO. Y LO QUE SÍ, HACE UN TIEMPO EL GRADO 5 ME LO PERMITIÓ, FUE ESTABLECER UN LÍMITE EN LOS FINES DE SEMANA, COMO SÁBADO Y DOMINGO NO SE TRABAJA, NI YO NI NINGUNO DE MIS DOCENTES.

Más allá de que uno de los mecanismos de la desigualdad es la jerarquización de la organización del trabajo en la universidad, la distancia entre docentes por status/autoridad que identifica Therborn (2015) y que en la universidad opera a través de los grados docentes, se buscan e instauran espacios de resistencia a estos modos temporales de habitar la institución.

HAY OTROS ESPACIOS ALTERNATIVOS TAMBIÉN [...] UNO TIENE QUE BUSCARLOS, ¿NO? GENERARLOS Y BUSCARLOS. Y ENTONCES POR AHÍ ES DONDE YO HE TRATADO DE IR SIEMPRE, IGUAL UNO ESTÁ OBLIGADO.

Y como decía otro docente: “no creo que sea solamente cansancio [...] hay sí una especie de recalentamiento, de estrés y de individualismo un poco hegemónico. Hay una hegemonía de esos modelos de subjetivación individualistas. Y eso se traduce también en el ámbito de la academia”.

Si bien el exceso de rendimiento provoca el infarto del alma, un cansancio a solas que aísla y divide, “te afecta el sueño, el descanso”, hay a la par microrrespuestas en la academia, respuestas infinitesimales que buscan reparar el daño temporal del alma y del colectivo (Han, 2012).

Unos y unas demandan parar, espacios para pensar, tiempos de extrañamientos de sí, entretiempos.

## CONCLUYENDO

Como veníamos diciendo, la pandemia posibilitó a lxs docentes darse cuenta de aquello que venía aconteciendo en su vida cotidiana y laboral. El espacio y el tiempo personal y colectivo parecería que han sido colonizados por el mundo del trabajo. La pandemia develó el conflicto que muchxsuniversitarixs sentían y sienten entre su labor académica y su vida cotidiana, entre el amar y sufrir lo que hacen, entre su implicación y la fatiga en la tarea docente. Parecería que se han borrado las fronteras entre la vida privada y la vida académica.

Distintas dimensiones dan cuenta de ello: la vida familiar, el tiempo y el espacio, las propias subjetividades, la relación con los otros, la institución. La vida familiar y el trabajo se superponen en la cotidianeidad de sus vidas. El tiempo o las temporalidades se funden y confunden mientras se trabaja, se está en familia. El espacio del hogar se volvió espacio laboral de manera prácticamente total. Se tiene que ser padre o madre al mismo tiempo que profesor o profesora. Los otrxs, sujetos colegas y sujetos de la educación, entran a la vida familiar; los hijos e hijas participan de la vida laboral. Para el sujeto se diluyen los intervalos de tiempo, y en el tiempo no hay intervalo de pasaje de un territorio a otro, el pensamiento no puede pasar de una vivencia a otra. Se vive un tiempo sin interrupciones y sin límites espaciales. El trabajo se puede hacer en cualquier espacio y en todo momento. El pensamiento gira a los tumbos por múltiples territorios borrosos e indiscriminados. El tiempo se escapa, se precipita y los espacios pandémicos y tecnológicos encierran al sujeto. Cuanto más aprisa se va, menos tiempo se tiene, afirma Lipovestky (2018). Este autor seguirá argumentando que el problema no es solo la aceleración del ritmo laboral o intensificación del trabajo, sino también un conflicto subjetivo en la relación con el tiempo. Parecería que la sensación de aceleración del tiempo, el deseo de parar esa sensación y de parar el pasaje vertiginoso de una tarea académica a otra sin espacios que los medien, de cerrar tareas cada vez más diversificadas en menos tiempo, producirían en parte ese desgaste permanente que vive el docente universitario. Sufrimiento que se complejiza, paradójicamente, ante el amor por su trabajo –amor a la enseñanza, a la investigación, a la extensión, la creación y transformación–. De esta forma, el sujeto se sentirá que está en deuda continua con el trabajo, con la institución, con la comunidad, con las publicaciones. Siempre en falta en tiempos efímeros. La institución universitaria atravesada por tendencias a la privatización endógena, por tiempos eficientistas y útiles, por regulaciones incesantes, reglas ambiguas que aprisionan y por la toma inacabable de decisiones tras decisiones también demanda, exige. La institución condiciona el trabajo docente, temporal, imaginaria y políticamente. Se entrecruzan la pandemia y el capitalismo académico atravesando la Educación Superior pública, produciendo procesos subjetivantes. Asimismo, el docente resiste, demanda parar, espacios para pensar, entretiempos.

La relación entre el docente y la institución universitaria es una relación emocional, psíquica, simbólica, ideológica, material y políticamente intensa, compleja.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araujo, A.M. (2013). *Todos los tiempos, el tiempo. Trabajo y vida cotidiana en la Hipermodernidad*. Editorial Conquista y Triunfo.
- Bordoli, E. y Conde, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada: análisis de los modelos de la gestión pública-privada en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educ. Soc.*, 37(134), 73-90.
- Chamberlayne, P., Rustin, M. y Wengraf, T. (2002). *Biography and Social Exclusion in Europe. Experiences and life journeys*. The Policy Press.
- De Gaulejac, V. y Aubert, N. (2017). *El costo de la excelencia. ¿Estamos tan seguros de que haya que seguir ganando siempre, incluso en el ámbito del espíritu?* Entre Acacias SL.
- Dejours, Ch. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topia Editorial.
- Gomes, C.A. y Oliveira de Vasconcelos, I. C. (2021). A Educacao Superior no Laberinto da pandemia. *Integración y Conocimiento*, 10 (1), 182-205.
- Han, BCh. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- \_\_\_\_\_ (2015). *El aroma del tiempo*. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder.
- \_\_\_\_\_ (2021). *La sociedad paliativa*. Herder.
- Lipovestky, G. [Universidad Diego Portales] (15 de noviembre de 2018). *El individualismo en la época hipermoderna*[Video] Youtube. <https://bit.ly/2DnfXf0>
- Pereda, C. (2018) Organizaciones sociales, fundaciones privadas y empresas en la educación pública de Uruguay. *Currículo sem Fronteiras*, 18 (1), 185-211.
- Pierri, C., Serantes, A. y Sopransi, M.B. (2020). Identidad y trabajo docente universitario en la virtualización forzosa por la pandemia de COVID-19. En *Salud mental comunitaria y pandemia*. Teseco.
- Ruiz Barbot, M. (2015). Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales delos y las jóvenes, en el contexto uruguayo. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Flacso Argentina. <https://bit.ly/3XMcmV7>
- Sanchez Cerón, M. (2018) La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1).
- Saura, G. y Bolivar, A. (2019). Sujeto Académico Neoliberal: Cuantificado, Digitalizado y Bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 9-26. <https://bit.ly/3H1LaFqSk>
- iar, C. (2020). Prólogo: Del Elogio del estudio. En *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. Libro digital, PDF (Políticas educativas; 6).
- Therborn, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica.
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar em Revista*, (57), 115-129. Universidade Federal do Paraná.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII (153) | IISUE-UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV(14), 1-35. <https://bit.ly/3gRRRepe>
- \_\_\_\_\_ (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis Educativa*, 25(3), 1-18.

## NOTAS

[1] Recibido 15/07/2022. Aprobado 02/12/2022

[2] Dra. en Ciencias Sociales, Lic. en Sociología. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: mabela.ruiz@gmail.com

[3] Magíster en Enseñanza Universitaria, Lic. en Psicología. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de la república, Uruguay. Correo electrónico: psicofraga@gmail.com

[4] Dra. en Ciencia Sociales, Lic. en Sociología. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Correo electrónico: cepebar@gmail.com

[5] Licenciado en Psicología. Docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Correo electrónico: marvv2323@gmail.com

[6]Las privatizaciones en la educación pública son formas de privatización endógenas, vía la importación al sector público de ideas, técnicas y prácticas que buscan asimilar la educación pública al sector privado, por ejemplo mediante: la introducción de técnicas de gestión de empresas o de mercado en los centros educativos” (Ball cito en Pereda, 2019: 191).

[7]El grado 5 es un cargo de Profesor/a Titular, al grado 4 se lo denomina Profesor/a Agregado/a y al grado 3, Profesor/a Adjunto/a.

[8]Mariana Chendo “retoma cifras de la Unesco de alrededor del 7 de mayo de 2020 (las cifras cambian semana a semana, a medida que nuevos países cierran escuelas y otros países las reabren): más de mil quinientos millones de estudiantes y más de sesenta millones de docentes en 138 países, impedidos de asistir a las escuelas y desplazados hacia la virtualidad, según Chendo. Los (nos) define como migrantes en la migración global más formidable de Occidente, realizada en tiempo récord: más de 1.560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo. La imagen es sugerente, la figura del migrante habilita la extrañeza. Más extrañeza, podría decirse: ya que, en primer término, es extraño para nosotrxs, los educadores, las educadoras, que no ir a la escuela sea parte de las políticas de cuidado. La figura de la migración incrementa la extrañeza”(Terigi, 2020: 243).

[9]El capitalismo académico refiere a la manera en que las universidades públicas de investigación responden a tendencias neoliberales, tratando a la política de educación superior como un subconjunto de la política económica, un mecanismo de privatización (Saura y Bolivar, 2019).

[10]El SNI categoriza mediante la evaluación periódica a los investigadores otorgándoles incentivos económicos en todas las áreas de producción de conocimiento científico.