



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Regulaciones, Experiencias y Sentidos
del Trabajo Docente Universitario:
el caso de la Universidad Nacional del Sur

Rodera, Julieta

Directora: Dra. Verónica Walker

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Julieta Roderer, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Dra. Verónica Walker.

Agradecimientos

A mi directora de tesina, Vero. Por su dedicación y compromiso a lo largo de estos dos años.

A mi extensa familia: mamá, papá, hermana/o, abuela/o, primas/os y tías/os. Por el acompañamiento, la comprensión y el aliento constante.

A mis amigas de la vida. Por el apoyo y la incondicionalidad de siempre.

A mis compañeras/os de la carrera. Por todos los momentos y reflexiones compartidas.

A mis amigas/os que conocí en este tiempo y que formaron parte de este recorrido.

A mis profesoras/es. Por acompañarme y guiarme a lo largo de toda la carrera.

A las/os docentes que brindaron su tiempo para participar de la investigación.

A la Universidad Nacional del Sur y al Departamento de Humanidades por darme el espacio para estudiar y formarme en el campo de la educación.

... a todas y todos MUCHAS GRACIAS.

ÍNDICE

Introducción	5
PARTE I. Puntos de partida: consideraciones teórico-metodológicas	10
Capítulo I. Universidad y trabajo docente: perspectivas teóricas.....	11
Capítulo II. Decisiones metodológicas que fundamentan el estudio.....	17
PARTE II. Presentación del caso estudiado	25
Capítulo III. El caso de la Universidad Nacional del Sur.....	26
PARTE III. Regulaciones, experiencias y sentidos del trabajo docente en la UNS	39
Capítulo IV. Trabajo y trayectorias docentes en la universidad.....	40
Carrera docente y trayectorias singulares.....	40
La docencia universitaria como trabajo.....	43
Capítulo V. Heterogeneidad y múltiples funciones del trabajo docente universitario... 48	
Múltiples actividades de las/os docentes universitarias/os.....	48
Heterogeneidad del trabajo docente universitario.....	52
Capítulo VI. Virtualización forzada del trabajo docente.....	59
Reflexiones finales	66
Referencias bibliográficas	73
Anexos	80

Introducción

La universidad como institución comenzó a ser objeto de estudio a nivel mundial hace más de medio siglo y paralelamente empezó a cobrar relevancia la actividad desarrollada por las/os docentes universitarias/os, denominada *profesión académica*. Su mayor producción se dio a fines del siglo XX, siendo algunos de los principales referentes Boyer, Altbach y Whitelaw (1994), Clark (1991), Bourdieu (1984), Becher (2001; 1993), quienes comienzan a caracterizar la institución universitaria y a describir aspectos particulares de dicha profesión. Es una época donde la educación superior como campo de estudio empieza a problematizarse, en especial las políticas educativas específicas del nivel. Además, estos años se caracterizaron por la gran expansión de instituciones universitarias, junto con el crecimiento exacerbado de la matrícula estudiantil y por consiguiente de la planta docente, lo que conllevó a una reconfiguración de los sistemas universitarios.

En América Latina, comienzan a difundirse estudios como los de Brunner (1985) que dan cuenta de la realidad de los países latinoamericanos. Según el autor, en nuestra región durante las últimas décadas del siglo XX “los sistemas nacionales de educación superior se han vuelto sistemas altamente complejos, diversificados y multifuncionales” (1990: 19). Por lo que resulta difícil hablar de ‘una profesión académica’, al igual que tampoco podría pensarse en la universidad latinoamericana como homogénea y uniforme en cada uno de los países que la componen.

Siguiendo en esta línea de pensamiento, Krotsch (2001) fue uno de los pioneros en el estudio de la universidad como institución en Argentina. Retomando los aportes de la literatura especializada a nivel internacional señaló el carácter complejo y fragmentado de la institución universitaria. Según el autor, dicha fragmentación deviene tanto de las diferentes culturas disciplinarias como de las características organizacionales propias de la universidad. Al referirse a la profesión académica expresa, “estamos evidentemente frente a una abstracción que resume varios grados de profesionalización que dependen del tipo de disciplina de la que se trata” (p. 71).

En el año 2008 Argentina participó del Proyecto internacional CAP (Changing Academic Profession) llevado a cabo en 21 países, incluidos Brasil y México dentro de Latinoamérica. Por medio de una encuesta estandarizada se indagó a más de 20.000 docentes e investigadores universitarios, con la intención de observar los cambios experimentados por la profesión académica en los últimos años. Estudios publicados a partir de este análisis comparado identifican una serie de rasgos comunes de la profesión académica en

Latinoamérica como la feminización del cuerpo docente, la predominancia de dedicaciones simples y la baja remuneración en comparación con otras profesiones (Pérez Centeno, 2017; Marquina y Fernández Lamarra, 2008; 2013).

Con la intención de comenzar a caracterizar la profesión académica en nuestro país, se encuentran diversas investigaciones (Chiroleu, 2002; Fernández Lamarra y Marquina, 2013; García de Fanelli, 2009; Pérez Centeno, 2017) que esbozan una serie de aspectos, entre los que se destacan: la heterogeneidad intra e interinstitucional, las sucesivas rupturas institucionales y la expansión del cuerpo docente producto de la ampliación de la matrícula estudiantil. También se presentan algunos rasgos propios de la organización del trabajo académico, esto es: la cátedra, que se estructura en una serie de cargos organizados jerárquicamente; el acceso a los cargos bajo la forma de concursos; el bajo nivel de los salarios y la gran cantidad de docentes con dedicación simple. Sumado a ciertas variables que diversifican aún más la profesión académica y generan trayectorias diferenciadas en función de los particulares modos de acceso y mecanismos de permanencia/estabilidad en los cargos, la tarea académica a desempeñar, el tipo de contratación, etc.

Como se observa, gran parte de los estudios que refieren a la actividad docente universitaria utilizan la categoría de ‘profesión académica’ para referirse a la misma, en línea con lo planteado en la bibliografía sobre el tema a nivel internacional. En la presente investigación se asume que dicha categoría, acuñada en el ámbito anglosajón, no resulta la más adecuada para dar cuenta de las particularidades que asume la actividad docente en nuestras universidades. Por un lado, se considera que el concepto de ‘profesión’ tiene como eje central el status y la clasificación de las ocupaciones de acuerdo con el cumplimiento o no de una serie de rasgos definidos *a priori*. Por otro lado, la adjetivación ‘académica’ remite a un tipo de perfil docente que no es el único que existe en nuestras universidades. En este sentido, se opta por recuperar la categoría de ‘trabajo’ y de adjetivar como ‘docente’ la actividad desarrollada por los docentes universitarios. Se sostiene que la categoría de trabajo docente universitario, “permite dar cuenta de la experiencia cotidiana de los profesores universitarios en el ejercicio de su función docente, en su dimensión prescripta y efectiva y de las condiciones materiales y simbólicas en las que dicha actividad se desarrolla” (Walker, 2020: 110).

En esta línea, Tello (2012) afirma que “el docente universitario se encuentra atravesado por todas las prescripciones y las relaciones sociales que se establecen universalmente en el campo de lo laboral, constituyéndose de este modo en un trabajador, con todas las implicancias que esta denominación conlleva” (p. 27). Según la autora, las diversas fluctuaciones que se han sufrido a nivel país desde finales de la década de 1990 repercutieron de manera directa en la

universidad, tanto en su organización como en el quehacer diario, ya que las/os docentes tuvieron que empezar a desempeñar cada vez más tareas –por fuera de la enseñanza-, adaptándose a las regulaciones del mercado, lo cual conllevó al empeoramiento de las condiciones de trabajo con ritmos laborales intensificados y horarios prolongados.

Por su parte, Martínez Funes (2013), expresa que pensarse como trabajadoras/es en la universidad resulta difícil y amerita una reflexión tanto singular como grupal. Para esto considera necesario hacer visible el trabajo real que realizan día a día las/os docentes y abrir los procesos de trabajo colectivo al interior del sistema, ya que esto permitiría romper con viejos equilibrios y representaciones establecidas. Afirma que es indispensable retomar la categoría de *trabajo* como central y señala que en los últimos años “las definiciones de trabajo inmaterial, invisible y en especial precario, se acercan a calificar lo laboral en la universidad y a la docencia en todo el sistema educativo” (p. 56).

Desde esta perspectiva se desarrollan investigaciones en distintos ámbitos institucionales que dan cuenta de las particularidades que asume el trabajo docente en las diversas universidades. Podemos encontrar estudios como los de Walker (2016) en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad de Misiones. Así también en la Universidad de Buenos Aires donde se destaca el análisis realizado por Rikap (2016). En la Universidad de San Luis, Tello (2012). Y a nivel local, en la Universidad Nacional del Sur, se encuentra el estudio realizado por Walker, Menghini y Alarcón (2016) quienes problematizan el trabajo docente a partir del análisis de documentos y datos estadísticos.

Este conjunto de investigaciones coincide en señalar que el trabajo docente universitario es heterogéneo, complejo y diverso, por lo que no puede pensarse aislado del contexto y de la institución en la que se enmarca. Asimismo concuerdan que la actividad docente universitaria se ha ido flexibilizando y tornándose precaria en las últimas décadas, y que la/el docente universitaria/o, como actor principal, se encuentra fuertemente atravesado por las regulaciones y prescripciones propias del campo.

Como se advierte a partir del recorrido realizado, el trabajo docente universitario como objeto de estudio comenzó a cobrar relevancia en nuestro país a partir de la última década del siglo XX y fundamentalmente la primera del siglo XXI. Se trata de un campo de estudio considerado hasta hace poco de vacancia y que actualmente se encuentra en desarrollo.

La presente tesina se inscribe en este conjunto de investigaciones y toma como estudio de caso la Universidad Nacional del Sur (UNS). Las preguntas de investigación que la guían son ¿cómo es la experiencia del trabajo docente en la UNS?, ¿qué condiciones y regulaciones

configuran las prácticas cotidianas de las/os docentes?, ¿cuáles son los sentidos que atribuyen las/os docentes a su trabajo en la UNS? En función de estos interrogantes el objetivo general es analizar las experiencias de trabajo docente en la UNS, del cual se desprenden los siguientes objetivos específicos: caracterizar las condiciones y regulaciones que configuran las prácticas cotidianas de las/os docentes y, comprender los sentidos que las/os docentes construyen sobre distintos aspectos de su trabajo en la UNS.

Se trata de un tema que ocupa un lugar destacado en la agenda nacional a partir de los cambios introducidos por la aprobación del Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para el sector universitario en el año 2015 y en la agenda institucional ya que actualmente en la UNS se encuentra en revisión el Reglamento General de la Función Docente y en elaboración el Reglamento de Evaluación Docente. Asimismo, tomó relevancia por las transformaciones introducidas por la virtualización forzada de las actividades académicas o la enseñanza remota de emergencia en los contextos de aislamiento social y preventivo obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) por la pandemia de COVID-19. En este contexto, el estudio no resulta menor ya que se han transformado todas las actividades que se desarrollan en las universidades nacionales, reconfigurando las experiencias del trabajo docente universitario. En el caso de la UNS, distintas resoluciones y modificaciones de normativas han buscado regular distintos aspectos de las funciones de docencia, investigación y extensión, así como los modos de gestión institucional. En lo que respecta a la actividad docente, la modalidad de teletrabajo implicó profundos cambios en las condiciones, modos de organización y formas de regulación que configuran particulares sentidos y experiencias de trabajo docente en la universidad. Así, durante el desarrollo de la investigación, la virtualización del trabajo docente universitario pasó a cobrar un lugar más destacado que el previsto inicialmente como dimensión de análisis.

La tesina está organizada en tres partes y seis capítulos¹. En la primera parte, se presentan los posicionamientos teórico-metodológicos que operaron como puntos de partida para el estudio, que se fueron enriqueciendo y articulando a lo largo del proceso de investigación. En el capítulo I se profundiza la perspectiva conceptual y se hace foco en los conceptos de regulaciones, experiencias y sentidos, la universidad como campo, organización y ámbito laboral y la actividad docente entendida como trabajo. Como parte de las regulaciones, se retoman las principales políticas para el sector universitario implementadas a partir de la

¹ Cabe aclarar que esta división propuesta para la presente tesina tiene que ver exclusivamente con una cuestión organizativa, entendiendo que las diferentes partes están en permanente diálogo a lo largo de todo el estudio.

década de 1990. En el capítulo II se desarrollan las decisiones metodológicas que guiaron y fundamentaron el estudio. Allí se justifica la elección del estudio de caso como diseño de la investigación y se describen los momentos e instrumentos empleados para la recogida y análisis de datos.

En la segunda parte, se lleva a cabo la descripción del caso en estudio. El capítulo III realiza una historización, contextualización y caracterización de la UNS. Se detiene en la forma de organización departamental y presenta una descripción de su plantel docente realizada a partir de fuentes estadísticas y documentales.

En la tercera parte, se presenta el análisis de las experiencias y sentidos que las/os docentes construyen sobre su trabajo en la universidad, realizado a partir de entrevistas y encuestas a docentes de la institución. La misma se divide en tres capítulos. El capítulo IV focaliza en las diversas trayectorias de las/os docentes en la universidad y en la docencia entendida como trabajo. El capítulo V desarrolla las múltiples funciones que desempeñan las/os docentes en la universidad y la heterogeneidad característica del trabajo docente universitario. Por último, en el capítulo VI se explicitan los cambios generados por la virtualización forzada del trabajo docente, producto del actual contexto de pandemia.

PARTE I

Puntos de partida: consideraciones teórico-metodológicas

Capítulo I. Universidad y Trabajo Docente: Perspectivas teóricas

El campo de estudios sobre la actividad que realizan las/os docentes universitarias/os en nuestro país aglutina diversas perspectivas teóricas y formas de abordaje metodológicas. Como se planteó en la introducción, podemos encontrar investigaciones desde la categoría de profesión académica (Chiroleu, 2002; García de Fanelli, 2009; Marquina y Fernández Lamarra, 2008; Pérez Centeno, 2017); estudios que recuperan la categoría de trabajo (Martínez Funes, 2013; Tello, 2012; Tello *et. al.*, 2011; Walker, 2020); así también se encuentran estudios comparados basados en datos estadísticos (Chiroleu, 2012; Fernández Lamarra, 2012) y algunos estudios de caso (Rikap, 2016; Walker, 2016; Walker, Menghini y Alarcón, 2016). Como se anticipó, la presente investigación aborda la actividad que desarrollan las/os docentes universitarios desde la categoría de trabajo, entendiendo la institución universitaria como un espacio laboral atravesado por regulaciones de distintos actores del campo universitario.

En el presente capítulo, se conceptualiza la universidad como organización y como campo otorgando especial atención a la categoría de regulación y a las principales políticas del sector. Se profundiza en la actividad docente entendida como trabajo y los conceptos de experiencia y sentidos permiten articular la dimensión subjetiva del quehacer cotidiano con las dinámicas estructurales más amplias en las que se inscribe.

Desde una perspectiva sociológica las universidades constituyen “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1988: 108). En este sentido, la universidad puede entenderse como un campo de lucha que tiene reglas propias, donde se contraponen intereses y hay varios capitales en juego. Esto se vislumbra a nivel de los sistemas, las instituciones y las prácticas de los sujetos, donde coexisten diversos actores y lógicas. Para Bourdieu (2008), el campo universitario es “el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee” (p. 23).

En el campo universitario argentino son muchas las regulaciones y organismos que definen políticas y programas que orientan las prácticas de los actores en el campo universitario. Dentro de las principales políticas implementadas en el sector universitario, sin duda se encuentran las desarrolladas en la década de los 90’, siendo la época en la que se implantaron las reformas más profundas a nivel de estructura, dinámicas y prácticas de nivel superior, que en su mayoría siguen vigentes.

La Ley de Educación Superior 24.521/95 (LES) es la principal norma que regula la educación superior hasta la actualidad. En lo que respecta al ámbito universitario, la misma establece los fines, estructuras y lineamientos referidos a la autonomía universitaria y al sostenimiento de las instituciones, como así también dispone de un sistema de evaluación y acreditación a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) creada por medio de dicha ley. En relación con el objeto de esta tesis, la LES designa el modo de acceso a la carrera académica y los requisitos para ser docente universitario; plantea como derechos la participación en órganos de gobierno y en la actividad gremial y como obligaciones la actualización en la formación profesional y el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación y de servicio.

La CONEAU lleva adelante procesos de evaluación institucional de las universidades y de acreditación de carreras de grado y posgrado. En ambos procesos, se recoge información de carácter colectivo sobre el plantel docente de las instituciones y programas. Asimismo se encuentran otros organismos creados con anterioridad a la LES y que participan de modo diferencial en la regulación de la actividad de las/os docentes como es el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) de 1985 y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) fundada en 1993, encargada de realizar el seguimiento del sistema educativo universitario, diseñar políticas orientadas a la enseñanza universitaria, en vinculación con el sector productivo y promover el mejoramiento del nivel. En el ámbito de la SPU, en 1993 se pone en marcha el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores aún vigente, que da comienzo a un modelo competitivo a partir del cual se incentiva económicamente a aquellos docentes que se han categorizado siguiendo requerimientos de productividad en investigación². Otros actores que también están presente en la universidad y orientan el trabajo en esta son los organismos de ciencia y tecnología como el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) o la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), que otorgan becas de investigación y ofrecen plazas para el ingreso y la promoción en la carrera de investigador/a, incentivando y financiando dicha actividad. Dentro de las últimas políticas implementadas en el sector, se encuentra el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) del 2015, que es el primer marco normativo en el que se reconocen y homologan los derechos laborales de las/os docentes universitarias/os, al tiempo que regula las condiciones de trabajo y establece el régimen de la carrera docente, un instrumento que alcanza en Argentina rango de ley.

² Cabe señalar que en el año 2019 la SPU presentó el Sistema Nacional de Docentes Investigadores Universitarios (SiDIUN) que buscó reemplazar al Programa de Incentivos. Sin embargo, no se registraron más avances que aquella primera presentación.

Teniendo en cuenta las orientaciones que definen distintos organismos, Barroso (2005) afirma que el sistema educativo es resultado de la interacción de múltiples dispositivos reguladores, “por lo tanto, más de que hablar de regulación sería mejor hablar de "multirregulación"” (p.734). Para el autor ‘la regulación’ es un proceso constitutivo de todo sistema y tiene como función principal garantizar el equilibrio y la coherencia, pero también permitir la transformación de ese mismo sistema. Es decir, este proceso no sólo representa las reglas que guían el funcionamiento del sistema, sino también los necesarios reajustes que entran en juego por la diversidad de los actores involucrados, sus posiciones, intereses y estrategias.

Estas regulaciones operan a nivel de las instituciones universitarias, dando las pautas para las dinámicas institucionales, marcando restricciones y permitiendo cierta autonomía. Por esto es oportuno recuperar la perspectiva internista planteada ya hace tiempo por Clark (1991) sobre la organización de los sistemas de educación superior. El autor caracteriza a la universidad como una institución compleja, que se encuentra fragmentada en campos y que tiene perfiles diferenciados ya sea por la identidad profesional de los actores como por las propias características organizacionales de los establecimientos. Adoptar una mirada internista, según Clark (como se citó en Krottsch, 2001), es prestar atención “al modo particular en que el sistema determina la acción social y el cambio, creando y recreando prácticas y patrones de acción diferentes al de otros espacios sociales” (p. 68). En este sentido, Becher (2001; 1993) enriquece el análisis hacia el interior de la universidad, permitiendo en este caso pensar la dimensión disciplinaria. En sus estudios sobre la universidad inglesa y norteamericana, el autor da cuenta de las particularidades que hacen a las diversas disciplinas o campos académicos que integran la universidad, generándose subculturas de los cuerpos docentes y del conocimiento con los que se relaciona, para luego lograr entender a la universidad como un todo. En otras palabras, se aleja de la mirada de profesión académica como homogénea, poniendo énfasis en la diversidad que la caracteriza.

Así como este análisis hacia el interior de la universidad permite realizar una mirada compleja sobre la misma, también es interesante dar a conocer las implicancias y presiones que surgen desde otros campos. Esto es, pensar el campo universitario en relación con otros campos. Según Acosta Silva, Atairo y Camou (2015), las universidades como instituciones públicas no están, ni pueden estar, aisladas de la sociedad que la sostiene y sus múltiples demandas. Por esta razón, afirman que el estudio de la universidad no puede desligarse del conjunto de transformaciones institucionales y políticas producidas al interior del sector universitario, la relación de éste con el Estado y sus políticas y los nuevos desafíos operados desde el mercado.

En el caso de Argentina, el marco normativo y los programas y organismos de regulación del campo universitario implementados en el contexto neoliberal de la década de 1990 han persistido más allá de los vaivenes políticos y los cambios de gobierno. Este es el caso de la LES, que “introdujo dispositivos y lógicas de organización y funcionamiento en el campo universitario argentino que se han sedimentado en la cultura académica a pesar de las oscilaciones de los gobiernos y sus agendas” (Menghini y Walker, 2020: 14).

En general, las universidades han sido el espacio donde se desarrollan las comunidades de académicas/os e intelectuales; es decir, lejos están de ser consideradas ámbitos laborales (Allmer, 2018). En este sentido, que la organización universitaria no sea considerada como un lugar de trabajo atravesado por múltiples demandas tanto intrínsecas como extrínsecas, ha generado que las/os docentes pocas veces se perciban como trabajadoras/es. Por tal motivo resulta pertinente partir de la afirmación de que la actividad que realizan las/os docentes en la universidad es trabajo, en el sentido antropológico del término como un proceso entre el hombre y la naturaleza, que constituye la propia naturaleza del hombre (Marx, 1991). Desde esta perspectiva, se entiende la fuerza de trabajo como “el conjunto de las facultades físicas y mentales que existen en la corporeidad, en la personalidad viva de un ser humano y que él pone en movimiento cuando produce valores de uso de cualquier índole” (Marx, 1991: 203). En este caso, se trata de un trabajo de tipo intelectual, también caracterizado como inmaterial (Martínez Funes, 2013).

Como sostiene Martínez Funes (2013), “las rutinas y regularidades en el trabajo en la universidad tienen ritmos desiguales, fracturas y escisiones. Lo real del trabajo es lo que se realiza más allá de lo prescripto o a pesar de él” (p. 50), por lo cual, concibe como necesario visibilizar lo no-remunerado dentro del trabajo asalariado, incluso en la docencia cuando se ocupan -con o sin alumnos- más horas que las reglamentarias sin reclamo de pago. La autora resalta que en el trabajo universitario “hay tiempos extra, voluntarios, individuales y grupales, en horas y días laborables o feriados: informes de investigación, revisiones de tesis de grado o trabajos para publicar, consultas pre-examen, no siempre obligatorios (tanto para estudiantes como docentes)” (p. 57). Asimismo, invita a reconocer otros tipos de trabajos que resultan “invisibles” en la universidad como trabajos voluntarios políticos, sociales o culturales.

En consonancia con esta idea de que el trabajo que realizan las/os docentes en la universidad trasciende la práctica pedagógica, Tello *et. al.* (2011) manifiesta que, entre otras cosas, también implica ocuparse de actividades burocráticas “que cobran el sentido de “control” del proceso de trabajo dentro de la organización institucional” (p. 5). Con esto da

cuenta que el trabajo docente conlleva una compleja red de actividades y relaciones que traspasan muchas veces lo prescripto.

En este sentido, puede afirmarse que el trabajo docente universitario constituye una práctica social compleja, específica y heterogénea que es vivida y percibida diferencialmente en función de las particulares posiciones en el campo universitario. Involucra tareas prescritas y actividades efectivas, así como sustantivas y estratégicas que se desarrollan en condiciones materiales y simbólicas diversas (Walker, 2016).

En función de lo expuesto, cobra sentido indagar sobre las experiencias que atraviesan diariamente las/os docentes en la universidad. Entendiendo que las regulaciones y la dimensión prescripta del trabajo opera y tiene lugar en las vivencias singulares que no se reduce a los acontecimientos, sucesos y/o rutinas, sino a lo que estos significan e importan para los sujetos; es decir, a cómo son re-significados por los docentes. Aquí cobra especial relevancia la categoría de experiencia que, en términos de Dewey (2004), “es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente” (p.86). Es decir, aquello que le pasa a un sujeto forma parte de una realidad en disputa que lo interpela (Salguero Myers, 2016). Por su parte, Larrosa (2003) expresa que la experiencia es “lo que me pasa”, una manera de habitar el mundo y de vivirlo, que está cargado de sentidos, los cuales son construidos en torno a esa vivencia. La experiencia, como dice el autor, no podría generalizarse pero tampoco podría pensarse que existen experiencias enteramente individuales; con esto hace referencia a que toda experiencia está enmarcada en un contexto, en un lenguaje, en una estructura.

Así, la experiencia que las/os docentes construyen de su trabajo en la universidad está íntimamente ligada a la dimensión institucional, al vínculo con los demás actores del campo, las trayectorias previas y al contexto en el que se desenvuelve. La experiencia supone un vínculo dinámico con el contexto y/o con ‘un otro’. En términos de Benjamin (1989) la experiencia se revela así intersubjetiva, la cual para constituirse como tal necesita cargarse de sentidos, es decir, no alcanza solo con las vivencias, sino que se necesita de elementos que doten de sentidos esa vivencia.

Desde una perspectiva psico-social, se considera que “el sujeto se constituye como productor de sentidos, sin ellos se ubica en el lugar de un objeto” (Cornejo, 2012: 104), y se define el sentido como aquello que “es experimentado por un sujeto individual o colectivo” (Barus-Michel, 2009, como se citó en Cornejo, 2012). Vigotsky (2016), uno de los pioneros en el tema, distingue “significados” de “sentidos”, entendiendo que los sentidos involucran aspectos emocionales, afectivos y cognitivos, una categoría dinámica y compleja, que cambia

en relación con el contexto. Pacenza y Echevarría (2015) expresan que los sentidos son constituidos a partir del entorno y de la trama relacional, por lo que, pensando en los sentidos del trabajo docente, resulta fundamental la construcción de sentidos comunes y colectivos. Y tal como afirman Guerrero (2005) y Cornejo (2012) la importancia de comenzar a reconstruir nuevos sentidos ‘más realistas’ sobre el trabajo cotidiano, lo que supone replantearse el rol de las/os docentes y lograr el desarrollo de una mayor conciencia del trabajo real.

Desde una perspectiva sociológica bourdieuana, la construcción de sentidos sobre el trabajo en la universidad tiene lugar desde las particulares posiciones que las/os docentes ocupan en el espacio universitario, en las que se entran condiciones materiales y simbólicas, derechos y responsabilidades, múltiples relaciones con otros sujetos y particulares conocimientos: con la institución y con la sociedad. Se construyen así sentidos prácticos, modos de pensar, actuar y sentir que emergen del encuentro entre el habitus y el campo social en cuestión, es decir, sentidos propios al espacio en que se construye, que tiene lógicas y reglas propias que son necesarias conocer para comprender las prácticas (Bourdieu, 2007).

En este primer capítulo se presentaron las principales categorías que funcionan como puntos de partida para el estudio. Es decir, se planteó el posicionamiento desde el cual se aborda el trabajo docente en la universidad como objeto de investigación. Se desarrolló el estudio de la universidad como organización y como campo, a la vez que se la problematizó como ámbito laboral. Se esbozó el concepto de regulaciones y cómo estas atraviesan y configuran la actividad docente universitaria. Se reafirmó que la actividad que realizan las/os docentes es trabajo y lo necesario que es reconocer su dimensión efectiva, más allá de la prescripta. Por último, se conceptualizaron las categorías de experiencias y sentidos que permiten complejizar las vivencias singulares de las/os docentes en la universidad, pensándolas contextualizadas, en el marco de una institución y una red de relaciones.

Capítulo II. Decisiones metodológicas que fundamentan el estudio.

La investigación, entendida como práctica social en vinculación constante con el contexto socio-histórico en que se enmarca, supone un proceso de toma de decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas acerca de la realidad a investigar que conlleva una búsqueda para la profundización y comprensión del problema en estudio. Es por esto que, en este capítulo se presenta el diseño y enfoque metodológico de la investigación. Se argumentan las decisiones de orden metodológico que guiaron el estudio y los instrumentos empleados para la construcción de los datos.

Entendiendo que la metodología es la lógica que guía la investigación y que “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan; 1987: 5), el diseño elegido para la investigación es el estudio de caso ya que permite valorar tanto la singularidad como la complejidad del trabajo docente, atendiendo al contexto y generando una mayor comprensión sin la intención de establecer generalizaciones hacia el resto de las universidades. Se trata de un estudio de caso único de carácter intrínseco (Stake, 1999) ya que resulta de interés la Universidad Nacional del Sur (UNS) en particular. Lo característico de este diseño es que no se identifica únicamente con un método, lo que es destacable ya que dicha investigación se sustenta en un enfoque metodológico mixto. Este enfoque se considera el más adecuado debido a que posibilita integrar, en todo el proceso de investigación, los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el propósito de lograr una mayor comprensión acerca del objeto de estudio (Creswell, 2008; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2015), permitiendo en este caso conocer y describir las experiencias de trabajo de las/os docentes de la UNS con mayor profundidad.

En lo que respecta al diseño de investigación, constó de dos instancias, una cualitativa y otra cuantitativa, lo que posibilitó indagar y visibilizar las prácticas que asumen cotidianamente las/os docentes en el ámbito universitario, como así también conocer aquellos aspectos organizacionales en que se desarrollan buscando comprender en profundidad las experiencias y sentidos que constituyen el trabajo docente universitario.

En un primer momento se realizaron entrevistas exploratorias a 21 docentes de distintas unidades académicas de la UNS: Departamento de Economía, Departamento de Humanidades, Departamento de Ciencias de la Salud y Departamento de Agronomía.³ Las mismas fueron seleccionadas por el área disciplinar, los perfiles de egresado al que aspiran sus ofertas curriculares y las características de las/os docentes que trabajan en estas, con la intención de

³ Se puede observar el guion de entrevista en Anexo N° 1.

lograr una primera aproximación a los aspectos particulares y comunes del trabajo docente. Cabe mencionar que, Agronomía tiene su amplia mayoría de docentes con dedicación exclusiva; Economía un característico perfil académico, es decir, gran parte de sus docentes se dedica a la investigación y tiene cargo/s en CONICET; Humanidades un doble perfil de docentes, uno más bien enseñante y otro académico; y Ciencias de la Salud un marcado perfil profesional. En cuanto a las/os docentes a entrevistar, la construcción de la muestra se definió a partir de criterios como las categorías y dedicaciones y el momento de la trayectoria académica; en algunos departamentos fue necesario recurrir al muestreo por redes o bola de nieve, lo que permitió generar un contacto rápido y preciso con docentes a las/os que no se tenía llegada (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2015).

Como se observa en el Cuadro N° 1, del total de entrevistadas/os 10 son auxiliares y 11 profesoras/es; 6 de ellas/os tienen entre 0-5 años de antigüedad en la docencia, 4 entre (5-10), 5 entre (10-20) y 6 entre (20-35); 8 de las/os entrevistadas/os son hombres y 13 mujeres. De esta manera, se buscó triangular la perspectiva de actores diferencialmente posicionados y distintos ámbitos organizacionales.

Cuadro N° 1: Descripción Entrevistadas/os.⁴

Departamento	Docentes entrevistadas/os	Categoría, dedicación, antigüedad en la docencia universitaria y género.	N° de entrevista
Agronomía	5	-Profesor Asociado; dedicación exclusiva; 13 años de antigüedad. Hombre.	9
		-Profesor Asociado; dedicación exclusiva; 25 años de antigüedad. Hombre.	12
		-Profesor Adjunto; dedicación exclusiva; 22 años de antigüedad. Hombre.	5
		-Ayudante A; dedicación semiexclusiva; 2 años de antigüedad. Hombre.	6
		-Ayudante B; dedicación simple; 5 años de antigüedad. Mujer.	7
Ciencias de la Salud	5	-Profesora Adjunta; dedicación simple y semiexclusiva; 11 años de antigüedad. Mujer.	13
		-Profesora Adjunta; dedicación semiexclusiva; 7 años de antigüedad. Mujer.	16

⁴ A lo largo de la tesina, cuando se recuperen las voces de las/os docentes, los fragmentos de entrevistas irán acompañados por una referencia que dé cuenta del departamento de pertenencia, la antigüedad y el N° de entrevista. Para mayor información las/os lectores podrán recurrir a este cuadro (Cuadro N° 1).

		-Asistente de docencia; dedicación simple; 2 años de antigüedad. Mujer.	14
		-Ayudante A; dedicación simple; 2 años de antigüedad. Hombre.	10
		-Ayudante A; dedicación simple; 9 años de antigüedad. Hombre.	15
Economía	6	-Profesora Titular; dedicación exclusiva; 34 años de antigüedad. Mujer.	3
		-Profesora Adjunta; dedicación exclusiva; 26 años de antigüedad. Mujer.	2
		-Profesora Adjunta; dedicación simple; 18 años de antigüedad. Mujer.	8
		-Asistente de docencia; dedicación simple; 8 años de antigüedad. Hombre.	1
		-Asistente de docencia; dedicación exclusiva; 24 años de antigüedad. Mujer.	4
		-Asistente de docencia y Ayudante A; dedicación simple y semiexclusiva; 10 años de antigüedad. Mujer	11
Humanidades	5	-Profesora Adjunta; dedicación exclusiva; 24 años de antigüedad. Mujer.	21
		-Profesora Adjunta; dedicación exclusiva; 16 años de antigüedad. Mujer.	20
		-Profesora Adjunta; dedicación simple y semiexclusiva; 14 años de antigüedad. Mujer.	19
		-Asistente de docencia; dedicación exclusiva; 4 años de antigüedad. Mujer.	17
		-Ayudante A; dedicación semiexclusiva; 5 años de antigüedad. Hombre.	18
Total	21		

La entrevista “es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente”, “proporciona al investigador la oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo” (Sautu, Bonolio, Dalle y Elbert, 2005: 48-49). En este caso, los ejes de indagación de las entrevistas fueron: el ingreso al sistema universitario, la permanencia y promoción en la carrera docente, la actividad de docencia y su trabajo en la universidad, las regulaciones que atraviesan sus prácticas docentes, las experiencias y sentidos que construyen sobre su trabajo y los cambios provocados por la virtualización en tiempos de pandemia.

Considerando que las entrevistas se llevaron adelante entre los meses de mayo y julio del año 2020 y entendiendo el actual contexto de pandemia por COVID-19, estas se implementaron a través de diversas plataformas como Zoom, Google Meet, videollamadas y audios de WhatsApp. Como es sabido, el uso de las TIC en los procesos de investigación han ido tomando fuerza en los últimos años, incorporándose en diferentes momentos de dicho proceso. En lo que respecta a su uso para la recogida de información, como fue en este caso, se observan diferentes posiciones, es decir, tiene sus ventajas y desventajas en relación con la modalidad presencial. Como ventajas se puede mencionar que: se aminoran los costos, tiempo y distancias, se evitan la pérdida de información y tiempo en la fase de transcripción de las respuestas y permite ampliar los horarios habituales, entre otras. Como desventajas se encuentran: los diferentes ritmos de conversación y/o tiempos de respuesta del entrevistado/a a los que se tiene que adaptar el entrevistador/a y la necesaria conexión a Internet de buena calidad y un buen equipo informático para la velocidad que requiere, entre otras (Orellana López y Sánchez Gómez, 2006).

En una segunda instancia, aunque paralela al desarrollo de las entrevistas, se diseñó e implementó una encuesta al conjunto de docentes de la UNS para indagar sobre distintas dimensiones del trabajo docente.⁵ Esta técnica de recolección de datos se basa en “la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información -oral o escrita- de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales” (Sautu, Bonolio, Dalle y Elbert, 2005: 48). Siguiendo a las/os autoras/es, esta técnica permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio, facilita la comparación de resultados y posibilita la obtención de información significativa y en grandes volúmenes, entre otras ventajas. Es así que la amplitud de este abordaje buscó complementar cuestiones surgidas en las entrevistas que permitan reconocer aspectos comunes y diversos de las experiencias de trabajo según las heterogéneas posiciones desde las que cada docente ejerce su trabajo. Fue realizada por medio de un formulario de Google y difundida primeramente por la Secretaría General Académica de la universidad y luego por cada una de las secretarías académicas de los departamentos para generar un comunicado más extensivo. Estas se implementaron entre los meses de junio y agosto y tuvieron un alto grado de repercusión, llegando a ser 521 las encuestas respondidas, distribuidas entre las diversas unidades académicas (ver Cuadro N° 2).

⁵ Se puede observar la estructura de la encuesta en Anexo N° 2.

Cuadro N° 2: Descripción Encuestadas/os.⁶

Departamento	Total docentes	Docentes encuestadas/os
Agronomía	152	21 (13,81%)
Biología, Bioquímica y Farmacia	274	76 (27,73%)
Ciencias de la Administración	203	23 (11,33%)
Ciencias de la Salud	265	49 (18,49%)
Ciencias e Ingeniería de la Computación	119	28 (23,52%)
Derecho	186	6 (3,22%)
Economía	127	26 (20,47%)
Física	122	30 (24,59%)
Geografía y Turismo	125	25 (20,00%)
Geología	75	18 (24,00%)
Humanidades	213	51 (23,94%)
Escuela Normal Superior	39	17 (43,58%)
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	122	33 (27,04%)

⁶ La variación en el total obedece al tratamiento artesanal que debió realizarse para conocer el universo de docentes a nivel institucional y de cada unidad académica.

Los datos estadísticos que procesa la UNS corresponden a 'cargos docentes', pero como la unidad de análisis de las encuestas son 'docentes', se recurrió a datos institucionales sobre el personal docente actualizados al 30/11/20 (se realiza esta aclaración por la variación permanente que tiene este tipo de información debido a jubilaciones, nuevas incorporaciones, renunciaciones, etc.). Por lo tanto, si se considera el número de docentes de cada departamento, la sumatoria arroja un total de 2768. Sin embargo, al tener en cuenta que varias/os de ellas/os trabajan en más de un departamento, se procedió a realizar un conteo de esas/os docentes por lo que el número total de docentes da 2692.

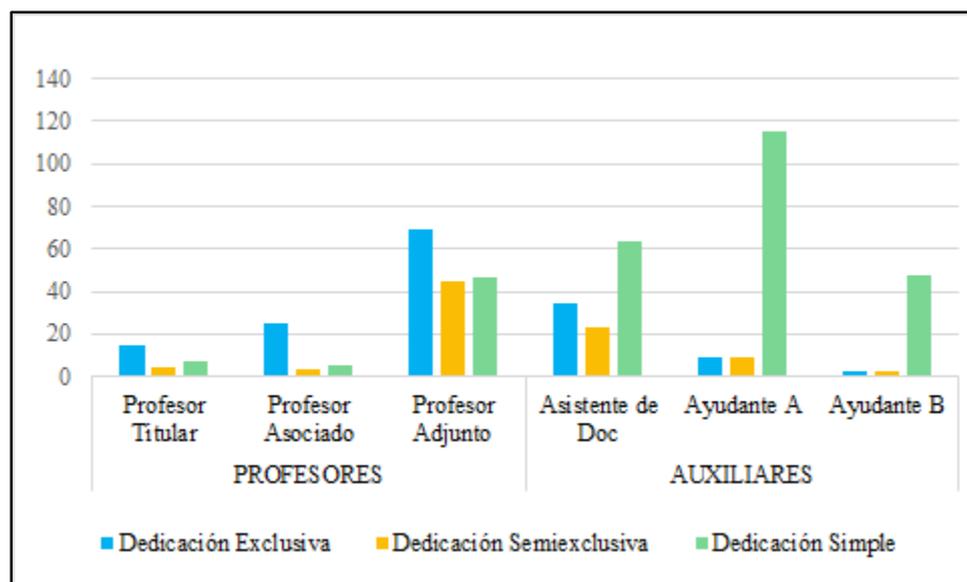
El tratamiento de los datos se realizó utilizando una hoja de cálculo Excel. La información utilizada se encuentra disponibles en la página web de la UNS (<https://servicios.uns.edu.ar/wwwuns/departamentos/docentes/alldocentes.asp>).

Ingeniería	235	42 (17,87%)
Ingeniería Química	131	31 (23,66%)
Matemática	194	36 (18,55%)
Química	186	35 (18,81%)
Total:	2768/ 2692	521 (19,35%)

En la encuesta se indagó sobre los cargos y dedicaciones, las asignaturas en las que trabajan, las actividades y funciones que cumplen dentro de la universidad, los sentidos sobre la tarea universitaria, y también, a partir del contexto en el que se implementó la encuesta, se interrogó por la virtualización del trabajo docente.

Del total de encuestadas/os, un 42,22% pertenece a la categoría de profesor y un 58,73% a la categoría de auxiliar; un 54,37% tiene dedicación simple, un 29,27% dedicación exclusiva y un 16,34% dedicación semi-exclusiva (ver Figura N° 1).

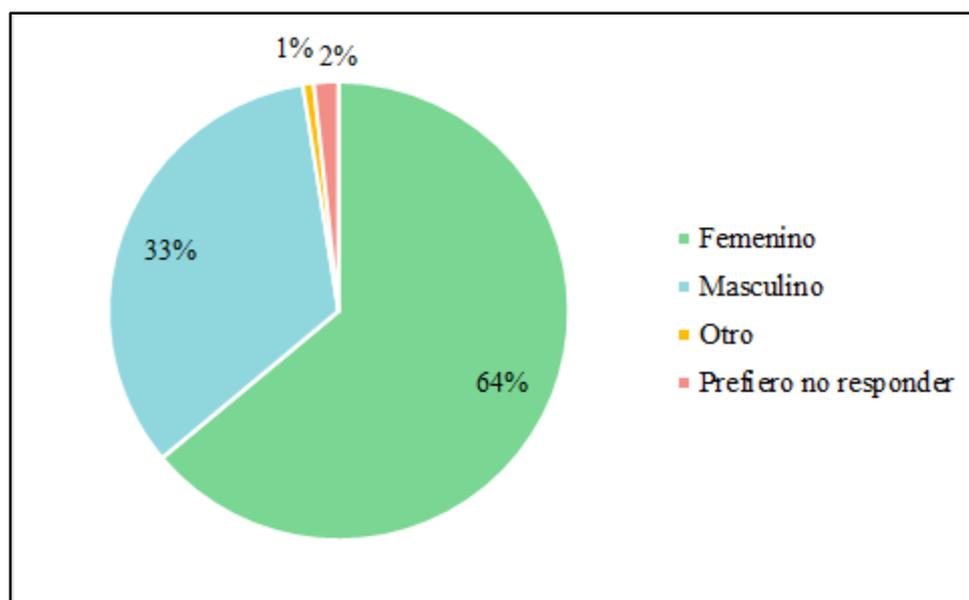
Figura N° 1: Categorías y dedicaciones de las/os encuestadas/os.



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

Como se observa en la Figura N° 2, la mayoría de quienes respondieron la encuesta se identificaron con el género femenino. El 21,9% tiene menos de 5 años de antigüedad, el 20,3% entre 6 y 10 años, el 29,8% entre 11 y 20 años y el 28% cuenta con más de 20 años de antigüedad en la UNS.

Figura N° 2: Género autopercebido de las/os encuestadas/os.



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

Asimismo, el 58,7% de las/os encuestadas/os afirmaron trabajar por fuera de la UNS, de las/os cuales el 74,8% trabaja en espacios diferentes a la docencia, mientras que el 33,5% lo hace en otras instituciones educativas y/o niveles.

Gran parte de ellas/os mencionaron que tienen un solo cargo en la UNS (73,9%), seguido por quienes tienen dos cargos (19,9%), siendo una menor proporción quienes tienen tres cargos (4,8%) o más (1,4%). De las/os docentes con un solo cargo en la universidad, el 49,8% tiene una dedicación simple y el 36,7% una dedicación exclusiva. La mayoría de las/os encuestadas/os se desempeña en dos asignaturas en un año académico.

Tanto para el análisis de las entrevistas como de las encuestas se llevó a cabo una codificación planteando dimensiones comunes a lo formulado por las/os docentes. En el caso de las entrevistas se utilizó el Programa informático Atlas.ti y para las encuestas el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), hecho que posibilitó la triangulación de datos y fuentes (Denzin, 1970) y que luego conllevó al análisis presentado en los capítulos IV, V y VI.

Todo el proceso de trabajo de campo estuvo atravesado por el contexto de pandemia que promovió la virtualización de las actividades realizadas por las/os docentes universitarias/os. Es así que, al momento de la inmersión en el campo, fue necesario repensar ciertas preguntas y ejes que conformaban los cuestionarios y la guía de entrevista ya que, sin dudas, el trabajo docente se vio modificado. Si bien la virtualización del trabajo docente universitario es una tendencia creciente desde hace tiempo a nivel mundial (Walker, 2020), la actual virtualización forzada en el contexto de la emergencia sanitaria presenta nuevos desafíos,

nuevas formas de relacionarse con las/os compañeras/os y con las/os estudiantes, nuevos ritmos de trabajo, sumado a la incertidumbre y el desconocimiento de la modalidad virtual. Teniendo en consideración estos aspectos, se realizó un apartado específico en el que se indaga esta nueva modalidad de trabajo; fue inevitable que dicha temática atravesara cada una de las preguntas y conversaciones.

Asimismo, para lograr un análisis más exhaustivo desde lo cuantitativo y contextualizar la situación de la UNS en relación con las demás universidades nacionales, fue importante recurrir a los anuarios de la UNS y de la Secretaría de Políticas Universitarias, tomándose los últimos relevamientos estadísticos disponibles: 2019 y 2015 respectivamente. Además, se recuperan los siguientes documentos a nivel institucional: el Estatuto de la UNS (vigente desde 1996, aunque con sucesivas modificaciones, siendo la última del 2010), el Reglamento de Concursos (2008-2010 y sus modificatorias en 2020), el Reglamento General de la Función Docente (que data de 1961, con modificaciones en 1991 y 2008, que está siendo revisado para su reemplazo). También se consideran los distintos informes de evaluación interna y externa realizados por la CONEAU correspondientes a: 1° evaluación (interna: 1994, externa: 1995); 2° evaluación (interna: 2002; externa: 2004) y 3° evaluación (interna: 2010 y externa: 2013). A nivel general, se recupera el Convenio Colectivo de Trabajo para el sector docente universitario aprobado en 2015.

Las diversas reglamentaciones que configuran el sistema universitario en general y a la UNS en particular, y que regulan las prácticas cotidianas de las/os docentes, serán consideradas en profundidad en el siguiente apartado en el que se describe y contextualiza el caso estudiado.

PARTE II

Presentación del caso estudiado

Capítulo III. El caso de la Universidad Nacional del Sur

Como se expresó anteriormente, la investigación toma como estudio de caso la Universidad Nacional del Sur (UNS). Es así que, en el presente apartado, se desarrolla el mismo a partir del análisis de regulaciones institucionales de la función docente, la caracterización del plantel docente y la descripción de las formas de organización del trabajo docente en relación con el conjunto de las Universidades Nacionales (UUNN). Como se planteó en el capítulo I, la dimensión organizacional cobra especial relevancia en la configuración del trabajo docente universitario, de allí la necesidad de caracterizar y contextualizar la institución que se toma como estudio de caso.

La UNS, como institución del nivel superior, se fundó el 5 de enero de 1956. Tuvo su origen en el “Instituto Tecnológico del Sur”, creado en octubre de 1946 y dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. El mismo fue creado ante la necesidad de brindar estudios del nivel superior para aquellos estudiantes que querían incorporarse como profesionales a la naciente industria de la zona aledaña.

Fue la séptima universidad nacional del país, siendo precedida por las de Córdoba (1613), Buenos Aires (1821), La Plata (1890), Tucumán (1912), Litoral (1919) y Cuyo (1939).

Esta casa de estudios organizó su estructura académica por departamentos, organización que tiene origen en las universidades norteamericanas, y que se diferencia del modelo clásico de cátedras y facultades, propio de las universidades europeas.

El sistema departamental “se caracteriza por disponer del monopolio sobre las tareas de docencia, investigación y extensión de un campo particular del conocimiento” (Toribio, 1999: 18). En este modelo se destaca la flexibilidad en la asignación del personal académico, el conocimiento dividido en diferentes áreas (por departamentos), la descentralización del poder en la institución y la posibilidad de unificar estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso (Follari y Soms, 1980).

Tiene una estructura administrativa menor que permite flexibilidad y transversalidad en el conocimiento. De ahí que las unidades académicas no deben crear para sus carreras las materias que otras dictan para las suyas, lo que permite a las/os estudiantes cursarlas en ellas; “brindando de esta manera una mayor cohesión a la estructura universitaria y tendiendo a lograr economía de esfuerzos y de medios materiales” (Estatuto, 1996, Art. 5).

El modelo departamental se diferencia de la tradicional organización por facultades, representado en el modelo humboldtiano y en el napoleónico. El primero de estos fue desarrollado por Humboldt quien planteó como principal protagonista a la Universidad de

Berlín, Alemania; otorgándole un papel primordial a la investigación. El segundo fue impulsado por Napoleón en Francia y remite a la formación profesional demandada principalmente por el Estado; es decir, la formación de élites sociales preparadas para impulsar el desarrollo económico del país. En este modelo de organización “la máxima responsabilidad académica es unipersonal y reposa en el catedrático o profesor titular que supervisa las actividades de todo el personal académico subordinado” (Toribio, 1999: 18). De él dependen tanto las tareas de docencia como las de investigación -que suelen realizarse en institutos por fuera de las cátedras-.

Tanto el sistema departamental como el de facultades, siguen siendo modelos clásicos hegemónicos en la organización de las universidades. Sin embargo, tienen sus respectivas críticas. Por un lado, la estructura departamental con su limitada posibilidad interdisciplinaria -ya que separa a las/os docentes por áreas diferenciadas-, sumado a la disimetría inevitable entre los mismos y la estructura de poder con “doble mando”-los jefes de departamento y los coordinadores de carrera- (Follari y Soms, 1980). Y por otro, el sistema de facultades criticado por su rigidez, que no permite la flexibilización de las designaciones ni el progreso de los docentes más jóvenes y que no da lugar a reformas curriculares que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos docentes (Toribio, 1999).

Conocer las diferentes formas de organización de las universidades, y en particular de la UNS -donde se lleva a cabo el presente estudio-, permite comprender la estructura que enmarca la actividad docente y las condiciones en que se desarrolla.

Este capítulo se centra en los aspectos y particularidades que caracterizan a las/os docentes de dicha institución considerando los cargos, las dedicaciones y categorías, las jerarquías en investigación, los títulos alcanzados y otras cuestiones que permitan una mirada general del plantel docente en la UNS, en vinculación con el conjunto de las Universidades Nacionales. Este análisis se hace a partir de los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (2015) y de la UNS (2019), como así también se hace referencia a las normativas que regulan dicha actividad como son: el Estatuto (1996), el Reglamento General de la Función Docente (1961) y en proceso de revisión, el Reglamento de Concursos de Profesores Ordinarios (2008), el Reglamento de Concursos de Asistentes y Ayudantes (2010) y los cambios más recientes introducidos por el Convenio Colectivo de Trabajo (2015). Este análisis documental es puesto en diálogo con los aportes de la bibliografía sobre el tema.

En primer lugar, cabe destacar que -siguiendo los datos proporcionados por el Anuario de la SPU del 2015- las Universidades Nacionales (UUNN) están integradas por 193.141 trabajadores/as, entre docentes de nivel universitario y preuniversitario, autoridades y no

docentes. En la UNS, trabajan 3.636 personas, es decir, un 1,9% del conjunto de universidades. Teniendo en cuenta el total de docentes universitarios a nivel nacional que suman 127.517; 2.449 pertenecen a la UNS.

A nivel nacional, los cargos docentes se clasifican según las categorías de *profesores* – titulares, asociados y adjuntos- y *auxiliares* –asistente (jefe de trabajos prácticos) y ayudante-,⁷ los cuales podrán ser desempeñados mediante una dedicación exclusiva, semiexclusiva o simple. El total de cargos en las UUNN es de 179.138, y en la UNS de 3216. Como se observa en el Cuadro 3 y el Cuadro 4, si se distinguen por categorías, 65.803 son los cargos de profesor en las UUNN y 953 en la UNS, respecto a los cargos de auxiliar, 106.140 corresponden a las UUNN, mientras que 2263 a la UNS (datos del Anuario SPU 2015 y del Anuario UNS 2019).

Cuadro N° 3: Cargos Docentes en las UUNN. Clasificados por Dedicación y Categoría

Cargos docentes Universidades Nacionales				
	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semi exclusiva	Dedicación Simple	
Titular	4861	4094	8724	
Asociado	2280	1259	2949	
Adjunto	7165	8904	25567	65803
Asistente de docencia / JTP	4861	12353	31310	
Ayudante 1°	1977	6562	38356	
Ayudante 2°			10721	106140
Otros				7195
Total	21.144	33.172	117.627	179138

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario SPU 2015.

Cuadro N° 4: Cargos Docentes en la UNS. Clasificados por Dedicación y Categoría

Cargos docentes UNS				
	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semi exclusiva	Dedicación Simple	
Titular	82	6	19	
Asociado	95	19	36	
Adjunto	241	123	332	953

⁷ Cabe señalar que el CCT en su Art. 7 admite la denominación de profesor para JTP y ayudantes.

Asistente de docencia / JTP	161	97	392	
Ayudante 1°	49	88	1182	
Ayudante 2°			294	2263
Total	628	333	2255	3216

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario UNS 2019.

Con relación al acceso a los cargos, el sistema de concurso abierto, de antecedentes y oposición es el mecanismo históricamente utilizado en las UUNN para ingresar a la carrera docente en cargos ordinarios. Este proceso en la UNS está regulado por el Reglamento de Concursos de Profesores Ordinarios (2008) y Reglamento de Concursos de Asistentes y Ayudantes (2010). En ambos casos se estipulan los requisitos que se deben cumplir para aspirar a las distintas categorías docentes y los procedimientos de inscripción, evaluación y designación establecidos. Recientemente, en el contexto de pandemia, ambos reglamentos fueron modificados para adecuar el procedimiento a la modalidad virtual.

Asimismo, existen otras formas de acceso a los cargos, como los llamados a inscripción para el acceso a cargos interinos. Modalidad que se ha hecho costumbre en todas las universidades, generando cargos docentes que no son regulares ni tienen permanencia asegurada. Estos, según expresa Walker (2020), representan más del 60% en el conjunto del sistema universitario y llegan al 70% en algunas universidades, aunque la LES haya fijado un límite del 30%.

Lo mismo sucede con las formas de contratación temporaria que siguen en aumento y resulta una tendencia en todas las universidades. Siguiendo el Anuario de la SPU, en 2015 había 4.639 contratos en las UUNN y 220 en la UNS. Los contratos temporarios, en el caso de la UNS, asumen distintos nombres dependiendo el departamento (contratos, asignaciones complementarias, etc.). Según el Reglamento General de la Función Docente de la UNS (1961), el/la docente contratada/o “deberá ajustar su actividad a los términos del contrato, y cumplir además con los deberes establecidos para el personal docente de la Universidad” (Art. 21).

Otra forma de acceso es a través de cargos *ad honorem*. En muchas de las UUNN hay docentes que trabajan sin percibir remuneración por su trabajo. Según la perspectiva de Rikap (2016) y Hobert (2007), esta modalidad terminó por ser, en muchas universidades, la forma generalizada y legítima de ingreso a la actividad docente, hay quienes lo hacen para pertenecer al campo, para generar antecedentes e incluso para continuar la formación académica; a pesar de ser trabajadores/as sin ningún tipo de derecho laboral. No obstante hay universidades que

tienden a no implementar esta forma de contratación –como es el caso de la UNS⁸- por la precarización de las condiciones laborales que genera.

Históricamente en las universidades argentinas, los cargos docentes conllevan particulares funciones, responsabilidades y derechos en función de la categoría y dedicación horaria, las cuales se establecen en las reglamentaciones institucionales. En la UNS, además del Estatuto (1996) que regula la estructura de la misma y describe las funciones de los diferentes miembros dentro de la universidad, la función docente es reglada por el Reglamento General de la Función Docente (1961). Allí se estipula que la dedicación exclusiva “consiste en la consagración total del profesor a la docencia y a la investigación en la UNS, con exclusión de toda otra actividad, salvo la relacionada con la producción intelectual” (Art. 48), e implica una carga de cuarenta (40) horas semanales; la dedicación semi exclusiva conlleva una carga horaria de veinte (20) horas semanales y tiene “la obligación de dictar hasta dos (2) cursos en el año y la consagración del profesor a la docencia y a la investigación, de manera tal que satisfaga plenamente las necesidades de la enseñanza teórico práctica” (Art. 53); la dedicación simple “consiste en la prestación de servicios en medida tal que asegure el eficaz cumplimiento de la función docente, de acuerdo con la jerarquía y responsabilidad inherentes a la cátedra universitaria” (Art. 46) y le corresponde una carga horaria de diez (10) horas semanales. En dicha institución, sólo pueden acumularse 40 hs. semanales en cargos docentes en sus unidades académicas y 10 hs. de ejercicio profesional fuera, en otras instituciones y organizaciones. Tampoco se pueden acumular más de 3 cargos que en total sumen 40 hs. semanales.

En vinculación con este aspecto, un rasgo característico de la estructura de cargos en el conjunto de las UUNN es la gran proporción de cargos de dedicación simple. Según datos de los anuarios estadísticos de la SPU para el período 1998-2015 cerca del 70% de docentes cuentan con dedicación simple. Entre los cuales, la mayoría corresponde a la categoría de auxiliares, tal como se observa en el Cuadro N° 3.

Esta realidad excede a la UNS y se visualiza tanto a nivel nacional como a escala global (Gil Antón, 1999; López Damián, Ponce de León, Pérez Mora, Montero Hernández y Rojas Ortiz, 2016; Acosta Ochoa y Buendía Espinosa, 2018). Es una tendencia que perdura a través de los años y conlleva a indagar los posibles factores que la generan. A partir de esto, se podría pensar en docentes que tienen más de un cargo simple en la universidad, docentes que

⁸ El carácter *ad honorem* en la UNS está destinada a la condición de profesor extraordinario, el cual responde a una distinción académica, en reconocimiento por una larga y destacada trayectoria. Entre estos se encuentran el profesor honorario, el profesor emérito, el profesor consulto y el profesor visitante que sí puede percibir remuneración (Reglamento de Designación de Profesores Extraordinarios, 1993)

complementan el cargo universitario con otra profesión, incluso con docencia en otros niveles educativos, también docentes que complementan esos cargos simples en organismos científico-tecnológicos como CONICET, CIC, etc. En este sentido, Walker (2020) señala que las contrataciones de tiempo parcial suelen prevalecer en las áreas de perfil profesionalista como Derecho, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud y también constituyen la mayor proporción de dedicaciones docentes en aquellas instituciones de reciente creación. Por su parte, Rikap (2016), expresa que la expansión de docentes con dedicación simple se vivió arduamente en los 90', ya que frente al crecimiento de la matrícula estudiantil y la falta de recursos presupuestarios se necesitaban más docentes dando clase y con el salario de una dedicación exclusiva se podían rentar alrededor de cuatro cargos simples.

Como consecuencia de esto, cabe resaltar la baja proporción de cargos docentes con dedicación exclusiva en nuestro país. En el conjunto de las UUNN el porcentaje es del 12% mientras que en la UNS es del 21%, es decir, los cargos con dedicación exclusiva representan una minoría del colectivo docente.

Entendiendo que esta realidad perdura hace tiempo, resulta llamativo que “no se logró generalizar la figura de la dedicación exclusiva a la enseñanza y la investigación” (Rikap, 2016: 114), a pesar de ser las tareas primordiales de las universidades. En el caso UNS, esta discusión estuvo presente en todas las evaluaciones institucionales -desde la primera en 1994 hasta la última del 2013-.

Otra característica común a nivel nacional es que la mayor proporción de cargos se concentran en la categoría de auxiliares, representando en el conjunto de las UUNN el 59% y en la UNS el 69%. Esto da cuenta que la estructura de cargos se caracteriza por “una pirámide con amplia base, ocupada por auxiliares docentes, y una cúspide notablemente estrecha, con reducido acceso al cargo de titular” (García de Fanelli, 2009: 124). Respecto a las UUNN, la mayoría de los docentes se ubican entre la categoría de JTP/asistente de docencia (27%) y ayudante 1° (26%), mientras que en el caso de la UNS la mayoría son ayudante 1° –aquellos docentes auxiliares que “cumplen funciones vinculadas con la enseñanza práctica” (Reglamento General de la Función Docente, 1961, Art. 39)- con el 41%.

En lo que refiere a la UNS, esta constituye una tendencia que se mantiene en el tiempo, tal como se advierte en la primera autoevaluación interna (1994), donde se señala como uno de los problemas institucionales a superar la “permanencia prolongada en cargos auxiliares. Se registran muchos casos de docentes auxiliares, incluso con dedicación exclusiva, que permanecen durante toda su carrera en esos cargos, hasta el límite de llegar a jubilarse como ayudantes o asistentes” (p. 39).

Como se puede observar en los Cuadros N° 3 y 4, de la totalidad de docentes en las UUNN solo un 9,8% son profesores titulares y en la UNS el porcentaje es menor aún, con el 3,3% –quienes, según el Reglamento General de la Función Docente (1961), “ejercen la jefatura de los cursos de la materia o área de materias para que hubiere sido designado” (Art. 14).

La mayoría de los cargos dentro de la categoría de profesor, son de profesor adjunto. Hecho que persiste desde hace años y como expresa García de Fanelli (2009), “es el caso típico de profesores adjuntos que cumplen exactamente las mismas tareas que desempeñan los titulares pero que gozan de menor reputación organizacional y remuneración” (p.124). Se ha generalizado dentro del mundo académico que gran parte de las asignaturas estén a cargo de profesores adjuntos, lo cual, sin lugar a dudas, condiciona el trabajo docente ya que no solo es efectiva la barrera de ascenso y la posibilidad de promoción a otros cargos dentro de la categoría de profesor, sino que a su vez la gran mayoría de estos –como se observa en los cuadros N° 3 y 4 - cuentan con dedicación simple. En el caso de la UNS, las/os docentes con categoría de profesor adjunto representan el 71% de los cargos dentro de la categoría de profesor (ver cuadro N° 4), realidad que se percibe en las tres evaluaciones institucionales.

Otro aspecto a señalar dentro de la caracterización del colectivo docente es el nivel académico alcanzado por las/os mismas/os. En este caso se detallan aquellas/os docentes que alcanzaron un título de posgrado, ya sea de especialización, maestría o doctorado. En la UNS, hay un gran porcentaje de docentes con posgrado (45%) que incluso superan el porcentaje de las UUNN (15%) -según el Anuario SPU 2015 y el Anuario UNS 2016⁹-. De estos títulos, la amplia mayoría corresponde a los de doctorado –siendo este el de mayor rango- con el 33% (UNS) y el 10,8% (UUNN). Luego sigue el título de maestría con el 8% y 2,9% y por último el de especialización 4% y 1% respectivamente. En el caso de la UNS estas cifras se corresponden con las evaluaciones institucionales, las cuales muestran que el porcentaje de docentes con título de posgrado ha ido en aumento y que, distinguiendo por departamento, los porcentajes más bajos conciernen a los departamentos con carreras profesionalistas.

Partiendo de considerar al docente universitario como trabajador/a, y por lo tanto como sujeto de derechos, cabe señalar como otra de sus características el grado de afiliación a los sindicatos, siendo estos quienes buscan garantizar las condiciones de trabajo y proteger los intereses de sus miembros. A nivel nacional se encuentran seis centrales gremiales del sector, estas son: la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) fundada en 1985,

⁹ Es el último anuario institucional donde figura el nivel académico de las/os docentes.

que congrega a más del 45% de los docentes e investigadores de la Argentina, la Federación de Docentes de las Universidades (FEDUN) creada en 2005, la Federación Nacional de Docentes Investigadores y Creadores Universitarios (CONADU Histórica) del 2001, la Asociación Gremial de Docentes de la Universidad Tecnológica Nacional (FAGDUT) de 1984, la Unión de Docentes Argentinos (UDA) de 1954 y la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) de 1973¹⁰. Las asociaciones de base que las componen mantienen su autonomía; en el caso de la UNS, el sindicato que la representa es la Asociación de Docentes de la Universidad Nacional del Sur (ADUNS), la cual, a su vez, se encuentra asociada a la CONADUH a nivel nacional. Según informaron desde ADUNS, el número de afiliados activos es de 1000 y 200/220 son los afiliados pasivos; es decir, docentes jubilados que siguen aportando las cuotas. Estos conforman aproximadamente el 25% del total de docentes. Si se distingue por unidad académica, las Escuelas Medias dependientes de la UNS son las que tienen mayor cantidad de afiliados, luego le siguen Humanidades y Biología, Bioquímica y Farmacia.

En este sentido, una normativa de reciente aprobación que reúne a todos los sindicatos del sector con la intención de homologar la forma de organización del trabajo docente universitario, es el Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) del 2015. Este documento definido como una conquista histórica de la educación universitaria, define los aspectos generales de la organización del trabajo del docente universitario (licencias, derechos, deberes, incompatibilidad, categorías y dedicaciones, etc.) y las condiciones de la carrera docente. El objetivo propuesto es alcanzar “el reconocimiento efectivo de los derechos y obligaciones laborales, en aras del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, la inclusión educativa, la investigación, la extensión, la vinculación tecnológica, la transferencia de conocimiento, el voluntariado universitario, el compromiso social universitario” (Convenio Colectivo de Trabajo, 2015: Art.4)

Desde la aprobación del CCT

“se avanzó sobre el funcionamiento universitario obligando a las universidades a implementar mecanismos de carrera ascendente para los académicos. El régimen de carrera docente implica que el acceso y la promoción de los docentes combinen la realización de concursos (para el acceso) con evaluaciones periódicas de desempeño (para la permanencia y promoción)” (Pérez Centeno, Claverie y Afonso, 2017:11).

¹⁰ Los años refieren a la fecha de creación no a la constitución de la Personería Gremial.

Este es uno de los motivos por el cual el Reglamento General de la Función Docente de la UNS se encuentra actualmente en revisión; es decir, no solo porque data de 1961 y necesita dar respuesta a las nuevas demandas educativas, sino porque también debe adecuarse a lo propuesto por el CCT, que según el secretario de ADUNS constituye el “documento nacional de identidad de un trabajador”.

Para concluir con este capítulo, se plantearán otros aspectos que hacen a las UNS una institución particular, como es la heterogeneidad entre los departamentos. Para esto se toman como referencia los cuadros N° 5 y 6, donde se especifican las categorías y dedicaciones docentes distinguidas por departamentos.

Un primer asunto a subrayar son las grandes variaciones entre los departamentos respecto a la dedicación de los cargos docentes, como se observa en el Cuadro N° 5. Por un lado, se encuentran departamentos como Derecho que cuenta con una gran cantidad de docentes con dedicación simple (96%) mientras que una significativa minoría tiene dedicación exclusiva; al igual que Ciencias de la Administración y Ciencias de la Salud que también se caracterizan por dicha tendencia, con un 85% de docentes con dedicación simple cada uno. Estos departamentos que cuentan con un bajo porcentaje de cargos con dedicación exclusiva tienen una fuerte perfil profesionalista; es decir, para la mayoría, la docencia universitaria complementa el ejercicio liberal de otra actividad. Así también, se encuentran departamentos como Humanidades que tiene un total de 265 docentes, distribuidos de manera relativamente equitativa entre las distintas dedicaciones. Y, por otro lado, hay departamentos como Agronomía que, a diferencia de los anteriores, cuenta con su mayoría de docentes con dedicación exclusiva (59%).

Estas diversas realidades que confluyen en una misma universidad dan cuenta de la heterogeneidad del colectivo docente, de la disparidad en el trabajo y en las condiciones de trabajo docente desde el punto de vista de las dedicaciones.

Cuadro N° 5: Cargos Docentes de la UNS clasificados por Departamento y Dedicación.

	Dedicación Exclusiva	%	Dedicación Semi Exclusiva	%	Dedicación Simple	%	Total
Agronomía	68	59%	8	7%	40	34%	116
Biología, Bioquímica y Farmacia	65	22%	46	16%	183	62%	294
Ciencias de la Administración	13	6%	20	9%	179	85%	212
Ciencias de la Salud	5	2%	39	13%	243	85%	287

Ciencias e Ingeniería de la Computación	23	25%	9	10%	61	65%	93
Derecho	21	0%	9	4%	225	96%	235
Economía	41	38%	9	8%	59	54%	109
Escuela Normal Superior			18	43%	24	57%	42
Física	29	28%	7	7%	69	67%	105
Geografía y Turismo	31	21%	16	11%	99	68%	146
Geología	30	43%	10	14%	30	43%	70
Humanidades	73	28%	91	34%	101	38%	265
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	25	21%	8	7%	87	72%	120
Ingeniería	32	11%	33	12%	222	77%	287
Ingeniería Química	30	21%			114	79%	144
Matemática	76	37%	9	4%	123	59%	208
Química	86	45%	1	1%	102	54%	189
Totales	628	22%	333	11%	1.961	67%	2.922

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario UNS 2019.

Esta heterogeneidad también se vislumbra en el marco de las categorías. En el Cuadro N° 6 se puede constatar que hay algunas unidades académicas –como Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Administración, Ciencias de la Salud, Derecho e Ingeniería- donde prevalecen en gran medida las/os docentes auxiliares, mientras que en otros las designaciones son más equitativas. Estas no son solo diferencias de cargo, sino que las responsabilidades y obligaciones a atender también varían, lo que genera que haya docentes de determinados departamentos que estén más sobrecargados que otros.

Esta realidad que, como se expresó anteriormente, constituye una tendencia que perdura a través de los años, se ha mencionado en todas las evaluaciones institucionales haciendo hincapié que la estructura de cargos docentes muestra un fuerte ensanchamiento en la base. La mayoría de docentes en la UNS son ayudantes, categoría que está en la base del sistema y que se aboca especialmente a actividades de docencia. “Este panorama estaría mostrando una estructuración de la docencia que se acerca más al tradicional equipo de cátedra (un titular con varios asistentes) que a una basada en una matriz de cargos docentes correspondiente a una organización departamental” (Tercera Evaluación Externa, 2013: 57).

Cuadro N° 6: Cargos Docentes de la UNS. Clasificados por Categoría y Departamento.

	PROFESORES			AUXILIARES		
	Prof. Titular	Prof. Asociado	Prof. Adjunto	Asistente	Ayudante A	Ayudante B
Agronomía	14	11	34	23	34	24
Biología, Bioquímica y Farmacia	2	8	60	56	168	25
Ciencias de la Administración	11	15	36	41	109	30
Ciencias de la Salud		6	68	33	180	4
Ciencias e Ingeniería de la Computación	4	5	21	30	33	28
Derecho	15	8	55	39	118	6
Escuela Normal Superior			19		23	
Economía	6	14	27	36	26	28
Física	6	11	21	29	38	35
Geografía y Turismo	3	7	36	29	71	5
Geología	6	3	14	21	26	
Humanidades	5	14	98	55	93	15
Ingeniería	9	22	57	78	121	15
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	4	4	40	35	37	11
Ingeniería Química	7	4	24	39	70	5
Matemática	10	9	59	65	65	46
Química	5	9	27	41	107	17
TOTAL	107	150	696	650	1319	294
	953			2263		
	3216					

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario UNS 2019.

Otro aspecto que cambia notablemente de un departamento a otro y que tiene que ver en mayor medida con el tipo de disciplina o el perfil de las carreras que lo integran, es la categorización en el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores (Res. ME 1543/14). Se puede observar en el Cuadro N° 7 que departamentos como Agronomía, Química, Ingeniería Química, Geología, Biología, Bioquímica y Farmacia, tienen un gran porcentaje de docentes categorizados, mientras otros departamentos como Derecho, Ciencias de la Salud, Ciencias de la Administración e Ingeniería cuentan con pocos docentes categorizados. Asimismo, cabe

señalar que cerca del 50% de docentes está categorizados, la mayoría de las/os cuales están inscriptos en las categorías más bajas (III, IV y V), aunque como se expresó el porcentaje varía de una unidad académica a otra.

Cuadro N° 7: Docentes Categorizados. Clasificados por Departamento¹¹.

	Categoría I	Categoría II	Categoría III	Categoría IV	Categoría V	Total de docentes categorizados	Porcentaje de docentes categorizados
Agronomía	14	9	29	10	38	100	81%
Biología, Bioquímica y Farmacia	12	15	24	57	74	182	61%
Ciencias de la Administración	1	2	8	7	33	51	24%
Ciencias de la Salud	0	0	6	4	20	30	13%
Ciencias e Ingeniería de la Computación	6	2	6	8	29	51	57%
Derecho	0	2	5	3	18	28	11%
Economía	8	4	18	9	21	60	57%
Física	4	6	14	8	20	52	55%
Geografía y Turismo	3	3	14	16	16	52	57%
Geología	9	4	14	6	16	49	64%
Humanidades	2	2	32	28	48	112	51%
Ingeniería Eléctrica y de Computadoras	9	6	9	4	26	54	48%
Ingeniería	6	3	11	15	33	68	28%
Ingeniería Química	14	8	18	13	24	77	70%
Matemática	7	2	10	30	31	80	42%

¹¹ Cabe señalar que en el siguiente cuadro no figura la Escuela Normal Superior ya que en ese entonces no tenía ningún/a docente categorizado/a.

Química	7	11	28	28	56	130	75%
TOTAL	102	79	246	246	503	1176	

*Elaboración propia a partir de datos del Anuario UNS 2016.

Como se desarrolló a lo largo del capítulo, hay tendencias que se vislumbran tanto a nivel nacional como global y que permanecen desde hace años. En este sentido, la UNS no queda exenta, aunque como toda institución tiene sus particularidades en la forma de organización, en sus prácticas y dinámicas.

Por este motivo, se puede afirmar que la actividad docente universitaria es heterogénea y diversa incluso hacia dentro de las instituciones. Es decir, este objeto de estudio –el trabajo docente universitario- lejos de ser estable y estático, se caracteriza por ser una práctica social compleja, dinámica y multidimensional debido a que se encuentra atravesado por diversas regulaciones y condiciones materiales y simbólicas (Walker, 2016).

PARTE III

Regulaciones, Experiencias y Sentidos del Trabajo Docente en la UNS

Capítulo IV. Trabajo y trayectorias docentes en la universidad

En el presente capítulo se desarrollan las diversas trayectorias de las/os docentes en la universidad, puntualizando en las experiencias que hacen al ingreso, la permanencia y la promoción dentro de la universidad (carrera docente). Por otro lado, se indagan los sentidos que las/os docentes construyen de su trabajo en la universidad, atendiendo a las distintas perspectivas y vivencias en el espacio institucional.

Carrera docente y trayectorias singulares

Por carrera docente se entiende “el recorrido profesional que un docente universitario transita desde que ingresa a trabajar a una universidad, hasta su retiro” (Claverie, 2015: 63). “Supone el funcionamiento de mecanismos formales de acceso y promoción que descansan primariamente en la validez del mérito académico” (García de Fanelli y Moguillansky, 2014: 2). Es en este proceso donde se configuran las trayectorias docentes universitarias. Es decir, los modos de ingreso o acceso al sistema universitario, la permanencia y promoción en los cargos docentes configuran la carrera docente delineando trayectorias diversas y singulares.

Si se retoma lo mencionado en las entrevistas por las/os docentes, se observan diversas vivencias en torno al acceso a los cargos, a los recorridos que tuvieron que transitar para poder acceder como también múltiples motivos por los que ingresaron a la universidad. Asimismo, señalaron cómo han sido sus trayectorias en la universidad, la posibilidad de permanencia y promoción de los cargos.

Respecto a las formas de ingreso a la UNS, las/os entrevistadas/os relataron diferentes vivencias. Algunas/os accedieron directamente a cargos docentes de carácter ordinario a través de concurso abierto, de antecedentes y oposición, siendo este el mecanismo formal de acceso. Otras/os lo hicieron a través de llamados a inscripción para cargos interinos. También hubo quienes señalaron sus inicios en la UNS a través de contratos temporarios, que terminaron renovándose por años. Respecto a las categorías, algunas/os recordaron sus experiencias como ayudantes B (cargo docente rentado para estudiantes que tienen un año de duración), incluso durante muchos años; también hay quienes accedieron rápidamente a cargos de mayor jerarquía ya que eran puestos vacantes. Estas diversas maneras de insertarse en el sistema universitario configuran particulares derechos y obligaciones a cumplir, como así también las posibilidades futuras de promoción, estabilidad y pertenencia a la institución (Pérez Centeno, 2017), por lo que el modo de ingreso constituye un aspecto fundamental de la carrera docente.

En el caso de la UNS es considerable que la gran mayoría son cargos ordinarios, situación que la distingue de otras universidades. En la última Autoevaluación Institucional (2010) se menciona que el porcentaje de cargos ordinarios es del 76%, tomando como referencia el año 2007. Esto se observó también en las encuestas ya que del total de docentes encuestadas/os, el 93,2% afirmó tener cargo ordinario.

Respecto a los motivos por los cuales decidieron ingresar a la universidad, en algunos casos se dio por ser el espacio o la salida laboral más cercana, incluso como alternativa al sector privado. En otros fue una decisión impensada; es decir, su carrera de base no era la docencia, sin embargo encontraron un lugar en ésta y se desarrollaron en su disciplina. Otras/os la eligieron por el disfrute de la docencia en sí, no por el nivel educativo en particular; algunas/os siendo docentes de nivel medio que decidieron presentarse a concurso en la universidad, siguen haciendo carrera en los dos niveles. Hay también quienes, teniendo su principal actividad en organismos de investigación, decidieron tomar un cargo simple en la universidad, a la vez que hay otras/os que viniendo de dicha actividad, prefirieron quedarse tiempo completo en la universidad por la estabilidad que esta presenta en relación con la carrera de investigación¹². Es decir, las razones por las cuales cada una/o decidió ingresar a la universidad son variadas, al igual que el modo en que lo hicieron y el momento en la vida profesional y personal en la que se encontraban, configurando así recorridos diversos desde el ingreso a la carrera docente.

En vinculación con esto, un hecho que destacó como valioso la mayoría las/os entrevistadas/os al ingresar a la UNS fue la importancia de tener un “otro” que acompañe el proceso, que cumpla de maestro de la profesión. Es decir, pares que ayudaron a desenvolverse tanto en la práctica docente como en las demás funciones que hacen a la universidad. En algunos casos fueron los mismos profesores a cargo de la materia en la que se incorporaban, en otros, algún jefe de área u otra persona afín. En este sentido, muchas/os coincidieron en la importancia de construir colectivamente este proceso, tal como expresa una docente: *“tengo el mejor de los recuerdos, de haber tenido una socialización profesional –si se quiere- en un espacio de gente absolutamente generoso y que no paraba de abrirte puertas y orientarte”* (Docente Dpto. de Humanidades, 16 años de antigüedad, N° 20). Es sumamente interesante destacar este aspecto ya que el trabajo colectivo no es del todo visibilizado en la universidad, más allá de los equipos de cátedras o los proyectos de investigación y extensión, “el trabajo docente en la universidad tiene tradición de control y evaluación del desempeño individual.

¹² Quienes comentaron esto último, se refirieron a las diversas exigencias que devienen de las entregas periódicas que hay que realizar para permanecer en estos organismos como, así también, señalaron que termina siendo un trabajo solitario.

Esto se evidencia con relación a la producción de conocimiento; se planifica, corrige, estudia y escribe en forma individual y aislada” (Martinez, Amieva, Gretter, Lagatta, Vai, 2009: 158).

Tal como se mencionó al comienzo, la permanencia dentro de la carrera docente también es un factor importante a considerar. Para muchas/os resulta preocupante que en dicho nivel la estabilidad no está 100% garantizada, la cual también depende del carácter del cargo que se ocupe. La permanencia es “el modo en que se renuevan los cargos, el grado de estabilidad que tiene en el mismo y la posibilidad de desarrollarse en su carrera académica – particularmente, el acceso a escalafones jerárquicamente superiores” (Lusnich, 2019: s/n). En la mayoría de las universidades nacionales, la permanencia se pone en riesgo cada vez que un/a docente se presenta a concurso, por lo que resulta de gran complejidad que “la estabilidad en el cargo sólo existe durante el período de regularidad” (Pérez Centeno, 2017: 234). Esta realidad que es característica del nivel superior universitario, ha sido considerada en el CCT donde, por medio de la evaluación periódica que cada universidad establezca -no menor a cuatro años-, asegura prolongar la permanencia en el cargo, y solo llamar a concurso en caso de que haya dos evaluaciones negativas (Art. 12).

Estas situaciones permiten observar puntos de encuentro y desencuentro en las formas de ingreso y en la configuración de las trayectorias académicas, las cuales también son atravesadas por la posibilidad o no de promoción en la carrera docente. Es decir, más allá que el escalafón de categorías docentes estipula un recorrido gradual por cargos con grados crecientes de responsabilidad, las trayectorias docentes lejos están de ser lineales. Hay docentes que han podido ascender de manera escalonada, de categoría en categoría -de ayudante, pasando por asistente hasta las distintas figuras de profesor-, mientras muchas/os otras/os se encuentran en un mismo cargo por años sin posibilidades de promoción. Esta realidad, que constituye uno de los principales obstáculos de la carrera académica en la mayoría de las universidades de nuestro país (García de Fanelli y Moguillansky, 2014), está vinculada con cuestiones estructurales del sistema y de las organizaciones, como así también a factores presupuestarios, políticos y culturales (Claverie, 2015).

En este sentido, según manifestaron las/os entrevistadas/os la dificultad de promocionar en su experiencia deviene de dos cuestiones. Una es producto de la falta de presupuesto u otras razones administrativas por las que no se abren los llamados a concursos, lo cual genera en muchos casos una sobrecualificación. Cada vez hay más docentes que cuentan con antigüedad en la docencia, títulos de posgrado, con carrera de investigación en organismos como CONICET y, sin embargo, permanecen en la misma categoría por años. La otra tiene que ver con aquellas/os docentes que han optado por actividades que son menos valoradas por la

academia (por ejemplo: extensión, docencia) y que entonces se les dificulta promocionar ya que no se ajustan a lo establecido. Como expresa este profesor: *“en la regla no escrita la investigación sigue siendo la niña mimada y es justamente donde yo tengo limitación, entonces no es casual que todavía a ocho años de jubilarme soy profesor adjunto”* (Docente Dpto. de Agronomía, 22 años de antigüedad, N° 5).

Estos diversos recorridos que han transitado las/os docentes entrevistadas/os desde el ingreso a la UNS reafirman que las trayectorias docentes universitarias que hacen a la carrera docente son diversas, heterogéneas y configuran vivencias docentes singulares. Posicionan a las/os docentes en distintos puntos del espacio universitario desde los cuales se configuran sus experiencias de trabajo (Walker, 2020).

La docencia universitaria como trabajo

Como sostiene Allmer (2018), “las universidades son vistas frecuentemente como espacios intelectuales y comunidades de académicos, más que como ámbitos laborales” (p.51). Es así que en diversos estudios se señala que el trabajo en la universidad está invisibilizado, que va más allá de lo prescripto y que tensiona con las condiciones laborales. Por esto se les consultó a las/os docentes de la UNS cómo es trabajar en la universidad, qué sentido le atribuyen a ser parte de este ámbito y cómo lo vivencian.

Una primera característica al mencionar el trabajo en la universidad fue su diferenciación con otros niveles educativos e incluso con el nivel superior no universitario. Se destacó, por ejemplo, la legitimidad que tiene por sí misma la universidad, como expresa una docente *“lo más valioso que tiene la docencia en la universidad es eso, que puedes construir conocimiento y llevarlo a la formación en un único movimiento, y estás legitimado para hacerlo”* (Docente Dpto. de Humanidades, 16 años de antigüedad, N° 20). Es decir, se observa que este ámbito además de la transmisión, tiene la función de producir conocimientos y, -tal como señalaba la docente- no es que los demás niveles no produzcan conocimientos sino que estos no son reconocidos y valorados como tales.

Teniendo en cuenta que el trabajo constituye un factor de inscripción social (Castel, 2015) y un soporte identitario que opera como fuente de placer y sufrimiento (Dejours, 2015; Baudelot y Gollac, 2011), se indagó sobre los sentidos que las/os propias/os docentes construyen sobre su trabajo en la universidad.

Ante esto, las/os docentes enfatizaron en dos principios reformistas propios de las universidades argentinas, como son la libertad de cátedra o libertad académica y la autonomía

académica e institucional¹³. Destacaron la posibilidad de ser creativos/os y la oportunidad para crear sus propios caminos dentro de lo académico y poder desenvolverse -mediante investigación, extensión o gestión- en el campo disciplinar/profesional en el que se formaron.

Muchas/os docentes afirman que es un privilegio trabajar en la misma, poder dedicarse a la docencia en una institución pública y en el nivel universitario, siendo una experiencia totalmente distinta a la de otro nivel educativo. Un ayudante de Humanidades (5 años de antigüedad, N° 18) afirma “*soy docente universitario*” y en referencia a la universidad expresa “*la lógica es distinta, el trato con los estudiantes es distintos, nadie te fuerza ni te obliga a estar ahí, vos estás porque lo sentís, cuando no lo sentís te levantas y te vas*”, en referencia al carácter no obligatorio del nivel. Es decir, aparece nuevamente como positiva la cuestión organizacional y aquellas dinámicas que lo hacen un ámbito distinto a cualquier otro. Esto se observó a lo largo de las entrevistas, cuando describieron a la universidad como un ámbito único y horizontal, como un espacio privilegiado para construir conocimiento y relaciones interpersonales.

Acerca de la experiencia de ser docente universitaria/o, en líneas generales, las respuestas mostraron valoraciones positivas. En las encuestas se refirieron a la experiencia docente como “satisfactoria”, “muy buena”, “apasionante y enriquecedora”, “placentera”, “gratificante”, “desafiante”. Y en las entrevistas la describieron como “grata, libre y creativa”, “de aprendizaje continuo”, como una “construcción artesanal y colectiva”, como un “desafío múltiple”. Sin embargo también manifestaron cuestiones como la mala remuneración, las diversas sobreexigencias del campo universitario, la desvalorización de la actividad docente por sobre la investigación, las dificultades para ascender/progresar en la carrera docente, y en este contexto los inconvenientes propios de la virtualización en la coyuntura actual, sumado a

¹³ La autonomía académica e institucional comprende las siguientes atribuciones: a) Dictar y reformar sus estatutos, los que serán comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a los fines establecidos en el artículo 34 de la presente ley; b) Definir sus órganos de gobierno, establecer sus funciones, decidir su integración y elegir sus autoridades de acuerdo a lo que establezcan los estatutos y lo que prescribe la presente ley; c) Administrar sus bienes y recursos, conforme a sus estatutos y las leyes que regulan la materia; d) Crear carreras universitarias de grado y de posgrado; e) Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad. (*Inciso sustituido por art. 4° de la Ley N° 25.573 B.O. 30/04/2002*); f) Otorgar grados académicos y títulos habilitantes conforme a las condiciones que se establecen en la presente ley; g) Impartir enseñanza, con fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios, debiendo continuar en funcionamiento los establecimientos existentes actualmente que reúnan dichas características; h) Establecer el régimen de acceso, permanencia y promoción del personal docente y no docente; i) Designar y remover al personal; j) Establecer el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes, así como el régimen de equivalencias; k) Revalidar, sólo como atribución de las universidades nacionales: títulos extranjeros; l) Fijar el régimen de convivencia; m) Desarrollar y participar en emprendimientos que favorezcan el avance y aplicación de los conocimientos; n) Mantener relaciones de carácter educativo, científico-cultural con instituciones del país y del extranjero; ñ) Reconocer oficialmente asociaciones de estudiantes, cumplidos que sean los requisitos que establezca la reglamentación, lo que conferirá a tales entidades personería jurídica (LES, 1995: Art. 29).

Es en el marco de la autonomía académica que las universidades deben asegurar la libertad de cátedra o de pensamiento, tal como se señala en el Art. 33 de la LES.

la falta de formación y asesoramiento en el tema. Quienes señalaron aspectos negativos del trabajo docente universitario, en su mayoría son docentes con dedicación simple, que tienen un solo cargo y se desempeñan entre 1 y 3 materias.

Desde la perspectiva de Dejours (2015) tanto las dimensiones de placer como de sufrimiento conviven en el ‘trabajo vivo’, siendo partes constitutivas del mismo. El autor entiende que “la transformación del sufrimiento en placer pasa por el **reconocimiento**” (s/n), lo cual podría pensarse que en el caso de las/os docentes la falta de reconocimiento deviene del bajo salario, de las dificultades para ascender y/o promocionar dentro de la carrera docente; en otros términos, el reconocimiento significaría la valoración del docente por su trabajo real y efectivo más allá de lo prescripto.

Un aspecto que cabe mencionar, tiene que ver con la definición de la actividad docente, que tuvo variadas opiniones. Algunas/os la entienden como vocación, otras/os como profesión y hay quienes la conciben como un trabajo asalariado al igual que cualquier otro.

En relación con este último aspecto, tal como señalan Martínez (2013) y Walker (2020), aún es difícil que las/os docentes se autoperciban como trabajadores, lo cual podría deberse a varias razones; por un lado, hay quienes expresan que su principal actividad radica en otro espacio, y que su trabajo en la universidad es acotado; por otro lado, están quienes conciben a la universidad como el espacio prestigioso del saber por lo tanto se diferencia de otro tipo de trabajo; y también hay quienes hablan de trabajo docente diferenciándolo del empleo, dotando a este último con una carga negativa, y al trabajo en la universidad como disfrutable, alegre y satisfactorio. Partiendo de estas diversas maneras de concebir a la universidad y al trabajo en la misma se puede pensar las variaciones en relación con la posición que cada uno/a ocupa en la universidad, a cómo están posicionados dentro del campo. Desde determinadas posiciones y concepciones se dificulta que las/os docentes se conciban como trabajadoras/es; en términos de Dejours (2015), que logren verse como colectivo y no como seres individuales que terminan compitiendo por espacios, cargos, dedicaciones, entre otras cuestiones. Este fue un tema de conversación con un representante sindical, quien entiende que esta cuestión constituye el gran problema de la docencia universitaria a nivel nacional. La mayoría de las/os docentes no logran verse como trabajadoras/es de la educación, lo que dificulta construir un colectivo de trabajadores, y esto –entre otras cuestiones- conlleva la baja adhesión al gremio; situación que se diferencia de otros niveles educativos y otros trabajos. En este sentido, la aprobación del CCT impulsa esta visión de la docencia como trabajo oneroso, a la vez que instala la lógica laboral a la histórica lógica académica.

Por último, otros sentidos sobre el trabajo docente universitario están vinculados a lo que las/os docentes consideran desafíos de su tarea cotidiana, que las/os interpelan e invitan a resignificar aquello que se hace y por qué se lo hace. En las entrevistas las/os docentes mencionaron de manera recurrente los desafíos que se presentan en sus prácticas docentes y que se vinculan con lo didáctico, es decir, con la enseñanza. Entre los desafíos comentaron la necesidad de revisar las instancias de evaluación y corrección ya que no resultan acordes a los requerimientos actuales; que las modalidades de enseñanza predominantes resultan “añejas” presentándose el desafío de actualizarlas; que en muchos casos no logran motivar a las/os estudiantes por ser una época donde hay muchos estímulos y ya no se puede enseñar del mismo modo que antes. También comentaron que resulta un desafío interpelar a las/os estudiantes, superando la mera transmisión de contenidos y “contagiar la pasión, el entusiasmo, el para qué de lo que se estudia”. Tal como afirman Basabe y Cols (2016), “para quienes trabajan como enseñantes, la complejidad de la enseñanza es una vivencia cotidiana” (p.158) y esto se observó en las diversas conversaciones con las/os docentes. Es así que, tomando como puntapiés estos desafíos que se les presentan actualmente, se hace necesario “volver a pensar las decisiones acerca de la enseñanza: la manera en que se define y organiza es determinante para tratar de que todos los alumnos construyan aprendizajes significativos” (Anijovich, 2016: 41).

A partir de estas consideraciones, las/os propias/os docentes manifestaron la falta de formación pedagógica que caracteriza a las/os docentes en este nivel, siendo en su mayoría profesionales provenientes de distintos campos disciplinares y quedando a consideración de cada una/o capacitarse en lo didáctico-pedagógico. Esta cuestión es señalada en la literatura sobre el tema en la que cada vez más se da cuenta de la necesidad de una formación orientada al ejercicio de la docencia para dar respuesta a nuevos requerimientos y desafíos, que implican más que la reproducción del conocimiento (Edelstein, 2014), tal como fue señalado por las/os entrevistadas/os. Un docente expresó al respecto, “*noté enseguida la necesidad de saber qué era una planificación, cuestiones conceptuales, estrategias pedagógicas, cómo compartir el conocimiento, cómo construirlo*” (Docente Dpto. de Ciencias de la Salud, 9 años de antigüedad, N° 15), y añadió que, si bien no es algo común en la docencia universitaria, él decidió formarse por su cuenta en conocimientos técnicos, poniéndole palabras y sentidos a la tarea docente.

Así también se señaló, como un gran desafío, la distancia que existe muchas veces entre lo que se estudia en la universidad y las demandas y características del trabajo para el que se forma. Varias/os docentes entienden que lo complejo está en pensar propuestas situadas y particulares al modelo de egresado al que aspiran. Muchas/os consideran este un tema central,

y por eso entienden que es fundamental no dejar de trabajar en el espacio para el que forman, ya sea en nivel secundaria quienes forman profesoras/es, en producción agropecuaria quienes forman agrónomos, etc.

A partir de estos desafíos que se les presentan a las/os docentes en su actividad diaria y que se vinculan principalmente con lo pedagógico-didáctico, cabe replantearse el énfasis cada vez más concentrado que se ha puesto en la figura del docente-investigador por sobre la de enseñante. Como afirma Pierella (2017), “la tradición de la docencia universitaria, en general, ha desestimado al saber pedagógico, relegándolo a otros niveles del sistema educativo” (p. 47); esto fue manifestado por las/os entrevistadas/s, quienes reconocen que la docencia está subvalorada en la universidad, siendo una actividad más de todas las que realiza la/el docente universitaria/o.

En función de ello, en el próximo capítulo se analizará la multiplicidad de tareas que desarrolla la/el docente en la universidad como así también los factores que le otorgan heterogeneidad.

Capítulo V. Heterogeneidad y múltiples funciones del Trabajo Docente Universitario

En este capítulo se analizan las experiencias de trabajo docente en la universidad en relación con las múltiples actividades y/o funciones que se desempeñan y las dimensiones que le otorgan heterogeneidad. En la primera parte, se analiza qué funciones son las mayormente realizadas por las/os docentes, cuáles de estas están más sobrevaloradas o subvaloradas en el campo universitario –profundizando lo expresado en capítulos anteriores–, los motivos que conllevan a elegir una u otra, la vinculación entre las mismas, etc. En la segunda parte, se presentan aquellas dimensiones que hacen a la heterogeneidad del trabajo docente universitario en la UNS, como son: el departamento de pertenencia, el momento de la trayectoria docente, las categorías y dedicaciones, el género, entre muchas otras.

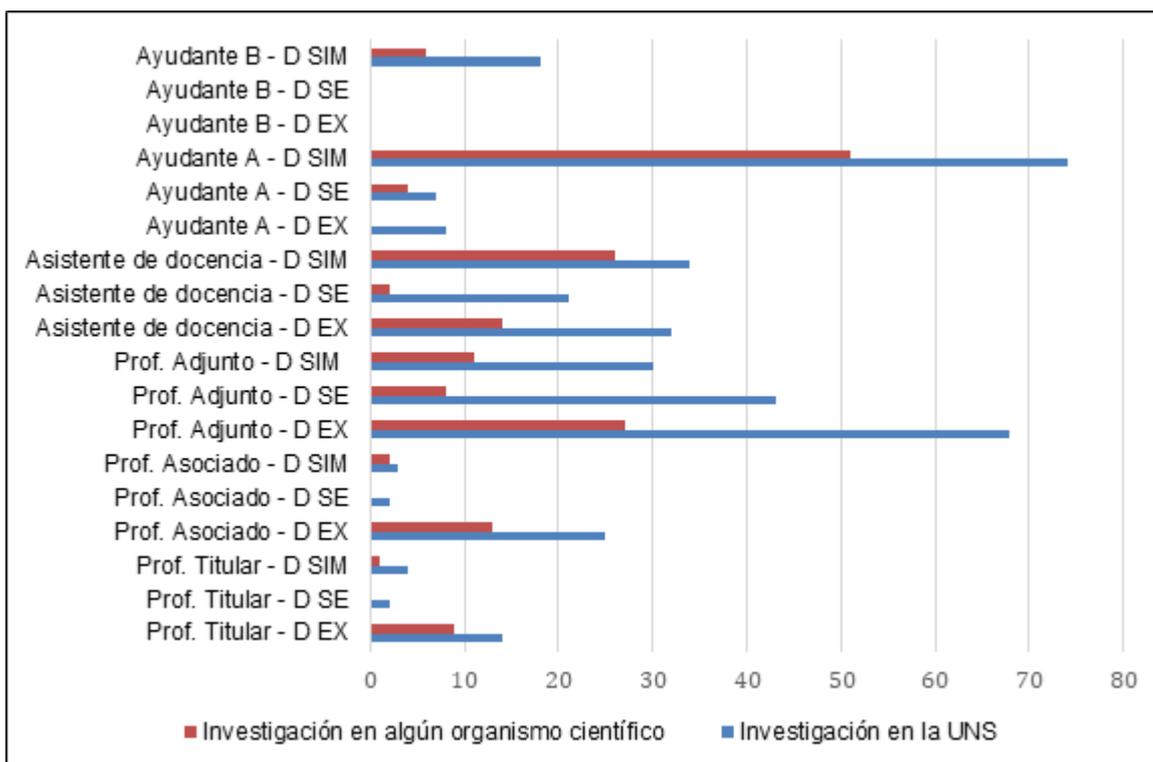
Múltiples actividades de las/os docentes universitarias/os

Como se señaló las/os docentes universitarios, además de la docencia, desempeñan -en mayor o menor medida, dependiendo de la categoría y dedicación- actividades de investigación, gestión y extensión. Cuestión que fue objeto de indagación tanto en las entrevistas como en las encuestas.

Partiendo de los datos de la encuesta realizada, el 74,3% de las/os docentes dice hacer investigación y el 33,6% tiene cargos en algún organismo científico (CONICET, CIC, INTA, etc.).

La mayor parte de docentes que se dedican a la investigación tienen categoría profesor con dedicación exclusiva. Sin embargo, cabe destacar que gran parte de docentes con dedicación simple también realizan investigación, tanto en la categoría de profesores como de auxiliares. A partir de los datos se observa que dentro de este porcentaje de docentes con dedicación simple que hace investigación, el 59,5% también cuenta con algún cargo en un organismo científico (ver Figura N° 3).

Figura N° 3: Docentes que hacen investigación en la UNS y en algún organismo científico.



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

Tal como señalan las evaluaciones institucionales realizadas por la CONEAU, la UNS históricamente ha tenido un grado elevado de participación en dicha actividad, tendencia que también se proyecta en el resto de las universidades nacionales.

Para el 30,88% de las/os docentes encuestadas/os la investigación es la actividad que mayor tiempo le demanda, incluso más que la docencia. Muchas/os docentes coinciden que la posibilidad de articular docencia e investigación en la universidad es un aspecto favorable, tal como expresa este docente: *“algo que agradezco a este sistema es esta posibilidad de mezclar docencia con investigación, esta posibilidad que te permite el sistema público de viajar y perfeccionarte en otras universidades, en otros países, eso es muy gratificante siempre”* (Docente Dpto. de Agronomía, 13 años de antigüedad, N° 9). Es decir, a pesar del desequilibrio existente entre las actividades de investigación y docencia, que conlleva en su mayoría a la disminución del tiempo dedicado a pensar temas de la enseñanza (Pierella, 2017), muchas/os docentes consideran que articular estas dos actividades dentro de un mismo ámbito es interesante y fortalece su profesión, entendiendo que la investigación les da herramientas para fortalecer su práctica docente. Esta, desde la perspectiva de Sancho Gil (2001), correspondería a una relación positiva entre la investigación y la enseñanza, pero así también se encuentran las interferencias, donde no logran articularse estas actividades, generando la preponderancia de una sobre otra o simplemente la desarticulación entre las mismas.

Este constituye uno de los grandes dilemas de la universidad, que se agudizó a partir de la implementación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en 1993. El mismo surgió con la idea de promover las actividades de investigación y lograr articularlas con las de enseñanza, “se trata de un sistema estratificado que combina jerarquía en el programa – expresada a través de la CEI obtenida– con retribuciones económicas diferenciales, asignadas en términos del status jerárquico logrado y de la dedicación al trabajo universitario” (Araujo, 2003: 17). Este énfasis adjudicado a la necesidad de escalar en la estructura jerárquica propuesta con diferentes categorías, conllevó a la desvalorización de la actividad de docencia, ya que con la implantación de dicho programa se establecieron ciertos criterios que actualmente forman parte de distintas evaluaciones de las que es objeto el trabajo docente. Es decir, se ha promovido el aumento de “estudios de posgrado, de la investigación en las universidades y de la productividad académica de los universitarios. Criterios que, a su vez, se trasladaron hacia la evaluación para el ingreso, la continuidad y la promoción en la carrera como docente” (Araujo, 2003: 17).

Además de la docencia y la investigación, como señala Barnett (2008), las/os docentes tienen una tercera agenda: la vinculación con la sociedad, que toma forma generalmente en los proyectos de extensión. Quienes señalan realizar actividades de extensión en la UNS representan el 34%. En su mayoría son docentes con más de 20 años de antigüedad en la institución, con categoría de profesor y dedicación exclusiva. Distinguiendo por Departamento, quienes realizan más actividades de extensión son Química (51,42%), Biología, Bioquímica y Farmacia (42,66%), Ingeniería (41,46%) y Humanidades (39,21%).

Para algunas/os de las/os entrevistadas/os, es la función principal que debe cumplir la universidad; es decir, destacan la importancia de generar un puente entre los conocimientos construidos en esta y la realidad en la que se vive. Una docente del departamento de Ciencias de la Salud afirma “*la universidad tiene la obligación de brindarle a la comunidad algo, tiene el deber, no lo concibo desde otro lugar que no sea sí*” (11 años de antigüedad, N° 13).

Si bien es considerada una actividad valiosa por la mayoría, la extensión universitaria constituye la función más relegada dentro de las universidades públicas. Algunas/os señalaron que esto se debía a la falta de tiempo, como también a lo subvalorada que está dentro del campo –ya que, a diferencia de las otras, no es considerada al momento de ascender dentro de la carrera académica, como tampoco es significativo el presupuesto que asignan para desarrollarla-. Situación que incluso se presenta a nivel de Latinoamérica, tal como señala Cano Menoni (2015), quien problematiza las diferentes funciones que cumple la extensión en la universidad y considera necesario repensarla para contribuir a la transformación de la universidad del siglo

XXI. En este sentido, plantea como desafíos: integrar la extensión a los currículos y a los planes de estudio, articularla con actividades de investigación y así también profundizar su desarrollo académico. En el caso de la UNS, tanto quienes la realizan como quienes no, concuerdan que debería curricularizarse, formar parte del plan de estudios y estar integrada en el desarrollo de las asignaturas.

En lo que refiere a las tareas de gestión, el 47,9% de las/os docentes cumple algún rol en órganos de gobierno como consejera/o superior o departamental o tareas de coordinación de área, miembro de comisiones (curricular, investigación, etc.), asambleísta, entre otros. Así también, se encuentran quienes ocupan cargos unipersonales de gestión (secretaria/o de departamento, rector/a, decana/o, etc.), estos conforman el 8,9% y son en su mayoría docentes con categoría de profesor. Siguiendo a Walker (2016), estos últimos cargos formarían parte de la ‘gestión académica’ -siendo la más reconocida y prestigiosa- mientras que la mayoría de las primeras funciones o tareas referirían a la ‘gestión de la enseñanza’. En este sentido, la autora señala que las tareas que conlleva la gestión de la enseñanza han ido en aumento, convirtiéndose en un aspecto significativo del trabajo docente universitario, tal como manifestaron las/os docentes de las tres universidades analizadas en su estudio (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Universidad de Misiones, en Argentina y Universidad de Málaga, España)

De todas las actividades mencionadas, las/os encuestadas/os de la UNS consideran que la investigación es la más valorada en el ámbito universitario con el 56,8%, seguida por la docencia (35,7%), la gestión (6,2%) y finalmente la extensión (1,4%). A pesar de esto, el 66,4% de las/os docentes señala que dedica más tiempo a la docencia.

Estas funciones son parte del trabajo docente universitario, y si bien las actividades a desempeñar dentro de la universidad varían según las dedicaciones y las categorías, las/os docentes afirman que generalmente realizan todas las actividades que le son posibles ya que estas son consideradas en los antecedentes al momento de los concursos y para muchas/os, la posibilidad de vincularlas es una gran fortaleza que brinda este nivel. Como expresa dicha docente *“para mí el trabajo docente no es solo en el aula, para mí el trabajo docente en la universidad es docencia, investigación, extensión, es gestión, no las pienso como funciones escindidas”* (Docente Dpto. de Humanidades, 4 años de antigüedad, N° 17).

Asimismo, muchas/os de las/os docentes manifestaron que estas actividades se encuentran vinculadas en el trabajo diario, es decir, tanto los proyectos de investigación como los de extensión, para la mayoría, están íntimamente relacionados con la práctica docente. Esta vinculación, según ellas/os, es sumamente positiva para el desarrollo de la profesión.

Tal como se presentó en este apartado, las/os docentes universitarias/os cumplen diferentes tareas además de la docencia, desempeñan actividades de investigación, gestión y extensión, las cuales varían según el cargo que ocupen dentro de la misma y los intereses de cada una/o, sumado al área disciplinar y/o profesional donde se desarrollan.

Se observó que la actividad mayormente elegida por las/os docentes es la investigación, traducida generalmente en los Proyectos Grupales de Investigación (PGI) donde a partir de los mismos se realizan *papers*, publicaciones y presentaciones en jornadas y congresos, aspectos que al momento de la evaluación son tenidos en cuenta como parte de los antecedentes. Además, se acompaña a tesis y becarios en sus proyectos de investigación. Hay también quienes deciden dedicarse más tiempo a la investigación con la intención de ingresar a un organismo de investigación e incluso muchos que tienen su principal fuente de ingresos en estos y complementan con una dedicación simple en la universidad.

Asimismo, en los últimos años ha crecido el número de docentes que realizan tareas de gestión, actividades que en su mayoría corresponden a la “gestión de la enseñanza”, como son las coordinaciones de área, las comisiones curriculares, comités de evaluación, etc. Cada vez son más las/os docentes que se involucran en estos espacios, queriendo formar parte, de algún modo, de las decisiones que hacen a su actividad docente.

Por último, se encuentran las actividades de extensión que, si bien son consideradas una función importante de la universidad, la mayoría coincide que para que sea efectiva debería curricularizarse, formar parte del plan de estudios y que, de esa manera, cada materia logre la vinculación con el medio.

La multiplicidad de tareas que implica el trabajo docente en la universidad es percibida por las/os docentes como un aspecto favorable distintivo del espacio universitario. Según ellas/os, ofrece la posibilidad de desarrollarse plenamente desde lo profesional e ir entrelazando diferentes actividades, que en muchos casos se unifica en la actividad de enseñanza. Destacan esto como diferenciable del nivel, aunque para algunos esta división en diferentes tareas atenta contra el tiempo necesario para profundizar en cada una ellas y desarrollar prácticas de enseñanza reflexivas.

Heterogeneidad del Trabajo Docente Universitario

Como se ha señalado en más de una oportunidad, muchos son los aspectos que hacen al trabajo docente universitario heterogéneo. En este apartado se explicitan aquellas situaciones

de la dinámica universitaria que según las/os docentes diversifican su trabajo, tornándolo diverso y desigual.

Una de ellas es la forma de organización de la cátedra, es decir, la clasificación en categorías jerárquicas, la cual define diferentes formas de acción y responsabilidades a desempeñar. Sin embargo, estas muchas veces traspasan el plano de lo prescripto y terminan adaptándose a las condiciones y características de los equipos docentes. En líneas generales, quienes se desempeñan como ayudantes entienden que es un cargo donde aprenden mucho de las/os profesoras/es con quienes comparten la materia, que es una forma de insertarse y comenzar dentro de la universidad, como expresa este docente: *“lo que más tiempo me demanda es eso, el hecho de formarme, de prepararme para las clases, disfruto... y las clases es todo nuevo, estoy aprendiendo muchas cosas, creo que está bueno”* (Docente Dpto. de Agronomía, 2 años de antigüedad, N° 6). Ya como asistente las responsabilidades son otras, y como varias/os señalaron, es el escalón intermedio entre ayudante y profesor, en el cual hay un porcentaje de clases teóricas que tienen que cumplir. Es decir, tienen mayor autonomía que siendo ayudante, pero es menos demandante que el cargo de profesor, quien además se ocupa de la mayoría de las cuestiones burocráticas. Esta realidad según Edelstein (2014) tiene que ver explícitamente con el tipo de organización implementada: la cátedra, una estructura jerárquica donde las tareas son distribuidas en base al cargo a desempeñar, quedando así para los ayudantes -o quienes ocupan categorías más bajas- roles subsidiarios sin autonomía.

No obstante, suele suceder en muchos casos que, a falta de profesores titulares o asociados, docentes de categorías más bajas terminan “a cargo” de una asignatura. Esta es una situación que varias/os de las/os docentes han tenido que vivenciar en algún momento de su carrera y que sin dudas complejiza aún más su trabajo. En vinculación con esto, uno de los cuestionamientos actuales del Reglamento General de la Función Docente tiene que ver con la figura del “profesor responsable”, aquel docente que tome el mando de la cátedra independientemente de la categoría que cumpla, asumiendo en muchos casos responsabilidades que no le son propias a su cargo y que tampoco son remuneradas como tales (Borrador de Proyecto Reglamento General de la Función Docente, 2020: Art. 12 y 13).

El trabajo a realizar también varía en torno a las dedicaciones, ya que como se desarrolló anteriormente, estas disponen la cantidad de horas y las funciones a desempeñar dentro de la universidad, en el caso de la UNS, se estipulan en el Reglamento de la Función Docente y el Reglamento de Concursos.

A pesar de las especificaciones que deviene de cada dedicación, las/os entrevistadas/os comentan, *“tenés que cumplir con tantos papers, tanta producción, por eso yo discuto mucho*

lo del simple. El simple es mentira que no investiga, el simple tiene que investigar si no queda afuera” (Docente Dpto. de Humanidades, 5 años de antigüedad, N° 18); *“uno tiene un cargo de dedicación simple pero en realidad le dedicas mucho más tiempo”* (Docente Dpto. de Ciencias de la Salud, 2 años de antigüedad, N° 14); *“hay disparidad en la carga efectiva que cada docente tiene de acuerdo a su dedicación”* (Docente Dpto. de Economía, 26 años de antigüedad, N° 2). Actualmente la asignación de carga docente en función de la dedicación del cargo es objeto de discusión y forma parte de la revisión del Reglamento General de la Función Docente. Este constituye uno de los aspectos más cuestionados y de difícil acuerdo entre los distintos actores ya que, a su vez, es regulado de modo particular en las diversas unidades académicas. Tal como manifestaron las/os entrevistadas/os, lo que en su departamento realiza un docente con dedicación exclusiva en otro lo hace un docente con dedicación simple; incluso dentro de cada cátedra -tal como sucede con las categorías docentes- se establecen arreglos o acuerdos informales dependiendo de cuántos integrantes conforman el equipo docente, del tipo de asignatura en la que se encuentran, la cantidad de estudiantes, entre otras cuestiones. Es decir, más allá de las reglamentaciones que explicitan qué funciones debe cumplir un docente con dedicación simple, semiexclusiva o exclusiva, hay ciertas dinámicas que se han institucionalizado y que, tal como expresa Bourdieu (1997), “conducen las acciones” y “orientan las prácticas”, cumpliendo el papel de regulaciones.

Además de las particularidades producto de la categoría y dedicación del cargo docente que se ocupa y las características de la composición del equipo docente, otro factor ya nombrado que tiñe de heterogeneidad el trabajo docente universitario es la unidad académica de pertenencia, es decir donde se radica el cargo. Esto se debe -entre otras cuestiones- a las particularidades que devienen de las lógicas propias de cada campo disciplinar y las dinámicas que se fueron sedimentando en este nivel de la organización. Aspectos que, desde la perspectiva de Becher (2001), componen tribus o territorios académicos que, además de diversificarse en las formas de conocimiento y en las prácticas, están relacionados con el prestigio, la disponibilidad de recursos humanos y financieros y la posibilidad de discusión en ámbitos de gobierno. Es así que, en el transcurrir de las entrevistas resonaba de manera recurrente, *“en este departamento se hace así”, “acá nos organizamos de tal manera, en otros departamentos sé que es diferente”*; es decir, a pesar de que todas las unidades académicas se rigen por una misma reglamentación, cohabitan en estas diferentes culturas organizacionales que hacen diverso el trabajo docente.

En vinculación con esto, un docente de Ciencias de la Salud manifestó que, según él, el modo de desenvolverse dentro del departamento tiene que ver explícitamente con la disciplina

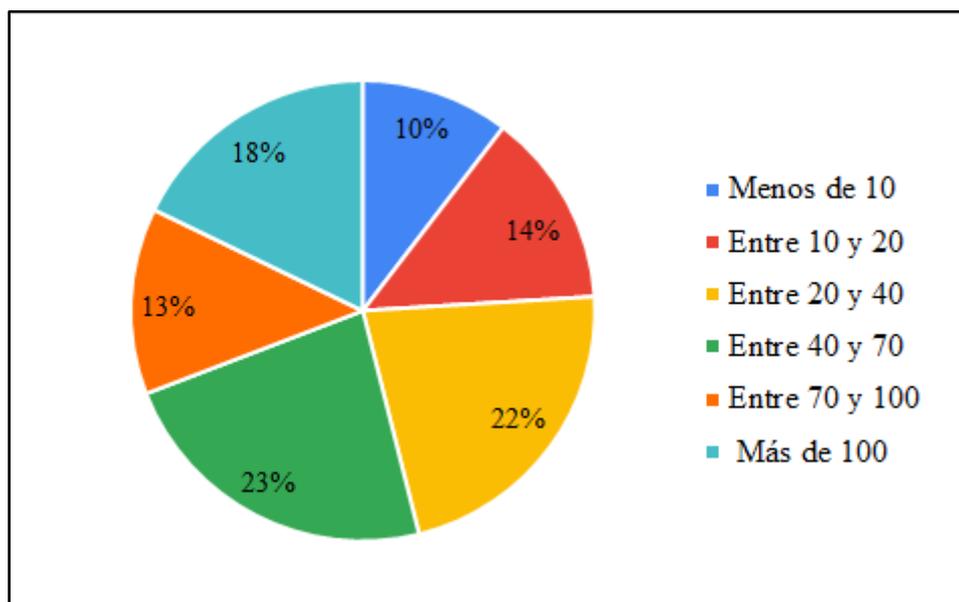
a la que pertenecen. Admite *“nuestro departamento está más atravesado por la lógica profesional y esa lógica profesional es menos que la lógica académica y más del hacer, hacer, hacer, hacer y si hay que hacerlo, se hace. Nadie pregunta por qué”* (Docente Dpto. Ciencias de la Salud, 9 años de antigüedad, N° 15). Es decir, como se mencionó anteriormente, una misma regulación institucional asume modos de concreción particulares según la idiosincrasia de cada departamento.

Sumado a esto, también se puede observar que algunas políticas implementadas en el sector profundizaron la heterogeneidad en el trabajo docente. Una de estas han sido los procesos de masificación que el nivel universitario ha atravesado en las últimas décadas vinculadas con las políticas de democratización que hacen que sectores sociales históricamente excluidos hoy aspiren o logren ingresar a la universidad. Estos procesos implicaron transformaciones en el perfil del estudiante universitario que tradicionalmente asistía a la universidad, lo que conllevó a la heterogeneidad del mismo. Hasta hace poco tiempo la universidad era un privilegio de pocos, un espacio al que solo accedían jóvenes que contaban con determinado capital económico y cultural (Bourdieu, 2011), lo que hacía que haya prácticas o saberes ya adquiridos previamente. Esta nueva realidad hizo que muchas/os docentes vivencien como un desafío la diversidad que caracteriza las aulas compuestas por estudiantes de diversas edades, distinta posición social, con diversos objetivos y en etapas distintas de la vida. Señalan que eso les resulta complejo al momento de pensar una propuesta accesible, interesante y pertinente para todo el grupo. Quienes fueron entrevistadas/os expresaron que es sumamente positivo que la universidad esté abierta y no delimite el acceso, pero no descartan el desafío que genera esto. Como expresa una docente: *“no podía criticar eso, porque en definitiva fue por lo que siempre nosotros luchamos, de hecho lo que pretendimos siempre es que la universidad tenga esa diversidad y que accedieran esos estudiantes”* (Docente Dpto. Ciencias de la Salud, 7 años de antigüedad, N° 16). Es decir, si bien concuerdan con que el acceso a la universidad debe ser un derecho ciudadano universal, reconocen que hace falta modificar las prácticas y dinámicas en función de dicha consideración (Rinesi, 2013; Pierella, 2017). Y, en este sentido, la dificultad se encuentra en lograr la permanencia de un alumnado tan diverso, ya que si bien cada vez son más las personas que acceden a la universidad, sigue siendo alto el grado de deserción y rezago, situación que preocupa a las/os docentes.

Así también resulta un desafío el número de estudiantes que participan en una asignatura ya que como manifiestan algunas/os docentes trabajar con 300 ó 400 estudiantes cambia a trabajar con 10 ó 20. Señalan, entre otras cuestiones, que difieren las estrategias metodológicas a utilizar y la posibilidad de interacción con las/os mismas/os. Respecto a la

cantidad de estudiantes, en las encuestas realizadas se advierte que la mayoría de las/os docentes trabaja con grupos de entre 40 y 70 estudiantes, seguido por grupos de entre 20 y 40 estudiantes, siendo una minoría quienes trabajan con 10 o menos estudiantes (ver Figura N° 4). A su vez, la cantidad de estudiantes que las/os docentes atienden por asignatura, diferenciados según departamentos, permite observar importantes variaciones de la relación docente-estudiantes a nivel intra-institucional. Así, existen departamentos que trabajan con grupos numerosos (como Biología, Bioquímica y Farmacia, Ciencias de la Salud, Matemática y Derecho) mientras otros lo hacen con grupos reducidos (como el Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras).

Figura N° 4: Cantidad de estudiantes por asignatura.



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

Otras cuestiones que, según la perspectiva de las/os docentes, hacen heterogéneo el trabajo diario en la universidad son: el año en el que se encuentra la asignatura dentro del plan de estudios, el tipo de asignatura y las diversas conformaciones de los equipos de cátedra.

Para muchas/os su trabajo varía si son materias de primero o de quinto año, lo que generalmente se vincula con la cantidad de estudiantes. En los primeros años suele haber una cantidad numerosa de estudiantes cursando mientras que en los últimos tramos de las carreras el número es mucho menor y, por lo tanto, el trabajo es diferente. Así también se observa que en los grupos de primer y segundo año se enseñan habilidades propias del ámbito universitario como técnicas de estudio y ritmos específicos del nivel, donde las/os docentes deben acompañar más el recorrido y los procesos de cada una/o. Es decir, en los primeros años hay

un tiempo importante dedicado a la enseñanza de rutinas y hábitos como parte de la alfabetización académica que los estudiantes avanzados últimos años ya han ido incorporando. En este sentido, “los profesores de primer año de la universidad representan referentes claves en el proceso de afiliación de los estudiantes a la institución” (Pierella, Peralta y Pozzo, 2020: 81).

Otra situación que genera variaciones en la actividad de las/os docentes es el tipo de materia; es decir, si son materias prácticas, de laboratorio o más bien teóricas; también las/os entrevistadas/os señalaron las llamadas “materias de servicio” que son más bien generalistas y que resultan un desafío en la medida que se dificulta lograr un vínculo entre el contenido a enseñar y la carrera de pertenencia de cada una/o, como expresa esta docente: *"más que nada en los primeros es cómo hacer para tender un puente entre la cuestión bien teórica y la bajada a la realidad social para los estudiantes que no son de Sociología ni Antropología"* (Docente Dpto. de Economía, 10 años de antigüedad, N° 11).

También se mencionó que el trabajo cambia dependiendo si hay un equipo docente que acompañe o no, si las propuestas se pueden pensar en conjunto, de manera colaborativa o todo recae en un solo docente. En este sentido cabe destacar que, tal como manifestaron las/os encuestadas/os, la mayor parte de las asignaturas están integradas por un equipo docente de 2-3 o más de 3 docentes, es decir, muy pocas/os son quienes están solas/os en el desarrollo de una asignatura. Y en estos casos, según las encuestas, son materias con pocas/os estudiantes, en general entre 10 y 40. Ante esto, cabe señalar que, si bien hubo una expansión del plantel docente en los últimos años -la cual, según manifiesta la Tercera Evaluación Externa de la UNS realizada en 2013, se atribuye a los programas de mejoramiento de las carreras acreditadas como el PROMEI, PROMAGRO y PROMFyB-, en muchas cátedras la planta docente sigue resultando insuficiente para atender el crecimiento de la matrícula estudiantil.

Todas estas, según Walker (2016), son dimensiones que hacen al trabajo universitario diverso, complejo y multidimensional. Es decir, como expresa Marquina (2009), existe heterogeneidad “intra e interinstitucional”.

Ahora bien, estas diversas maneras de habitar el mundo universitario entran en tensión al momento de elaborar normas o reglas comunes para todas/os. Entendiendo que las regulaciones configuran el trabajo en la universidad y que, en el caso de la UNS, varían hacia el interior de cada unidad académica, las/os docentes expresan la necesidad de visibilizarlas. Acordar la distribución de las obligaciones es importante ya que *“estas pautas, además de regular y ordenar el trabajo, aseguran cierta justicia también”* (Docente Dpto. de Humanidades, 16 años de antigüedad, N° 20). Es por esto que, estas diversas vivencias deberían

ser consideradas al momento de reelaborar las reglas, las cuales han sido creadas por el mismo colectivo docente para organizar la actividad común. Es importante que haya espacios de deliberación para poder revisarlas en base a las nuevas experiencias de trabajo, entendiendo que las regulaciones establecidas muchas veces quedan alejadas del trabajo real y vivo (Dejours, 2015).

Estas son algunas de las vivencias que permiten comprender los sentidos que construyen las/os docentes sobre distintos aspectos de su trabajo en la universidad. Experiencias que están teñidas de heterogeneidad proveniente del lugar que cada una/o ocupa/e dentro del campo universitario, vinculado con el departamento de pertenencia, la categoría y dedicación, etc.; diversas dimensiones que hacen que el trabajo universitario sea diverso y por lo tanto, experimentado de manera singular por cada docente.

En este sentido, otro factor que generó heterogeneidad y causó incertidumbre y desconcierto en el trabajo docente fue la virtualización forzada de las actividades académicas, tal como se ampliará en el próximo capítulo.

Capítulo VI. Virtualización forzada del Trabajo Docente

Como se señaló en la introducción, el actual contexto de pandemia por el COVID-19 y el respectivo aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO), ha generado transformaciones en todas las actividades desarrolladas por las/os docentes universitarias/os. Una de estas, ha sido la virtualización de las actividades académicas o también llamada enseñanza remota de emergencia.

En el caso de la UNS se establecieron una serie de resoluciones y documentos emitidos por la Comisión Académica de Educación a Distancia (CAED) dependiente de la Secretaría General Académica (SGA) donde se ofrecen recursos varios tanto para docentes como para estudiantes. Sin embargo, las dificultades existieron y generaron un gran desafío para todos los actores del campo universitario.

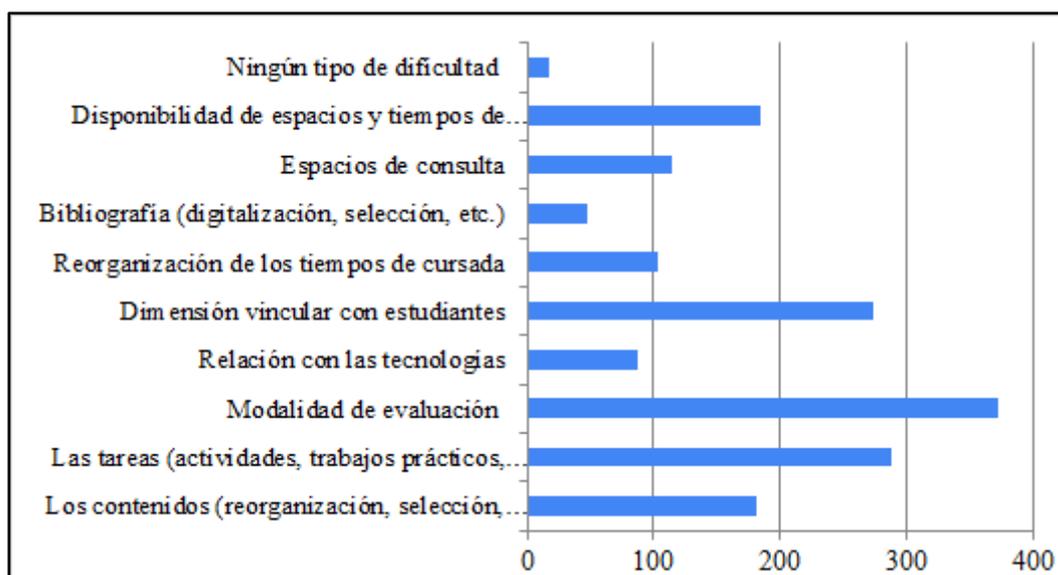
Es por esto que, a partir de la perspectiva de las/os docentes, en este apartado se presenta el análisis de varios aspectos que han sido alterados por esta nueva modalidad de enseñanza como son: las condiciones laborales y de salud, las dimensiones de tiempo y espacio, las estrategias de enseñanza, los vínculos entre docentes y estudiantes y al interior de los equipos docentes.

En principio, en la encuesta se consultó a las/os docentes si la modalidad virtual les insume más tiempo para el desarrollo de la docencia, ante lo cual el 79,7% respondió que “sí”, el 11,6% que “no” y el 8,7% “no estoy segura/o”.

De las/os que respondieron que “sí” insume más tiempo, un 44,40% son docentes con dedicación simple, un 23,37% dedicación exclusiva y un 11,78% dedicación semi-exclusiva. Quienes consideran que “no”, un 6,87% son docentes con dedicación simple, un 2,94% tiene dedicación exclusiva y un 1,76% semi-exclusiva. Mientras que algunos respondieron “no estoy segura/o”, de los cuales el 4,12% tiene dedicación simple, el 2,75% exclusiva y el 1,96% semi-exclusiva.

Como se señaló más arriba, la decisión de iniciar el ciclo académico de manera virtual exigió a los equipos docentes adecuar sus propuestas de enseñanza a la nueva modalidad y al nuevo calendario. Ante esto, en la encuesta se indagó qué aspectos de la enseñanza les presentaron mayores dificultades al adecuar la/s propuesta/s de la/s asignatura/s a la modalidad virtual. La mayoría mencionó en primer lugar la “modalidad de evaluación”; luego, “las tareas” -haciendo referencia a las actividades, trabajos prácticos, etc.- y tercero la “dimensión vincular con estudiantes”; siendo muy pocos quienes no tuvieron algún tipo de dificultad (ver Figura N° 5).

Figura N° 5: Aspectos de la enseñanza que le presentaron mayores dificultades

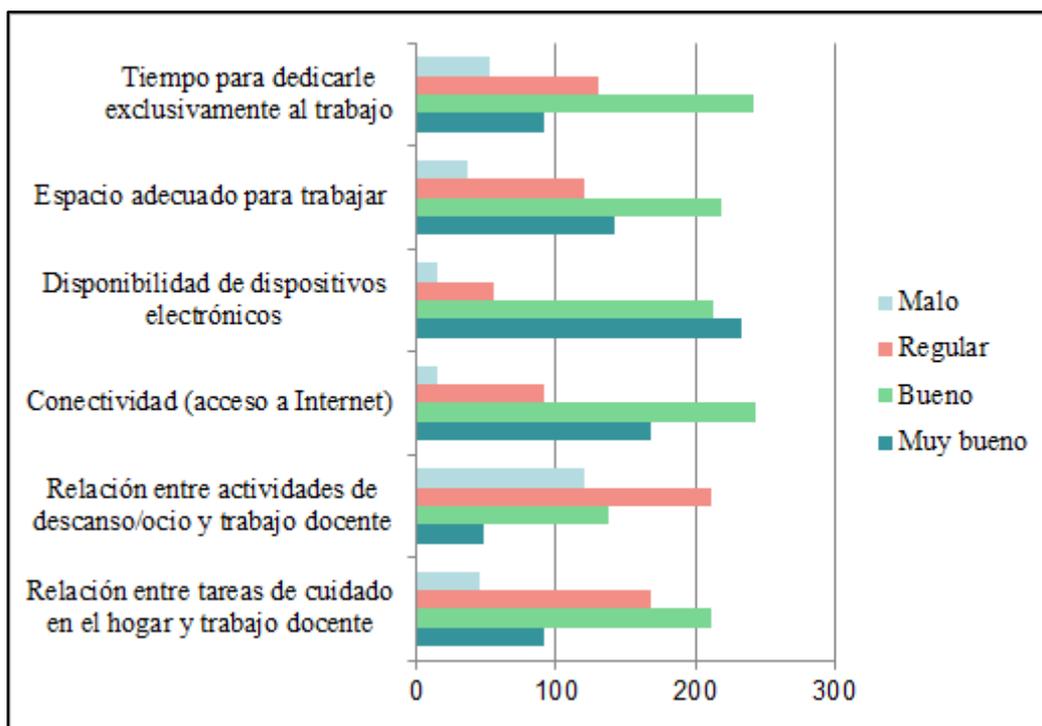


*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020.

En lo que refiere a la evaluación, el rectorado -a fines de marzo- emitió una resolución institucional acorde al contexto actual (R-183/2020), habilitando la toma de exámenes parciales y finales no presenciales, donde queda a criterio de cada docente la modalidad a implementar. Siendo esta instancia lo que más preocupó a las/os docentes, desde la CAED se realizaron jornadas institucionales sobre el tema, e incluso en algunos departamentos se llevaron a cabo talleres a pedido de las/os docentes tiempo antes a las fechas de parciales.

Lo que no fue un gran obstáculo para el conjunto de las/os encuestadas/os, es la disponibilidad de dispositivos electrónicos y la conectividad, tal como se observa en la siguiente figura.

Figura N° 6: ¿Cómo vivencia las siguientes condiciones de trabajo?



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020

Respecto a las modificaciones de las condiciones de trabajo, las/os docentes entrevistadas/os comentaron que, si bien hay ciertos aspectos de las condiciones de trabajo que ya se encontraban vulnerados antes del confinamiento, lo que ha generado la virtualidad es su acrecentamiento. Afirman que se volvió un trabajo a demanda, pasó a estar “*la uni en casa*” donde hay que estar disponible las 24 horas, donde no hay corte, ni límite alguno.

El 64% de las/os docentes encuestadas/os señaló que el aspecto más difícil de sobrellevar es la relación entre las actividades de descanso u ocio y el trabajo docente (ver Figura N° 6). Esto coincide con otras encuestas realizadas a docentes de otras universidades nacionales; por ejemplo, las de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de San Juan; o de otros niveles educativos como la implementada por Suteba Bahía Blanca, en la que gran parte de las/os docentes -en su mayoría de nivel secundario y primario- señalan que no logran hacer un corte con su trabajo y desconectarse. Incluso, a partir de esto, se generaron reclamos gremiales como consecuencia del teletrabajo, la falta de fronteras de tiempo y espacio, entre otras cuestiones.

Si se hace una distinción según género, ante la relación entre las actividades de descanso/ocio y el trabajo docente, las mayores dificultades se presentan entre las docentes mujeres; el 70% de las mujeres encuestadas afirmaron tener inconveniente con esta condición,

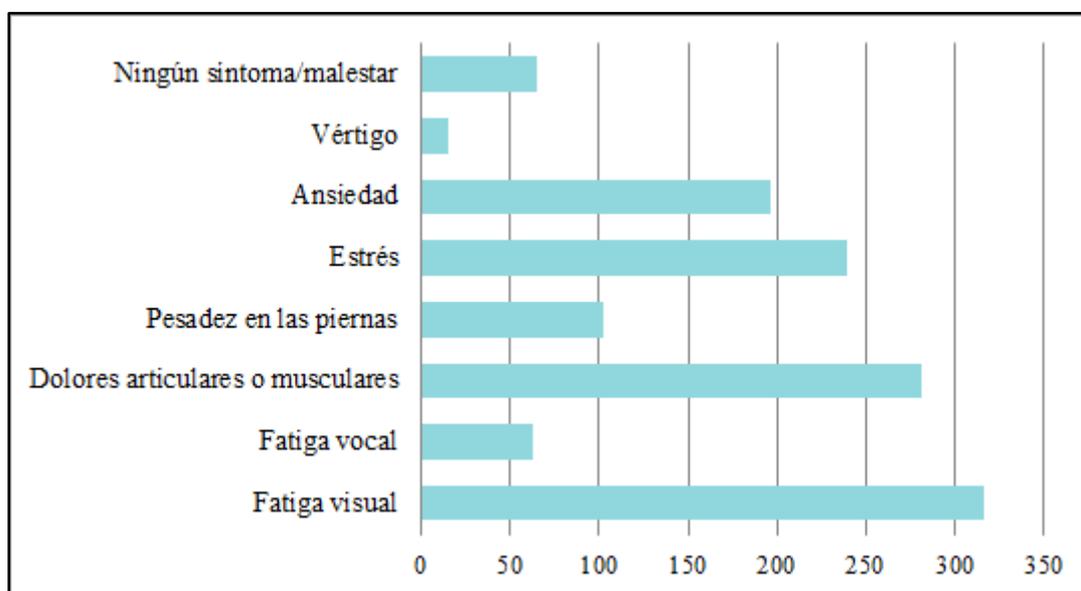
mientras que en el caso de los hombres fue el 53% quien respondió “malo” o “regular” ante dicha dimensión.

La misma tendencia se observa en cuanto a la relación entre tareas de cuidado en el hogar y trabajo docente, y el tiempo para dedicarle exclusivamente al trabajo docente.

Esta realidad, lejos de ser novedosa y particular del contexto, es objeto de análisis en varios estudios -incluso a nivel mundial- donde señalan cómo las trayectorias de las mujeres en la universidad -al igual que en los demás niveles educativos u otros trabajos remunerados- se ven dificultadas por las tareas de cuidado en el hogar, actividades domésticas, atención de niñas/os, entre otras. Situación que genera en muchos casos un condicionante en el acceso y en el rendimiento de las mismas dentro del sistema (Bonder, 1994; García-Valcarcel Muñoz-Repiso, Hernández Martín y Sánchez Gómez, 2004).

En vinculación con estas modificaciones de las condiciones de trabajo, también se indagó por los síntomas y malestares que contrajo trabajar en este contexto de aislamiento. Es así que para el 87,4% de las/os encuestadas/os se han intensificado malestares como fatiga visual (61,2%), dolores articulares y musculares (54,5%), estrés (46,3%), ansiedad (38%), pesadez en las piernas (19,8%), fatiga vocal (12,2%), vértigo (3,1%), entre muchos otros (ver Figura N° 7). El 12,6% de las/os docentes no han manifestado ningún síntoma ni malestar, de las/os cuales el 33,84% son mujeres y el 61,53% hombres; cabe mencionar que en su mayoría son docentes con dedicación simple (61,53%).

Figura N° 7: Síntomas y/o malestares intensificados por la virtualización del TD



*Elaboración propia a partir de datos de la encuesta a docentes UNS, 2020

La aparición de malestares llevó a que muchas/os docentes tuvieran que desplegar estrategias y recursos propios para sobrellevar el cuatrimestre, como expresa esta docente *“tuve que salir a comprar una silla porque al tercer día estaba totalmente contracturada, tuve que salir a comprarme una pelota para que mi espalda lo resistiera, tuve que... digo hay muchas cosas que tuve que hacer”* (Docente Dpto. de Economía, 34 años de antigüedad, N° 3). Tanto las condiciones laborales como los problemas de salud en las/os docentes de educación básica, son objeto de estudio desde hace años (Martínez Funes, 2013; García de Fanelli, 2009, Walker, 2016). Sin embargo, los estudios sobre salud y riesgos de trabajo de la docencia universitaria ocupan un lugar relegado y constituyen un área de vacancia.

A partir de estas experiencias y observando los datos que indican las dificultades que se presentaron con esta modalidad, un dato que resulta llamativo es que, según informó un representante sindical, no fueron muchos los casos en los que se solicitaron licencia por enfermedad o imposibilidad de la tarea docente. Si bien en el ámbito paritario UNS-ADUNS se generaron excepciones de asistencia a los lugares de trabajo, a través de licencias para tareas de cuidado de menores y adultos, para personas de riesgo o trabajadoras/es de la salud que también son docentes, las consultas al respecto fueron pocas. Esto podría adjudicarse al hecho de estar trabajando desde la casa, ya que como algunas/os docentes manifestaron la modalidad de teletrabajo permite o justifica *“trabajar en cualquier condición”* a diferencia de la modalidad presencial. También puede vincularse con la perspectiva generalizada de no concebir la docencia como trabajo y no autoperibirse como trabajadoras/es. Tal como expresa un encuestado sobre la nueva modalidad de trabajo: *“bajo el discurso de la vocación y aprovechando el gusto por la profesión, exige una disponibilidad permanente para el trabajo. De esta manera, las obligaciones no se condicen con los sueldos ni las dedicaciones”*.

Otro de los aspectos mayormente mencionado en torno a la virtualización es el vínculo con las/os estudiantes y con las/os compañeras/os de trabajo, siendo esto lo que las/os docentes más añoran de la modalidad presencial.

En lo que refiere al vínculo con las/os estudiantes, desde la perspectiva de las/os docentes, se señala una significativa falta de interacción. Mencionan que no han podido conocer a ciertos estudiantes y en muchos casos no han podido hacer un seguimiento ni verles los rostros porque las cámaras están apagadas. Sostienen que hay menos participación, es decir, para muchas/os con la virtualización se perdió la posibilidad de diálogo e intercambio. A diferencia de las clases presenciales, no pueden ver sus gestos y no logran un contacto fluido, como expresa este ayudante de Humanidades (5 años de antigüedad, N° 18): *“leer los rostros para un docente es clave, voy bien, no voy bien, en la cámara uno no lo puede hacer”* y

continúa *“no sabes cuándo cortar, en la clase vos sabés cuándo alguien quiere empezar a hablar, cuando alguien se levanta, los tiempos son distintos”*. Sin dudas es un factor muy relevante del proceso educativo que la virtualización ha complejizado. Según las encuestas, para el 52,7% de las/os docentes, la adecuación de la/s propuesta/s de la/s asignatura/s a la modalidad virtual presentó grandes dificultades con respecto a la dimensión vincular con las/os estudiantes.

Respecto a la dimensión colectiva del trabajo docente, se ha hecho mucho hincapié en la importancia del trabajo en conjunto, más en este contexto; en la posibilidad de repensar las metodologías y las estrategias de enseñanza al modo virtual y de compartir las vivencias. Se valora mucho el intercambio con el equipo docente y tener el espacio para construir conocimiento en conjunto. Esta forma de organización del trabajo docente por "equipo de cátedra" o "equipo docente por asignatura" es distintivo de la universidad, y se diferencia de los demás niveles educativos e incluso del superior no universitario donde es unipersonal. Como ya se puntualizó, la cátedra es la forma de organización que históricamente ha adoptado el trabajo docente en la universidad cuya estructura jerárquica tensiona con su dimensión colectiva.

Por último, cabe mencionar otro factor que si bien genera heterogeneidad en todo contexto se ha diversificado aún más en estas circunstancias, este es el vínculo con el conocimiento a enseñar. El tipo de asignatura impartida incide en el ejercicio del trabajo docente (Walker, 2016). Hay docentes que, dependiendo de la disciplina, trabajan con prácticas en terreno/campo, algunas/os en laboratorios y otras/os en materias más teóricas. La relación con el conocimiento a enseñar se vio atravesada por la modalidad virtual, ya que como manifiesta este docente, *“el trabajo que teníamos que hacer nos cambió totalmente digamos, no es nada que ver... andar caminando el terreno a juntarnos una vez por semana por el zoom”* (Docente Dpto. Ciencias de la Salud, 2 años de antigüedad, N° 14). Lo mismo señalan las/os docentes que trabajan en los primeros años de las carreras o quienes tienen un gran número de estudiantes a cargo.

Para concluir, resulta interesante señalar qué extrañan las/os docentes del trabajo cotidiano en la universidad, que fue el objeto de la pregunta abierta con la que se concluyó la encuesta. La mayor parte de las/os encuestadas/os afirmaron que -como se mencionó anteriormente- lo que más extrañan del trabajo diario en la universidad es la interacción con colegas y estudiantes. En esto hicieron referencia a las reuniones, las charlas, el hecho de compartir el aula, el contacto directo, la posibilidad de intercambio y los espacios de consultas tanto con estudiantes como con las/os pares. Para otras/os lo que más se extraña es el trabajo

de investigación, las actividades en el laboratorio, la organización del trabajo en general y el espacio físico y temporal -que brinda la posibilidad de delimitar las tareas de trabajo y las del hogar-. Así también hubo muchas/os que hicieron hincapié en la vida universitaria en sí, es decir, en las diferentes actividades que hacen al ámbito universitario y que incluye el contacto diario con el otra/o. En otros términos, lo que extrañan son las interacciones cotidianas, la presencialidad.

Frente a esta realidad que ha invadido y modificado todas las rutinas y hábitos del trabajo en la universidad, las/os docentes piensan cómo será volver a las aulas. Hay algunas/os que creen que ciertas costumbres instauradas ahora permanecerán en el tiempo, hay quienes afirman que esta será la “nueva normalidad”, y también quienes esperan volver a la presencialidad y que todo siga desenvolviéndose tal como era antes de la pandemia. A pesar de estas diversas perspectivas con las que cada docente se proyecta, la gran mayoría de las/os entrevistadas/os coinciden en que “la educación a distancia puede ser una oportunidad para analizar lo que hacíamos y renovar el sentido de lo que haremos a partir de ahora” (Mazza, 2020). En otras palabras, es una circunstancia que implicó reflexionar y repensar los procesos de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo, al momento de adecuar las asignaturas (reconfiguración de la bibliografía, tipos de trabajos, mecanismos de evaluación, entre otros), teniendo presente los límites tempo-espaciales.

Reflexiones finales

En la presente tesis se propuso analizar las experiencias de trabajo docente en la Universidad Nacional del Sur (UNS), caracterizar las condiciones y regulaciones que configuran las prácticas cotidianas de las/os docentes y comprender los sentidos que construyen sobre distintos aspectos de su trabajo en universidad. Con la intención de alcanzar este objetivo se optó como diseño metodológico el estudio de caso ya que resulta de interés la UNS en particular. Cabe señalar que, si bien no se buscó establecer generalizaciones hacia el resto de las universidades, la puesta en diálogo con datos estadísticos e investigaciones sobre otras instituciones, en otros contextos y con diferentes enfoques, permitió identificar aspectos particulares de la UNS como así también detectar rasgos que están presentes en el conjunto de las universidades nacionales.

La investigación se sustentó en un enfoque metodológico mixto, siendo el más adecuado ya que posibilita integrar en todo el proceso de investigación los enfoques cuantitativo y cualitativo, con el propósito de lograr una mayor comprensión del objeto de estudio.

El estudio se focalizó en las experiencias y sentidos que las/os propias/os docentes construyen sobre su trabajo en la universidad. Es así que se realizaron 21 entrevistas a docentes de 4 unidades académicas -diferenciadas por categorías y dedicaciones, antigüedad y perfil académico/profesional- y se autoadministró una encuesta con la intención de alcanzar a la mayor cantidad de docentes de la UNS, siendo 521 quienes finalmente respondieron la misma¹⁴. Estos instrumentos de recolección tuvieron un papel central ya que permitieron recuperar la perspectiva de docentes diferencialmente posicionadas/os para una mayor comprensión del trabajo docente en la UNS.

El análisis realizado contribuyó a reconocer diversos aspectos que configuran el trabajo docente universitario como son: la heterogeneidad producto de múltiples dimensiones que conviven en el campo y las diversas regulaciones -tanto a nivel institucional como de agentes externos- que la atraviesan, aspectos que dan lugar a trayectorias docentes singulares, y por lo tanto a múltiples experiencias y sentidos (con la intención de sintetizar estas cuestiones se realizó un gráfico a título analítico. Ver Anexo N° 3).

Sumado a esto, a partir del contexto en el que se llevó adelante el trabajo -aislamiento social y preventivo obligatorio (ASPO) y distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) por la pandemia de COVID-19-, se indagó acerca de la virtualización del trabajo

¹⁴ Esta alta cantidad de respuestas permitió rectificar la relevancia del tema y la necesidad de su abordaje.

docente, que sin dudas fue el mayor impacto en estos últimos tiempos, no sólo por la falta de experiencia y capacitación en educación a distancia sino también porque -como se observa en las entrevistas y encuestas- la modalidad virtual ha visibilizado y profundizado condiciones de trabajo que venían siendo precarias.

Dentro de los principales hallazgos, en lo que respecta a la forma de organización del trabajo docente en la UNS, pudo observarse a lo largo del estudio que hay ciertos aspectos que son tendencias a nivel nacional e incluso a nivel global. Entre ellos, el predominio de docentes con categoría de auxiliar y dedicación simple. Como señala la literatura sobre el tema (Rikap, 2016; López Damián, Ponce de León, Pérez Mora, Montero Hernández y Rojas Ortiz, 2016), en las últimas décadas se advierte un crecimiento de contrataciones a tiempo parcial en las universidades públicas. Al igual que se reconoce que gran parte de las/os docentes universitarias/os cuentan con un solo cargo dentro de la universidad y suelen desempeñar otro trabajo por fuera de la misma, generalmente espacios diferentes a la docencia. Esto visibiliza los diversos perfiles docentes (clasificados según Gil Antón, *et. al.*, 2012) que conviven en el ámbito universitario y que en su mayoría se condicen con el perfil de la disciplina de base. Es decir, se observan docentes que provienen de profesiones liberales y que su fuente principal de trabajo se encuentra en otro espacio, siendo la docencia universitaria un complemento de este. Este perfil profesional prevalece en departamentos como Ciencias de la Salud, Derecho y Ciencias de la Administración. Asimismo, se observa que en departamentos como Humanidades conviven dos perfiles diferentes a este, un perfil más bien académico, quienes se abocan principalmente al trabajo en la universidad, con dedicaciones elevadas y que realizan carrera docente en esta, orientada fundamentalmente a la investigación, y otro perfil que, en términos de Gil Antón *et. al.* (2012) puede denominarse docentes enseñantes, que suelen trabajar en otras instituciones y otros niveles educativos, pero siempre abocadas/os a la enseñanza.

Desde la perspectiva de Souto (2019), “estas características y otras que pueden agregarse no implican un juicio de valor sino una descripción de la situación en la docencia universitaria” (p. 3). Considerar esta diversidad del trabajo docente universitario permite observar que cada una/o “trabaja y forma parte de un campo de prácticas con sus tradiciones, costumbres, modos de hacer, de relacionarse con otros, modelos, instituciones especializadas, etc.” (Souto, 2019: 3), que se entranan en prácticas de enseñanza, sus propias dinámicas y modos de vinculación.

En lo que respecta a las formas de contratación, cabe destacar de la UNS, la gran proporción de docentes con cargos ordinarios y el hecho de no contar con docentes *ad honorem*,

dejando las designaciones no remuneradas para los profesores extraordinarios. Es importante señalarlo ya que a nivel nacional gran parte de la planta docente está compuesta por docentes *ad honorem* -quienes no perciben remuneración por su trabajo-, siendo una forma de ingreso que se ha generalizado en los últimos tiempos. Como así también se observa que en el conjunto de las UUNN muchos de los cargos son interinos, contratados, por horas cátedras, etc. designaciones que precarizan y desvalorizan la figura del docente universitaria/o.

Todas estas cuestiones planteadas conllevan a trayectorias docentes singulares, es decir, el tiempo que le dedica cada docente a la universidad, las funciones que desempeña, si es su principal fuente laboral o un complemento, el modo en que ingresó -con la estabilidad y remuneración que significa- diversifica el trabajo a realizar y la forma en que se vinculan con la misma. Otro aspecto a señalar en relación con esto y que, a su vez, se presenta como tendencia en muchas de las universidades nacionales: es la dificultad que existe al momento de promocionar o ascender en la carrera docente. Esto fue adjudicado por las/os docentes a cuestiones presupuestarias como así también a aquellas dinámicas o actividades que están subvaloradas al momento de los concursos y que genera, en muchos casos, permanecer en la misma categoría por muchos años. Lo mismo sucede con la dificultad existente para permanecer en la universidad, hasta el momento, cada vez que una/un docente se presenta a concurso tiene la posibilidad de permanecer o perder el cargo. Esta es una de las situaciones que contempla el CCT, donde se propone la incorporación de evaluaciones periódicas que garanticen cierta estabilidad.

Otro de los resultados que surgió de los temas indagados y que trasciende a la UNS en particular, tiene que ver con las diversas funciones a las que se dedican las/os docentes universitarias/os, donde la mayoría afirma que -además de la docencia- realiza actividades de investigación, siendo pocos quienes hacen extensión. Es decir, quienes trabajan actualmente en la universidad son en su mayoría docentes-investigadoras/es, funciones que según las/os docentes se vinculan entre sí y fortalecen su desarrollo profesional. Cabe señalar que -a nivel general, en las UUNN- la investigación es la función más considerada al momento de los concursos, de las evaluaciones y acreditaciones, por lo que no es casual que sea la actividad mayormente realizada, y en algunos casos más que la docencia. Asimismo, a nivel de las políticas implementadas al sector, este perfil docente también fue impulsado y promovido a partir del Programa de Incentivos vigente desde 1993.

De esta forma se observa cómo entran en juego las diversas regulaciones del campo que configuran el trabajo docente, estas contemplan tanto las institucionales -que en el caso de la UNS son el Estatuto, el Reglamento General de la Función Docente y los Reglamentos de

Concursos- como aquellos actores a nivel nacional: LES, SPU, CIN, CCT, CONEAU, CONICET. Así también se pueden reconocer actores supranacionales que han intervenido en diferentes momentos de la historia configurando el campo universitario.

Como otro hallazgo producto de esta indagación se puede señalar la importancia que las/os docentes le adjudican a la extensión -o como muchas/os prefieren llamarla, vinculación con el ambiente-. Si bien es la actividad menos realizada por las/os docentes, estas/os consideran que la misma, para trabajarla de manera adecuada, debería curricularizarse, formar parte de los planes de estudio. Aspecto que también se observa en otras universidades y es objeto de reflexión a nivel latinoamericano (Cano Menino, 2015).

Estas diversas experiencias en torno al trabajo docente universitario son producto de la heterogeneidad que lo caracteriza. En este sentido, varias son las dimensiones que generan heterogeneidad en la UNS, entre estas se pueden mencionar: la categoría y dedicación, el momento de la trayectoria docente, el género, el departamento de pertenencia, la adscripción disciplinar, el modo de ingreso o acceso al sistema universitario, la forma de contratación laboral, las actividades desarrolladas (docencia, investigación, extensión, gestión), el tipo de materia (práctica, teórica, anual, cuatrimestral) y ubicación curricular y la relación equipo docente - cantidad de estudiantes.

En lo que respecta a la heterogeneidad propia de los diversos departamentos que la componen, esta se vio transversalmente en todo el trabajo de campo. Se observó, por ejemplo, en la forma de organización que cada unidad académica ha planteado para el trabajo docente - en relación con la carga horaria y las funciones, la carga docente: cantidad de materias a dictar, rotación en las asignaturas, horas de consulta a cumplir, etc.-, diversidad que en gran medida tiene que ver con las disciplinas de base. Esta heterogeneidad también se observa a nivel de las regulaciones, como han manifestado en varias ocasiones las/os docentes, existen hacia dentro de los departamentos pautas que no son explícitas pero que cumplen el papel de estas; es decir, diferentes formas de desempeñarse e incluso de comprender la tarea docente, lo cual va enlazado con la idiosincrasia de los mismos. Estos diversos lineamientos que cada departamento va construyendo tienen efecto en las decisiones políticas, en la cultura organizacional, como así también en la forma de concebir la docencia universitaria.

Esto último se ve reflejado en los diversos sentidos asignados al trabajo en la universidad, vinculados con los recorridos que cada una/o ha realizado, el momento de la carrera académica, las posiciones ideológicas o la disciplina de base. Para algunas/os docentes la docencia universitaria es una vocación (en su mayoría son docentes que tienen su principal trabajo en otro espacio y que cuentan con dedicaciones simples por lo que la docencia

universitaria no es su principal actividad ni fuente de ingreso), otras/os remiten al carácter profesional de la tarea sin definirla como profesión y hay quienes lo entienden como un trabajo al igual que cualquier otro, donde se trabaja por un salario (principalmente quienes tienen dedicaciones elevadas y se dedican plenamente al ámbito universitario). Si bien se comenzó diciendo que el estudio se abordaría desde la categoría de *trabajo* para referirse a la actividad que realizan las/os docentes en la universidad, tal como se observó no predomina esta concepción entre las/os docentes. La revisión histórica del desarrollo de la docencia universitaria y su tradición liberal puede brindar algunas líneas de interpretación. La fragmentación de lo colectivo que pueden promover las heterogéneas y desiguales condiciones y experiencias de trabajo también ofrece pistas.

En estas diversas formas de habitar el mundo universitario conviven fuentes de malestar y satisfacción que hacen al trabajo real (Dejours, 2015) y configuran diversos sentidos sobre el trabajo docente. Las/os docentes han expresado que trabajar en este nivel educativo en particular las/os reconforta y les permite crear sus propios caminos en su desarrollo profesional; en ese mismo sentido han señalado lo satisfactorio del trabajo autónomo y colectivo, de poder construir conocimiento y llevarlo al aula en un solo paso, de configurar los planes de estudio, tener libertad al momento de realizar su trabajo, entre otras valoraciones. Asimismo, manifestaron algunas cuestiones que generan malestar y que tienen que ver mayormente con aspectos más estructurales, que exceden a la UNS en particular, como son: la mala remuneración, la desvalorización de su trabajo, las diversas sobreexigencias del campo, la sobrevaloración de la investigación, las dificultades para progresar en la carrera docente, etc. Dentro de estas fuentes de malestar también se encuentran las vinculadas con la virtualización forzada de las actividades docentes -propias del actual contexto de pandemia-. Ante esto, las/os docentes expresaron la imposibilidad de separar el trabajo de las actividades de descanso/ocio, al igual que con las tareas de cuidado del hogar. Realidad que afectó en mayor medida a las docentes mujeres.

En este sentido, considerar a la universidad como espacio laboral y, por lo tanto, a las/os docentes como trabajadoras/es, como actores diferencialmente posicionados en el campo (Bourdieu, 1988), implica visibilizar las rutinas y regularidades del trabajo en la universidad con sus ritmos desiguales, fracturas y escisiones. Es decir, hacer visible el trabajo realmente existente, lo no remunerado, las desiguales condiciones de trabajo, la informalidad, flexibilización y precarización que caracteriza al mundo laboral en general y donde la universidad como ámbito de trabajo no queda al margen (Martínez, 2013).

Otro tema que emergió a partir de los diferentes desafíos que se les presentan diariamente en las aulas -como la heterogeneidad y los nuevos rasgos del estudiantado, la actualización de las prácticas de enseñanza y evaluación y la vinculación de las propuestas de formación con las demandas del contexto-, es la falta de formación pedagógica que caracteriza a las/os docentes de este nivel. Según ellas/os es una falencia que consideran necesaria revertir, aunque no sea una exigencia para ocupar un cargo docente en la universidad. Consideran que la formación en aspectos didácticos-pedagógicos resulta fundamental para abordar las problemáticas que se les presentan (Edelstein, 2014).

De este modo, se ha podido observar que el cruce entre las prácticas cotidianas, las reglamentaciones institucionales y las políticas del campo universitario va configurando de manera heterogénea el trabajo docente. La universidad se ha constituido así como un campo de lucha, competitivo a nivel de los concursos, las categorizaciones a docentes-investigadoras/es, las categorías (división jerárquica) y dedicaciones. Luchas que pujan por el poder, el reconocimiento y los intereses individuales, que además tienen su correlato en la remuneración, en la configuración de la carrera docente, en las decisiones políticas, en cuestiones presupuestarias, entre muchas otras.

Esto nos lleva a seguir repensando el trabajo docente universitario como una práctica social, compleja e históricamente situada que, a su vez, se encuentra atravesada por un entramado de condiciones, regulaciones y tensiones propias del campo. Es en este espacio donde las/os docentes configuran sus experiencias, en una red de relaciones con otras/os, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general (Walker, 2017).

A partir del estudio surgieron posibles líneas de acción que pueden abrir futuras investigaciones. Una de ellas es la *necesidad de formación pedagógica para docentes universitarias/os*, esta es una problemática que ha manifestado la gran mayoría de entrevistadas/os ya que la docencia universitaria supone el encuentro entre un campo disciplinar, la formación profesional y la docencia. Si bien no es un requerimiento obligatorio para el nivel, cada vez resulta más necesario dicha formación para enfrentar los nuevos desafíos que se presentan en las aulas y a partir de las cuales las/os docentes deben salir en solitario o de manera individual a buscar respuestas. De aquí, la importancia de propuestas institucionales, lo cual supone asumir la responsabilidad de la formación de sus docentes.

Otro aspecto que surgió en las entrevistas y que resulta interesante continuar profundizando es *cómo las diversas regulaciones configuran el trabajo docente en la universidad* “dejando su inscripción en la subjetividad del trabajador docente universitario” (Tello *et. al.*, 2009). Entendiendo que estas van más allá de los documentos explícitos, al

establecer parámetros que son considerados correctos según la unidad académica de pertenencia o el perfil académico/profesional/enseñante en el que se forme (por ejemplo, dedicarle más tiempo a la investigación o a la vinculación con el medio, generar determinadas líneas de investigación, adjudicarle mayor o menor importancia al hecho de contar con títulos de posgrados y/o mayor o menor importancia al trabajo colectivo). En este sentido, este estudio supuso un primer abordaje que puede ser profundizado a partir de la consideración de las dimensiones que configuran la heterogeneidad, por ejemplo, estudios sobre trabajo docente en asignaturas de primer año, salud docente en el ámbito universitario, etc.

Por otro lado, también sería interesante profundizar en las *trayectorias académicas* que caracterizan a las/os docentes universitarias/os, las cuales difieren según la unidad académica de pertenencia, la disciplina de base, los antecedentes, etc. y en muchos casos dificultan u obstaculizan la carrera docente. En este sentido, se podrían indagar las experiencias docentes en distintos momentos de la carrera docente.

Así también se podría ahondar, teniendo en cuenta lo manifestado por las/os docentes, en la posible *curricularización de la extensión*. Si bien es una actividad altamente valorada por las/os docentes, no logra asentarse en el ámbito universitario y esta sería una forma posible de implementarse y lograr generalizarla.

Como última línea de indagación que ha surgido en dicho contexto, pero que tiene su historia y que seguramente empezará a implementarse de diversos modos, se encuentra la *virtualización de la enseñanza*: qué nos deja la pandemia, qué prácticas quedarán y se instalarán en las aulas, en los grupos de investigación, en las prácticas de extensión, en las formas de gestión, qué otras formas de pensar algunas dimensiones como tiempos y espacios, entre otras.

Entonces, a partir de estas reflexiones, cabe preguntarse. ¿Se puede hablar de trabajo docente como categoría unívoca o más bien habría que hablar de distintas formas de trabajo docente en la universidad? ¿Cuál es la función primordial de la universidad, la enseñanza, la investigación, la extensión? ¿Es deseable y posible que un/una docente desarrolle las distintas funciones institucionales? ¿Cómo articularlas en el marco de las actuales condiciones de trabajo?, ¿cómo se articulan las diversas subculturas que conviven en la universidad? ¿Quién y cómo evalúa el trabajo docente en la universidad? ¿Cómo reconocer la heterogeneidad del trabajo docente en las normativas institucionales?

Referencias Bibliográficas

- Acosta Ochoa, A. y Buendía Espinosa, M. A. (2018). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. 3, 591-608.
- Acosta Silva, A., Atairo, D., Camou, A. (2015). Gobernabilidad y democracia en la universidad pública latinoamericana: Argentina y México en perspectiva comparada. En A. Acosta Silva, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso Romo, M. Dragnic García, L. Pinheiro Barbosa y A. Didriksson Takayanagui, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 19-117). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Allmer, T. (2018). Theorising and Analysing Academic Labour. *TripleC: Communication, Capitalism & Critique*. 16(1), 49-77.
- Anijovich, R. (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Araujo, S. (2003). Efectos sistémicos de la evaluación de la investigación basada en incentivos: El caso argentino. *Revista de la Educación Superior*. XXXII(126), 5-21.
- Barnett, R. (2008). *Para una transformación de la universidad. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia*. Barcelona, España: Octaedro.
- Barroso (2005). Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*. 26(92), 725-751.
- Basabe, L. y Cols, E. (2016). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico* (pp. 125-158). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Baudelot, C. y Gollac, M. (2011). *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Miño y Dávila; CEIL; Trabajo y Sociedad.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*. 1(1), 56-77.
- Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. En W. Benjamin, *Discursos Interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia* (pp. 165-173) Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Bonder, G. (1994). Mujeres y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. (6), 9-48.

- Bourdieu, P. (1988). El interés del sociólogo. En P. Bourdieu (Ed.), *Cosas dichas* (pp. 108-114) Buenos Aires, Argentina: Gedlsa.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, España: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Boyer, E.; Altbach, P. y Whitelaw, M.J. (1994). *The Academic Profession. An International Perspective. A Special report*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brunner, J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: un esquema de interpretación*. Caracas, Venezuela: UNESCO-CRESALC.
- Brunner, J. (1990). Universidad, Sociedad y Estado en los 90. *EDUCACION SUPERIOR Y SOCIEDAD*. 1(2), 17-23.
- Cano Menoni (2015). La extensión universitaria en la transformación de la Universidad Latinoamericana del siglo XXI: disputas y desafíos. En A. Acosta Silva, D. Atairo, A. Camou, A. Donoso Romo, M. Dragnic García, L. Pinheiro Barbosa y A. Didriksson Takayanagui, *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 19-117). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Castel, R. (2015). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires, Argentina: Topia Editorial.
- Chiroleu, A. (2002). La profesión académica en Argentina. *Boletín PROEALC, Síntesis Especial América Latina*.
- Chiroleu, A. (2012). Comentarios sobre los casos de Brasil, México y Argentina. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 81-87). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Claverie, J. (2015). Trabajo y condiciones de carrera para los docentes de las universidades nacionales de la Argentina. El problema de la movilidad. *Trabajo y Sociedad*. (25), 59-73.
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior: una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen/ Universidad Autónoma Metropolitana.

- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* (tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.
- Creswell, J. (2008). *Investigación educativa: planificación, realización y evaluación de investigación cuantitativa y cualitativa*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education, Inc.
- Dejours, C. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Topía.
- Denzin, N. (1970) *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Edelstein (2014). Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. *Política Universitaria*. 1(1) 20-25.
- Fernández Lamarra, N. (2012). La profesión académica en América Latina. Situación y perspectivas. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Comp.), *El futuro de la profesión académica: desafíos para los países emergentes* (pp. 61-80). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. (23), 99-117.
- Follari, R. y Soms, E. (1980). Crítica al Modelo Teórico de la Departamentalización. En *Alternativas Universitarias*. Simposio llevado a cabo en UAM-Azcapotzalco, México, D. F.
- García de Fanelli, A. (2009). *Profesión académica en la Argentina: Carrera e incentivos a los docentes en las Universidades Nacionales*. Buenos Aires, Argentina: CEDES.
- García de Fanelli, A. M. y Moguillansky, M. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 22(47), 1-21.
- García-Valcarcel Muñoz-Repiso, A., Hernández Martín, A. y Sánchez Gómez, M. C. (2004). Igualdad de oportunidades en el dominio de la función docente universitaria: situaciones de hombres y mujeres en la universidad del siglo XXI. *Revista Educación y Pedagogía*. 16(40), 93-114.
- Gil Antón, M. (1999). El mercado de trabajo académico. Notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana. *Este País*. (103), 34-37.

- Gil Antón, M., Galaz Fontes, J. F., Padilla González, L. E., Sevilla García, J. J., Arcos Vega, J. L., Martínez Stack, J., Osorio Madrid, R. y Martínez García, J. M. (2012) La profesión académica en México: continuidad, cambio y renovación. En N. Fernández Lamarra y M. Marquina (Coords.) *El futuro de la profesión académica. Desafío para los países emergentes*. (pp. 104-125) Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF.
- Guerrero P. A. (2005). Algunas reflexiones sobre identidad y sentido del trabajo de docentes que trabajan en sectores populares. *Revista Investigaciones en Educación*. 5(2), 117-136.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2015). *Metodología de la Investigación*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hobert, R. (2007). La docencia ad honorem en la Universidad de Buenos Aires. *VII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Krotsch, P. (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona.
- Lusnich, C. (2019). La profesión académica y las condiciones de trabajo las universidades nacionales estatales. Tensiones y contradicciones. *XIII Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- López Damián, A. I., Ponce de León, O. G., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V. y Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 45(180).
- Marquina, M. (2009). La Profesión Académica en Argentina: Principales características a partir de las políticas recientes. *Seminario Internacional "El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes" CAP Projetc*. Buenos Aires. UNTREF – UNGS.
- Marquina, M. y Fernández Lamarra, N. (2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, Argentina.
- Martínez Funes, D. (2013). El trabajo en la Universidad. Pequeña introducción a un texto para dar batalla... *Espacios en Blanco. Revista en Educación*. (23), 45-72.
- Martínez, D., Amieva, R., Gretter, S., Lagatta, S., Vai, D. (2009). Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad. *Fundamentos en Humanidades*. 20(II), 135-160.

- Marx, K. (1991). *El Capital. Tomo I*. México: Siglo XXI.
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes*. Buenos Aires, Argentina: CITEP-UBA.
- Menghini, R. y Walker, V. (2020). Las oscilaciones de las políticas universitarias en Argentina: a 25 años de la sanción de la Ley de Educación Superior. *Políticas Educativas*. 14(1), 5-16.
- Orellana López, D. M. y Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*. 24(1), 205-222.
- Pacenza, M. I. y Echeverría, J. (2015). Sentidos del trabajo académico: motivos y aportes de la participación no rentada de estudiantes en actividades académicas. *5to Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología*. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Pérez Centeno, C (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. *Integración y Conocimiento*. 2(7), 226-255.
- Pierella, M. P. (2017). Enseñar en la universidad pública argentina: los desafíos del oficio docente en una época de transformaciones *Roteiro*. 42(1), 37-64.
- Pierella, M. P., Peralta, N. S. y Pozzo, M. I. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. XI(31), 68-84.
- Rikap, C. (2016). Heterogeneidades y condiciones de trabajo de los docentes universitarios en la Universidad de Buenos Aires. Un estudio comparado de las Facultades de Farmacia y Bioquímica, y Ciencias Económicas. *Trabajo y Sociedad*. (27), 109-137.
- Rinesi, E. (2013). *Presente y desafíos de la universidad pública argentina*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Salguero Myers, K. A. (2016). *El concepto de experiencia para pensar la educación secundaria urbana*. Villa María, Argentina: Universidad Nacional de Villa María.
- Sancho Gil, J. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Educar*. 28, 41-60.
- Sautu, R., Bonolio, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

- Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. XVI(16), 1-16.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tello, A. M. (2012). Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Huellas de las regulaciones en los sujetos y sus prácticas. *Debates em Educação*. 4(8), 24-39.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H. D., Silvage, C. A., Benegas, I. E., Romero, M. F., Jofré, J. L., Berraondo Marcos, M. R. (2009). Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en humanidades*. X (II), 241-264.
- Tello, A. M., Dequino, M. C., Delbueno, H. D., Somaré, R., Viglione, E., Zabala, M. T. y Baldo, V. (2011). Trabajo docente en la universidad: regulaciones, sujetos y prácticas. *V Pre Congreso Regional de Especialistas en Estudios del Trabajo*. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Toribio, D. E. (1999). *La Evaluación de la Estructura Académica*. Buenos Aires: CONEAU.
- Vigotsky, L. (2016). *Pensamiento y Lenguaje*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Walker, V. S. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*. 38(153), 105-119.
- 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, 107-127.
- Walker, V., Menghini, R., Alarcón, S. (2016) Notas para problematizar el trabajo docente universitario. El caso de la Universidad Nacional del Sur. *IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina. La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Documentos

- Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (1995) Primer Evaluación Externa.

Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2004) Segunda Evaluación Externa.

Ministerio de Educación de la Nación. CONEAU (2013) Tercer Evaluación Externa.

República Argentina (2015). Convenio Colectivo de Trabajo. Decreto 1246/2015

República Argentina (1995). Ley de Educación Superior N° 24.521.

Secretaría de Políticas Universitarias (2015) Anuario Estadístico.

Universidad Nacional del Sur (1961) Reglamento General de la Función Docente. Res. 839/61.

Universidad Nacional del Sur (1961) Reglamento General de la Función Docente. Versión borrador al mes de Octubre 2020.

Universidad Nacional del Sur (1994) Primer Evaluación Interna.

Universidad Nacional del Sur (1996) Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. Texto ordenado. Res. AU-4/96.

Universidad Nacional del Sur (2002) Segunda Evaluación Interna.

Universidad Nacional del Sur (2008) Reglamento de Concursos de Profesores Ordinarios. Res. CSU-229/08.

Universidad Nacional del Sur (2010) Reglamento de Concursos de Asistentes y Ayudantes. Res. CSU-512/10.

Universidad Nacional del Sur (2010) Tercer Evaluación Interna.

Universidad Nacional del Sur (2016) Anuarios Estadísticos.

Universidad Nacional del Sur (2019) Anuarios Estadísticos.

Anexos

ANEXO 1: Guion entrevista semiestructurada.....	81
ANEXO 2: Estructura encuesta.....	82
ANEXO 3: Gráfico síntesis.....	90

Anexo 1

Guion entrevista semiestructurada

Datos generales:

- ¿Cuántos años hace que sos docente en la UNS? ¿Qué recordás de esos inicios?
- ¿Cuál es tu formación académica?
- ¿Cuál/es es/son tu/s cargo/s y dedicación/es? ¿De qué departamento/s es/son/están radicados ese/esos cargo/s?
- ¿Trabajás sólo en la UNS?

Trabajo Docente cotidiano:

- ¿Qué actividad/es llevás a cabo en el marco de ese/esos cargo/s? (docencia, investigación, extensión, gestión), ¿cuál de estas te demanda más tiempo? ¿cuál disfrutás más? ¿existe relación entre estas actividades? ¿Qué actividad te gustaría desarrollar más y por qué no podés hacerlo?

Actividad de docencia:

- Con respecto a la actividad de docencia, ¿en cuántas asignaturas trabajás? ¿Con cuántos estudiantes trabajás habitualmente? ¿tenés docencia en los dos cuatrimestres? ¿Qué es lo que más te desafía, lo que te resulta más difícil? ¿Qué es lo que te motiva? ¿Cómo es la experiencia de trabajo con el/los equipos docente/de cátedra?

Regulaciones:

- ¿Cuáles son las regulaciones (normativas, exigencias, compromisos) que atraviesan tu trabajo cotidiano?, ¿cómo las vivís/experimentás?

Virtualización del Trabajo Docente:

- ¿Qué lugar ocupaban las actividades virtuales en el conjunto de actividades que desarrollás en la universidad antes del confinamiento y qué lugar ocupan ahora?
- ¿Cuáles son los mayores cambios que experimentaste en este dictado de clases virtual y cómo los estás viviendo? (Cambios relacionados con las condiciones de trabajo)

Reflexiones finales:

- ¿Cómo definirías/describirías tu experiencia de ser docente universitario/a?, ¿Lo considerarás un trabajo?

Anexo 2

Estructura encuesta

Trabajo Docente en la UNS

Esta encuesta forma parte del trabajo de investigación que se está realizando en el marco de una tesina de grado para obtener el título de Licenciatura en Ciencias de la Educación y del programa de Becas para Alumnos Avanzados de la UNS.

Es llevado adelante por la estudiante Julieta Rodera bajo la dirección de la Profesora Verónica Walker.

La información será utilizada con fines académicos y es anónima.

Agradecemos el tiempo brindado.

¡Muchas gracias por participar!

***Obligatorio**

1. Departamento/s de pertenencia *

Selecciona todos los que correspondan.

- Departamento de Agronomía
- Departamento de Biología, Bioquímica y Farmacia
- Departamento de Ciencias de la Administración
- Departamento de Ciencias de la Salud
- Departamento de Ciencias e Ingeniería de la Computación
- Departamento de Derecho
- Departamento de Economía
- Departamento de Física
- Departamento de Geografía y Turismo
- Departamento de Geología
- Departamento de Humanidades
- Escuela Normal Superior
- Departamento de Ingeniería Eléctrica y de Computadoras
- Departamento de Ingeniería
- Departamento de Ingeniería Química
- Departamento de Matemática
- Departamento de Química

2. Género autopercebido * *Marca solo un óvalo.*

- Femenino
- Masculino
- Otro
- Prefiero no responder

3. Antigüedad docente en la UNS * *Marca solo un óvalo.*

- Menos de 5 años
 Entre 6 y 10 años
 Entre 11 y 20 años
 Más de 20 años

Cargos y Dedicaciones Docentes en la UNS

4. ¿Cuántos cargos posee en la UNS? * *Marca solo un óvalo.*

- 1 cargo
 2 cargos
 3 cargos
 Más

5. CARGO 1 - Categoría y Dedicación

Selecciona todos los que correspondan.

	Dedicación Exclusiv	Dedicación Semi-exclusiva	Dedicación Simple
Profesor Titular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Asociado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Adjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistente de Docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avudante de Docencia A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avudante de Docencia B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. CARGO 2 - Categoría y Dedicación

Selecciona todos los que correspondan.

	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semi-Exclusiva	Dedicación Simple
Profesor Titular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Asociado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Adjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistente de Docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avudante de docencia A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Avudante de docencia B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. CARGO 3 - Categoría y Dedicación

Selecciona todos los que correspondan.

	Dedicación Exclusiva	Dedicación Semi-Exclusiva	Dedicación Simple
Profesor Titular	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Asociado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesor Adjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asistente de Docencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudante de Docencia A	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ayudante de Docencia B	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Observaciones respecto a los cargos

9. Carácter del o los cargos (Marcar todas las opciones correspondientes) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Ordinario
 Interino
 Contratado/Asignación Complementaria/otro

10. ¿Trabaja por fuera de la UNS? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

11. En caso afirmativo, ¿trabaja en otras instituciones educativas o en espacios diferentes a la docencia?

Selecciona todos los que correspondan.

- En otras instituciones educativas
 En otro trabajo diferente a la docencia

Asignatura

Sostener la elegida como Asignatura 1, Asignatura 2...para todas

12. ¿En cuántas asignaturas se desempeña, habitualmente, durante un año académico?

(Contemplando los dos cuatrimestres) *

Marca solo un óvalo.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- Más de 5

13. Cantidad de estudiantes (aprox.)

Responder en base a cada asignatura que trabaja EN ESTE CUATRIMESTRE (1° cuatrimestre 2020)

Selecciona todos los que correspondan.

	Menos de 10	Entre 10 y 20	Entre 20 y 40	Entre 40 y 70	Entre 70 y 100	Más de 100
Asignatura 1	<input type="checkbox"/>					
Asignatura 2	<input type="checkbox"/>					
Asignatura 3	<input type="checkbox"/>					
Asignatura 4	<input type="checkbox"/>					

14. Cantidad de miembros que componen el equipo de cátedra

Responder en base a cada asignatura que trabaja EN ESTE CUATRIMESTRE (1° cuatrimestre 2020)

Selecciona todos los que correspondan.

	Estoy sola/o	Somos 2-3	Somos más de 3
Asignatura 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Cuáles son las modalidades de trabajo adoptadas con los miembros del equipo de cátedra?

Responder en base a cada asignatura que trabaja EN ESTE CUATRIMESTRE (1° cuatrimestre 2020)

Selecciona todos los que correspondan.

	Reuniones virtuales de cátedra semanal/quincenal	Comunicación por mail o WhatsApp para cuestiones puntuales	Sólo nos comunicamos en caso de ser muy necesario
Asignatura 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Asignatura 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Virtualización del Trabajo Docente

16. ¿Considera que la modalidad virtual le insume más tiempo para el desarrollo de la docencia?

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No
 No estoy segura/o

17. ¿Qué aspectos de la enseñanza le presentaron mayores dificultades al adecuar la/s propuesta/s de la/s asignatura/s a la modalidad virtual? (Elegir máximo 3 aspectos)

Selecciona todos los que correspondan.

- Los contenidos (reorganización, selección, jerarquización, etc.)
 Las tareas (actividades, trabajos prácticos, etc.)
 La modalidad de evaluación
 La relación con las tecnologías
 La dimensión vincular con estudiantes
 La reorganización de los tiempos de cursada (cronograma)
 La bibliografía (digitalización, selección, etc.)
 Los espacios de consulta
 La disponibilidad de espacios y tiempos de trabajo en el hogar
 Ningún tipo de dificultad

18. Desde el actual contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio, ¿cómo vivencia las siguientes condiciones de trabajo?

Marca solo un óvalo por fila.

	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo
Relación entre tareas de cuidado en el hogar y trabajo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relación entre actividades de descanso/ocio y trabajo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conectividad (acceso a Internet)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidad de dispositivos electrónicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espacio adecuado para trabajar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiempo para dedicarle exclusivamente al trabajo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Desde que comenzó el trabajo en este contexto de aislamiento ¿han aparecido o se han intensificado los siguientes malestares o síntomas?

Selecciona todos los que correspondan.

- Fatiga visual
- Fatiga vocal
- Dolores articulares o musculares
- Pesadez en las piernas
- Estrés
- Ansiedad
- Vértigo
- Ningún síntoma/malestar

Otro: _____

Otras actividades universitarias

20. ¿Realiza actividades de investigación? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

21. ¿Tiene cargo de investigación en algún organismo científico? (CONICET, CIC, INTA, etc.) *

Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

22. ¿Realiza actividades de extensión? * Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

23. ¿Realiza actividades de gestión académica? * Selecciona todos los que correspondan.

- Sí, soy Consejera/o Superior o Departamental
 Sí, soy Coordinación de Área
 Sí, soy Miembro de comisiones (curricular, investigación, etc.)
 No

Otro: _____

24. ¿Ocupa cargos unipersonales de gestión? * Marca solo un óvalo.

- Sí
 No

25. En general, durante un año académico, ¿a qué actividades le dedica más tiempo de trabajo? Ordene asignando el valor 1º, 2º, 3º ó 4º (siendo 1º la actividad a la que dedica más tiempo y 4º a la que menos tiempo dedica). *

Marca solo un óvalo por fila.

	1º	2º	3º	4º	No realizo
Docencia	<input type="radio"/>				
Investigación	<input type="radio"/>				
Extensión	<input type="radio"/>				
Gestión	<input type="radio"/>				

26. ¿Cuál de estas actividades considera que es más valorada en el ámbito universitario? *

Marca solo un óvalo.

- Docencia
 Investigación
 Extensión
 Gestión

Sentidos sobre la tarea universitaria Para finalizar, le presentamos dos preguntas abiertas...

27. En general, ¿Cómo definiría y/o describiría su experiencia como docente en la universidad? *

28. ¿Qué extraña, en el actual contexto de aislamiento, de su trabajo cotidiano en la universidad? *

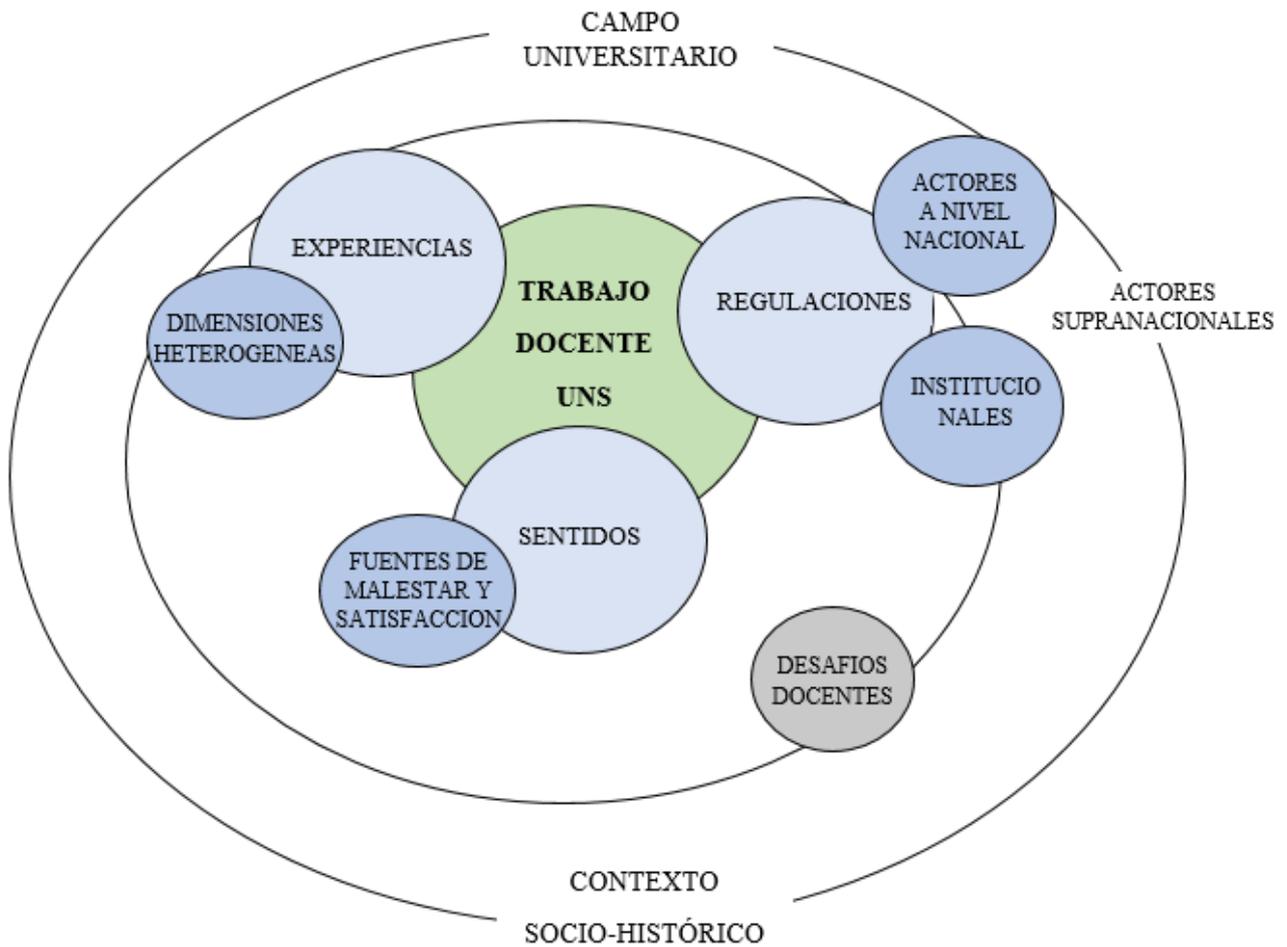
¡Agradecemos su predisposición y el tiempo dedicado!

Google Formularios

Anexo 3

Gráfico síntesis

Dimensiones que configuran el Trabajo Docente en la UNS



*Elaboración propia como síntesis del análisis realizado.

Cabe aclarar que estas diversas dimensiones en la práctica se encuentran entrelazadas.