

Consideraciones sobre el trabajo docente universitario durante la pandemia y pospandemia desde un enfoque socioantropológico

Itatí Liliana Arce
Depto. de Educación y Formación Docente
Universidad Nacional de San Luis

Resumen

La siguiente presentación, derivada de una investigación en curso, aborda diferentes consideraciones teórico-metodológicas en el estudio de las transformaciones del trabajo docente universitario (TDU) durante la pandemia y pospandemia desde un enfoque socioantropológico. El estudio se centra en las experiencias, prácticas y sentidos de los docentes universitarios en su interacción cotidiana, reconociendo la heterogeneidad e historicidad del TDU. La implementación de la enseñanza remota de emergencia y el retorno a la presencialidad durante la pospandemia han reconfigurado las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente, especialmente en relación con los procesos de virtualización de la enseñanza universitaria. Se destaca, entonces, la importancia de contemplar las condiciones históricas previas y las transformaciones a largo plazo del TDU, así como la necesidad de documentar las experiencias locales, evitando generalizaciones sobre la pandemia.

Palabras-clave: trabajo docente universitario, enfoque socioantropológico, pandemia, pospandemia.

Introducción

El presente trabajo, a modo de avances preliminares, surge de una investigación en curso titulada “Trabajo docente universitario durante la pandemia y pospandemia: un análisis antropológico sobre la carrera de Ciencias de la Educación (UNSL)”. Este proyecto se desarrolla en el marco de la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas de la UNSL. El enfoque

temporal abordado se centra en el periodo 2020-2022, durante el cual buscamos documentar las experiencias, sentidos y saberes docentes de profesores de la carrera de Ciencias de la Educación, perteneciente al Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas.

La mirada antropológica en el estudio del trabajo docente reviste una importancia significativa, más aún, si tenemos en cuenta que esta, en tanto carrera de grado y posgrado, está ausente a nivel local. En este marco, la perspectiva socioantropológica (Achilli, 2005) desde la cual nos posicionamos para llevar adelante esta indagación retoma la tradición investigativa del Programa de Antropología y Educación del Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, con una larga trayectoria en el abordaje de procesos socioeducativos en contextos de desigualdad sociocultural.

Esta tradición apunta a la construcción de nexos articuladores entre diferentes dimensiones y escalas de las problemáticas dentro de una lógica de investigación compleja (Achilli, 2005). Al priorizar el análisis de procesos, se enfatiza la comprensión de las relaciones sociales y la reconstrucción de los contenidos históricos específicos, tanto del pasado como del presente historizado (Rockwell, 1996). En otras palabras, se busca llevar adelante una lógica investigativa que permita establecer conexiones entre diferentes procesos históricos de análisis —la docencia universitaria, las políticas universitarias, las regulaciones institucionales— durante la pandemia y pospandemia, en relación con contextos más amplios, como las transformaciones en el mundo del trabajo (Antunes, 2005) y el sistema de educación superior.

La investigación se propone describir y analizar prácticas, significaciones y experiencias de los docentes durante la pandemia y pospandemia, para lo cual se realizaron observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y análisis documental. En esta oportunidad, sin embargo, dejaremos de lado los aspectos empíricos, para centrarnos en aquellas *consideraciones teórico-metodológicas* que un enfoque etnográfico supone para el estudio de la docencia universitaria.

Por otra parte, abordaremos también *consideraciones socio-históricas* del TDU, que nos permiten ir construyendo una mirada compleja de la docencia universitaria en torno a sus continuidades y transformaciones, especialmente a partir de la implementación de políticas

neoliberales en el sistema de educación superior durante la década de los noventa. Por último, planteamos *consideraciones en torno a la virtualización de la enseñanza universitaria* durante la pandemia y pospandemia, dejando entrever ciertas reflexiones e interrogantes que han surgido a lo largo de nuestra investigación en desarrollo.

Consideraciones sobre el trabajo docente universitario desde un enfoque etnográfico

Como se mencionó, esta indagación en curso se inscribe en la tradición investigativa del Programa de Antropología y Educación de Argentina (RIAE), cuyas precursoras, Elena Achilli, Graciela Batallán y María Rosa Neulfeld, comenzaron entre fines de los 80 y principios de los 90 a impulsar la investigación etnográfica en el campo educativo, en un contexto de pleno auge de las políticas neoliberales en los distintos niveles del sistema educativo. En el análisis del trabajo docente universitario, destacamos la importancia de adoptar un enfoque antropológico relacional (Achilli, 2005) o etnográfico (Rockwell, 2009), ya que retoma discusiones presentes en la tradición crítica de las ciencias sociales, como el carácter *relacional dialéctico*, que se sitúa más allá de los “casos separables” y se opone a la fragmentación de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996), como así también a ciertas perspectivas ahistóricas que tienden a “delimitar” y aislar los procesos sociales.

La investigación social, dentro de este enfoque, se propone establecer relaciones complejas entre las diferentes dimensiones y niveles de una problemática, reconociendo la importancia de identificar los procesos que se generan en sus interdependencias recíprocas y en ciertas tramas contextuales (que siempre son históricas y situadas). En este sentido, la noción de *totalidad* propuesta por Kosik (1967) es pertinente para abordar esta realidad concreta como un todo que trasciende la mera suma de sus partes (a diferencia de la visión sistémica), pero sin diluir esa totalidad en una abstracción por encima de sus componentes. La totalidad, entendida como el conjunto de procesos, relaciones y estructuras, se crea y recrea constantemente en la interacción entre sus partes.

Estos procesos sociales, en tanto contenidos concretos, presentan un carácter inherente de contradicción y conflicto. Por lo tanto, resulta fundamental identificar los diversos niveles de

conflictividad que surgen en las estructuraciones hegemónicas en las que los sujetos se desenvuelven con sus prácticas, experiencias y construcciones de sentido. Aunque los fenómenos sociales puedan parecer relativamente estables y regulares en el presente, estos llevan consigo huellas del pasado como semillas de lo que está por venir (Achilli, 2005). Es precisamente en este carácter de *movimiento* de lo social donde radica la relevancia de adoptar una perspectiva histórica en la investigación antropológica.

En el análisis del ámbito universitario, este enfoque etnográfico nos desafía a cuestionar las lógicas dicotómicas que suelen estar presentes entre perspectivas externalistas e internalistas, así como abordajes de escala “micro” (que se enfocan en prácticas y significaciones, y en las “percepciones” de los docentes) y abordajes “macro” (relativos a regulaciones, organización institucional, políticas universitarias y relaciones con el Estado). Estas dicotomías son comunes en numerosas investigaciones que abordan la denominada “profesión académica” universitaria. Aunque se reconoce la relevancia de estas perspectivas, es crucial resaltar ciertas limitaciones en los “usos” de la noción de profesión académica.

En primer lugar, existe el riesgo de caer en interpretaciones simplificadoras y generalizaciones que no capturan la complejidad de esta práctica, que se configura a partir de dinámicas sociohistóricas y diversas dimensiones políticas, institucionales, locales, disciplinarias y biográficas (García, 2017). Asimismo, Walker (2020) argumenta que la noción de profesión académica predetermina de alguna manera si una ocupación en el sistema universitario cumple o no una serie de requisitos pensados originalmente para otros contextos, como el europeo. Por último, esta categoría puede acarrear ciertas visiones culturalistas de las prácticas universitarias, obviando la dimensión material y política inherente al trabajo docente universitario.

En este sentido, retomamos los aportes de un enfoque etnográfico en el estudio del trabajo docente (Rockwell, 2009), al cual concebimos como una práctica social conformada por la combinación de relaciones estructurales e institucionales-históricas, así como por las significaciones y sentidos subjetivos que estas disposiciones adquieren en los docentes (Achilli, 1996). La docencia universitaria, por su parte, se caracteriza por la gran heterogeneidad y multiplicidad de tareas, incluyendo la investigación centrada en los sujetos sociales, la docencia, la gestión y la extensión, conformando un “oficio de 4 mundos” (docencia, investigación, extensión y gestión) con lógicas de construcción del conocimiento diferentes.

Los maestros (o profesores), según las investigaciones de Rockwell y Mercado (1990), se apropian de manera selectiva de saberes y prácticas a lo largo de su experiencia docente. Estos saberes provienen de diversas fuentes, tanto profesionales como personales, y con frecuencia van más allá de lo aprendido en la formación docente. Podemos entender al trabajo docente como un proceso complejo que condensa diferentes temporalidades de diferente alcance, evidenciando tanto la continuidad de ciertas prácticas transmitidas de generación en generación, como la capacidad de los docentes para transformar concepciones hegemónicas establecidas (Rockwell, 2007). Si bien se reconoce a los sujetos como constructores activos de sus propias experiencias, estos no escapan a los márgenes y limitaciones propios del contexto (Achilli, 2005).

En pandemia, la enseñanza remota de emergencia (ERE) y el uso de las TIC, como elementos centrales de la política de continuidad pedagógica en la universidad, constituyó un proceso intrínseco al entorno de su utilización, es decir, a las condiciones particulares en las cuales los profesores llevaron adelante su quehacer. En este contexto, los docentes de ciencias de la educación fueron elaborando diversos conocimientos y sentidos en torno a la utilidad y la pertinencia de esta modalidad de enseñanza. Desde esta perspectiva, se cuestiona cualquier generalización sobre las TIC o la virtualización de la enseñanza, ya que su empleo se configura como un proceso social situado, en el cual una misma herramienta circula dentro de tramas de saberes, conocimientos y trayectorias docentes variadas (Rockwell y Mercado, 1990).

Al abordar la pandemia y la pospandemia, esta visión de los procesos institucionales en su dimensión temporal (Rockwell, 2017) permite alejarnos de una cronología lineal que sitúa la crisis sanitaria mundial como eje temporal predominante que eclipsa la mirada sociohistórica (retórica del “antes” y “después” de la pandemia). En las tramas institucionales, el abordaje de las trayectorias y la experiencia del tiempo en su dimensión subjetiva resulta fundamental para comprender cómo se entrecruzan los acontecimientos históricos y las vivencias personales, siempre diversas y desiguales. La heterogeneidad e historicidad del trabajo docente (Rockwell, 2013), entonces, adquiere una centralidad fundamental para esta perspectiva.

En este sentido, dejamos abiertos algunos interrogantes generales en relación con el TDU y el contexto pandémico y pospandémico: ¿qué continuidades y transformaciones se pueden identificar en el trabajo docente universitario durante el periodo aludido? ¿Cómo identificar y

describir estas continuidades (huellas históricas) como también procesos de rupturas? ¿Cómo analizar procesos particulares en relación con procesos hegemónicos comunes?

Por último, compartimos parte de la intención investigativa expresada por Rodera y Walker (2021) en su análisis del trabajo docente universitario durante la pandemia: “Se busca comprender los cambios producidos en la coyuntura actual desde una perspectiva estructural y de largo plazo que permita reconocer la continuidad de tendencias preexistentes, la reactualización de antiguas tensiones y la configuración de nuevas desigualdades” (p. 16).

Consideraciones sociohistóricas del trabajo docente universitario

En la década de 1990, como parte de la implementación del modelo neoliberal en Latinoamérica, las universidades públicas se vieron afectadas por los cambios en la política económica del Estado y su “retiro” en materia de políticas públicas y sociales. Principalmente, desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), se llevó adelante una reforma universitaria, siguiendo ciertos lineamientos económicos sugeridos por el Banco Mundial para la Educación Superior (Etchinchury, 2016). En tal sentido, la promulgación de la Ley de Educación Superior (LES, N.º 2.452), sancionada en julio de 1995, cristalizó el modelo neoliberal de educación universitaria, acompañada paradójicamente de mayor control y regulación estatal mediante diferentes mecanismos de evaluación institucional (el llamado paso del “Estado Educador” al “Estado evaluador”) (García de Fanelli, 1997). La evaluación se convirtió, entonces, en uno de los ejes estructurantes de las políticas universitarias durante estos años, política que tiene continuidad hasta el día de hoy.

Chiroleu (2006) destacó para aquel momento la vigencia de un modelo económico aplicado a las universidades, fundamentado en una racionalidad tecnocrática, que extrapoló criterios cuantitativos, vinculados con las reformas pro-mercado, al rendimiento de las instituciones educativas. Organismos estatales y privados de evaluación fomentaron un discurso de desprestigio de la universidad pública y un cuestionamiento a su “calidad educativa”. Se la caracterizó como poco eficiente, transparente y rentable, justificando así su reestructuración. Al respecto, De Sousa Santos (2010) afirma que un proceso creciente de descapitalización y desfinanciamiento público fue dando lugar a la emergencia de un mercado nacional universitario,

en respuesta a la llamada “crisis institucional inducida” por la crisis financiera, que modificó de relación Estado-educación pública.

En el marco de la implementación de estas políticas neoliberales en la educación superior, coexistió la retracción del Estado en algunos aspectos de la vida universitaria, junto con una mayor regulación y control en otros. Por otra parte, desde la SPU se lanzaron programas especiales, como el Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) y el Programa de Incentivos a los Docentes Investigadores. Estos programas transformaron las lógicas institucionales de las universidades e introdujeron formas de disciplinamiento y control por parte del Estado. Además, fomentaron la emergencia de nuevos actores en la construcción de políticas, como los comités de pares (Chiloeu, 2006; Suasnábar, 2005; Suasnábar y Rovelli, 2011) y múltiples organismos de mediación entre el Estado y la universidad, así como instancias suprainstitucionales que limitaron la denominada autonomía universitaria (Mazzola, 2008).

Estas políticas modificaron tanto las condiciones estructurales de la docencia universitaria como sus prácticas cotidianas, dando lugar a mecanismos diferenciados de distribución de recursos y poder, que generaron nuevas lógicas de sociabilidad y cambios en las relaciones laborales entre profesores (Marquina y Fernández Lamarra, 2008). Sin embargo, este proceso — lejos de ser una imposición forzada o un pasaje lineal de la lógica de mercado a la esfera estatal y de esta a la educación superior— estuvo lleno de tensiones y contradicciones, siendo que muchos sectores pertenecientes a la comunidad universitaria fueron promotores de estas reformas, mientras que otros se resistieron a dichas políticas.

A pesar de que en los últimos años se realizaron modificaciones en algunos artículos de la LES, los principales dispositivos de gobierno establecidos por dicha ley se encuentran vigentes hasta hoy: programas de categorización de la docencia universitaria, evaluación institucional y acreditación de posgrados, entre otros. Persisten como criterios fundamentales, en su sentido hegemónico, el concepto de “calidad educativa”, “productividad” y “eficiencia” en la evaluación de las universidades. Aunque en la actualidad el programa de incentivos no representa un rédito económico significativo, el valor simbólico de pertenecer a una determinada categoría conlleva prestigio, reconocimiento académico y acceso a determinados circuitos de investigación, lo cual fue generando procesos de diferenciación y jerarquización en la docencia universitaria.

De acuerdo con Naidorf y Pérez Mora (2015), en estas últimas décadas se identifican condiciones comunes que limitan el trabajo académico y el cumplimiento de la función social e intelectual de los docentes e investigadores universitarios. Estos autores sistematizan varios atributos que caracterizan estas condiciones de producción intelectual (ACPI), como el aumento de la competencia entre pares, la hiperproductividad medida en términos cuantitativos, la tensión entre la evaluación individual y la promoción del trabajo grupal, la burocratización de las actividades de investigación, la realización de trabajos a plazo y por proyectos específicos, la hiperespecialización en contraposición a la promoción de trabajos interdisciplinarios, la búsqueda constante de subsidios para la investigación, la realización de labores a corto plazo y por proyectos específicos, y las tensiones en torno a la pertinencia de las investigaciones.

Antes de la pandemia, en el escenario laboral docente se evidenciaban condiciones de productividad que emergían en un contexto marcado por la creciente intensificación y flexibilización del trabajo docente, impulsados por políticas evaluativas que multiplicaron las actividades de la docencia universitaria en, al menos, cuatro campos: el investigativo, la docencia, la extensión y el gobierno universitario. Estas transformaciones condicionaron nuevos ritmos de producción y demandas, reconfigurando significativamente la dimensión subjetiva de la labor docente (Badano et al., 2011).

La pandemia, a su vez, encuentra un mundo laboral universitario signado por procesos de sobrevaloración de la investigación en detrimento de la docencia, diversificación de funciones, realización simultánea de múltiples tareas, de creciente burocratización de los procesos de trabajo y de superposición de la esfera laboral y familiar, entre otros factores, configurando así condiciones materiales desiguales en la docencia universitaria (Walker, 2016). Esta heterogeneidad y desigualdad se complejiza aún más si tenemos en cuenta la trayectoria laboral, el género y la edad de los docentes (Villagra, 2015; Villagra y Casas, 2017; Rodigou, Blanes, Burijovich y Domínguez, 2011). A su vez, la disciplina académica, la especialización, las trayectorias formativas, la pertenencia a grupos de investigación, el cargo docente, la categorización en la investigación y las particularidades de la institución, ya sea periférica o central, constituyen otros aspectos centrales de las condiciones del trabajo docente universitario.

En un contexto local, Tello y su equipo (2012; 2009) investigaron la transformación del trabajo docente en relación con los efectos de las políticas de evaluación de los 90 en la UNSL.

Analizaron la complejidad de las regulaciones laborales y su dimensión subjetiva, a partir de los procesos de ampliación de la jornada de trabajo y la sobrecarga de tareas. El estudio de estos procesos, resultado de la intensificación del trabajo y la regulación instrumental del tiempo, les llevó a preguntarse cómo llegaron estas condiciones laborales a ser aceptadas y naturalizadas por los mismos docentes. En este sentido, consideramos que la perspectiva sociohistórica nos brinda la capacidad de analizar los cambios actuales desde una visión de largo alcance, permitiéndonos abrir la mirada a cómo las políticas neoliberales actúan como sustrato común en la lógica relacional de los sujetos. Surgen, entonces, interrogantes sobre las tensiones y contradicciones estructurales presentes en la educación superior a partir de la crisis de la pandemia y la pospandemia, especialmente en un escenario latinoamericano caracterizado por marcadas tendencias hacia la privatización y mercantilización de la educación superior (Saforcada et al., 2019).

Consideraciones en torno a la virtualización de la enseñanza universitaria

Durante la crisis sanitaria mundial desencadenada por la pandemia de COVID-19, todos los niveles del sistema educativo, incluida la educación superior, experimentaron alteraciones significativas. Las medidas de ASPO y DISPO implementadas por el gobierno nacional en marzo de 2020 obligaron a las universidades a garantizar la continuidad pedagógica mediante la educación remota de emergencia (ERE). Este complejo proceso de reconfiguración de la vida universitaria tuvo implicancias en diversas dimensiones institucionales. Desde el punto de vista pedagógico, la virtualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo en un sistema que no estaba previamente planificado ni diseñado para entornos digitales, por lo cual la materialidad del trabajo docente se transformó radicalmente a partir de la implementación de la ERE.

Las distintas experiencias de los profesores en relación con esta modalidad de enseñanza y a su vínculo con las TIC, abarcan formas diversas de utilización, rechazos y apropiaciones. La complejidad de esta dinámica es la que hace impredecible saber de antemano la trama de significados y sentidos que el proceso de virtualización suscitó. La incorporación de estas

herramientas a la enseñanza adquiere relevancia en el contexto específico de su aplicación concreta (Espinosa Tavera y Maldonado, 2009), por lo cual nos alejamos de ciertas visiones tecnologicistas, que entienden a la virtualización de la enseñanza como un destino ineludible, que tarde o temprano iba a llegar, como consecuencia de una supuesta evolución tecnológica asociada a la idea de “progreso” o de “modernización” (Cabrera, 2003), en este caso de la enseñanza.

En este sentido, algunos profesores de Ciencias de la Educación percibieron esta crisis como una oportunidad para “innovar” y llevar adelante cambios en la educación “del futuro”, actualizando contenidos, revisando programas, proponiendo nuevas formas de enseñar y aprender, como el “aprendizaje autónomo” y la “clase invertida”. Otros profesores generaron formas de acercamiento para conocer a sus estudiantes y los contextos socioeconómicos y familiares a los cuales pertenecen. Por último, algunos docentes interpretaron la ERE como una nueva reforma laboral, enmarcada en relaciones capitalistas de producción y en lógicas de privatización de la educación superior, que implican la profundización de las desigualdades existentes y la producción de nuevas inequidades. Entre ambas posturas, se encuentran una variedad de experiencias, prácticas y significados, que se configuraron entre la política de mantener la continuidad pedagógica y la inclusión digital, y las reales condiciones materiales y económicas de estudiantes y docentes.

A su vez, resurgen viejas tensiones en la docencia universitaria, entre la pertenencia disciplinaria a un campo científico y la formación pedagógica (Rodera y Walker, 2021), como también conflictos entre docentes y estudiantes a partir de las posibilidades reales de llevar adelante o no ciertos espacios de prácticas docentes, como las asignaturas de residencia o de intervenciones socioeducativas. Muchos docentes defendieron durante la pandemia, y defienden en la actualidad, la *presencialidad física* desde una concepción de formación que valoriza la dimensión corporal en un aula, destacando que una formación integral implica, entre otras cosas, el aprendizaje de una ciudadanía universitaria, que se aprende en los pasillos, en los boxes, en los jardines, en el comedor en compañía de compañeros, docentes y no docentes.

En este sentido, Rodera y Walker (2021) afirman que durante la pandemia devino un empobrecimiento de la experiencia material y simbólica de la vida universitaria. Este empobrecimiento se atribuye a la virtualización de las relaciones presenciales que desplazaron las actividades del espacio público al privado, superponiendo las dinámicas de la vida familiar y

laboral en un mismo lugar y tiempo. Las formas de comunicación presencial se vieron limitadas a interacciones virtuales, caracterizadas por ritmos y formatos digitales que implican diálogos breves e intermitentes, así como secuencias asincrónicas. En este contexto, la docencia universitaria experimentó transformaciones abruptas en sus tiempos, procesos y contenidos.

Respecto de esta dinámica, resulta pertinente retomar algunas reflexiones del historiador Roger Chartier (2022) sobre la práctica de la lectura, que se pueden extender al vínculo con el conocimiento en el contexto de virtualización forzada de la enseñanza, como de un contexto más amplio de digitalización de las relaciones sociales. Chartier describe el soporte digital como una racionalidad fragmentada, jerárquica, algorítmica, predecible y veloz. Aboga por la recuperación de espacios físicos como lugares de encuentro material entre seres humanos y el contacto cara a cara. Por último, el historiador advierte la importancia de investigar las transformaciones que acarrea la lógica digital en la producción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad y subjetividad de los jóvenes. Es por ello que, a partir de estas reflexiones, interrogamos la dimensión vincular y afectiva de la docencia, como también los cambios en su dimensión epistemológica en relación con los nuevos entornos virtuales.

En el periodo pospandémico se han reavivado debates que nos traen ecos de nociones presentes en las políticas de los noventa en torno a la “evaluación de la calidad y la modernización” de la enseñanza universitaria. La concepción de recuperar las experiencias educativas durante la pandemia ha sido el fundamento para la implementación de nuevos lineamientos por parte del Ministerio de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional (Resolución CE N.º 1.716/22), que buscan reconfigurar las opciones pedagógicas tanto presenciales como virtuales, considerando las clases virtuales sincrónicas como clases presenciales. Estas medidas incluyen, a su vez, la revisión de la duración de las carreras y la posibilidad de acortarlas, la reducción de los programas de estudio, la redefinición del concepto de “presencialidad” para abarcar las clases virtuales sincrónicas y la propuesta de un sistema de créditos horarios. “La virtualidad llegó para quedarse” es una frase frecuente que se escucha en los pasillos de la universidad. Luego de su implementación en pandemia, la virtualización de la enseñanza comenzó a ser una política universitaria silenciosa que se enarbola como solución global y a corto plazo de problemas históricos del sistema superior.

En medio de este complejo escenario, los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL han llevado a cabo jornadas de intercambio, donde se abordaron diversos temas de relevancia para el trabajo docente. En estos encuentros han tenido lugar intensos debates en torno a la crítica de visiones dicotómicas (virtualidad vs. presencialidad), tratando de abrir las discusiones a la reflexión general sobre el papel de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se plantearon la necesidad de debatir acerca de las condiciones actuales del trabajo docente, la noción de inclusión educativa y democratización de la universidad, la defensa de la enseñanza de grado pública y presencial, en un contexto de marcadas tendencias hacia la mercantilización de la educación universitaria.

En particular, los profesores de la formación docente han dado lugar a la discusión sobre la importancia de la labor pedagógica, el vínculo estudiante-conocimiento-docente, el papel del docente en la educación, la necesidad de incorporar los cambios tecnológicos a la enseñanza de una manera crítica. A su vez, la preocupación por el énfasis puesto en el rol del estudiante como un sujeto activo y autónomo de aprendizaje en la enseñanza a distancia, en consonancia con ciertos lineamientos de las políticas de organismos internacionales de poder, como el Banco Mundial. Organismos que atentan contra la identidad docente al proponer una nueva figura para el trabajo docente virtual como es la de “tutor”. Nuevas retóricas para viejas políticas.

En un contexto nacional de escalada inflacionaria que afecta negativamente el salario docente universitario (Tiscornia y Costa, 2023), estos debates abrieron interrogantes sobre las condiciones del trabajo docente universitario antes, durante y después de la pandemia. En particular, surge el interés por indagar en profundidad la realidad local, intentando identificar procesos que ya estaban presentes antes de la pandemia, procesos que se han intensificado, como aquellos que se han limitado al contexto de excepcionalidad. A su vez, analizar dinámicas emergentes en el actual trabajo docente universitario se convirtió en un objetivo central de esta investigación, en el presente contexto de cambio y transformaciones aceleradas.

Consideraciones finales

Como resultado de las consideraciones teórico-metodológicas desarrolladas a lo largo de la ponencia, destacamos que la perspectiva sociohistórica adoptada enfatiza las tensiones

estructurales de la educación superior, marcada por los efectos de las políticas neoliberales y las tendencias hacia la privatización. A su vez, la mirada antropológica del TDU entiende a la docencia como una práctica social compleja, caracterizada por la heterogeneidad y multiplicidad de tareas y relaciones en contextos de desigualdad social.

La implementación de la ERE durante la pandemia y el retorno gradual a la presencialidad han transformado sustancialmente las condiciones de trabajo, generando huellas históricas y subjetivas en la docencia universitaria, que aún no podemos dimensionar. Esta implementación, lejos de ser homogénea, se caracteriza por la apropiación selectiva de saberes a lo largo de la experiencia docente, configurando las características institucionales particulares de una temporalidad, que intersecta crisis de diversas temporalidades en el sistema superior.

En este contexto, el presente escrito ha buscado plantear interrogantes sobre las huellas históricas que han influido en la configuración de las condiciones de la docencia universitaria actual, al mismo tiempo que reconoce las transformaciones emergentes en el TDU. A lo largo del trabajo fueron surgiendo diferentes consideraciones y preguntas respecto a las reconfiguraciones, continuidades y cambios en el ámbito del trabajo docente universitario, especialmente en un periodo pospandémico marcado por la intensificación de las desigualdades sociales y económicas.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens.
- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.
- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo: ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires: Herramienta.
- Badano, M. R.; Basso, R., Benedetti, M. G.; Angelino, M. A; Serra, M. F.; Verbauwede, V.; Ríos, J. (2011). Culturas académicas, políticas, prácticas y subjetividades en la universidad contemporánea. Suplemento *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (1). Universidad de Entre Ríos.
- Cabrera, D. (2003). Las “nuevas tecnologías” como significaciones imaginarias. *Revista de comunicación*, 2(1), 6-24.
- Chartier, R. (10 de septiembre de 2022). Es un error creer que un libro se reduce a su contenido semántico. TELAM SE. <https://www.telam.com.ar/notas/202209/604509-roger-chartier-es-un-error-creer-que-un-libro-se-reduce-a-su-contenido-semantico.html>
- Chiroleu, A. (2006). Políticas de Educación Superior en Argentina y Brasil: de los 90 y sus continuidades. *Revista SAAP: Sociedad Argentina de Análisis Político*, 2(3), 563-590.
- De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Coedición Extensión Universitaria, Universidad de la República, Ediciones Trile.

- Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021). La universidad argentina pre y post pandemia: acciones frente al Covid-19 y los desafíos de una (posible) reforma. *Integración y Conocimiento*, 10(2), 163-184.
- Etchichury, H. J. (2016). La tercera década: Ley de Educación Superior y el legado del Banco Mundial. *Nómadas*, (44), 105-121.
- García de Fanelli, A. M. (1997). *La reforma de la educación superior en la Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones*. San Pablo: NUPES.
- García, L. B. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), 87-111.
- Heller, A. (1967). *Sociología de la vida cotidiana*. El Sudamericano.
- Marquina, M., y Fernández Lamarra, N. (10-12 de diciembre de 2008). La profesión académica en Argentina: Entre la pertenencia institucional y disciplinar. En *V Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata. 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 Funes, D.; Amieva, R.; Gretter, S.; Lagatta, S.; Vai, D. (2009). Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad. *Fundamentos en Humanidades*. 20(II), 135-160.
- Mazzola, C. (2008). Crisis institucional en la universidad argentina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 13, 89-100.
- Pérez Mora, R. y Naidorf, J. (2015). Las actuales condiciones de producción intelectual de los académicos. *Sinéctica*, (44), 1-16.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de antropología social*, 16, 175-212.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2018a). El trabajo docente hoy. En N., Arata; J. C. Escalante; A. Padawer (comps.), *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias*. Antropología Esencial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. CLACSO.
- Rockwell, E. (2018b). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, XVI(16), 7-29.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1990). La práctica docente y la formación de maestros. En E. Rockwell y R. Mercado (coords.), *La escuela, lugar de trabajo docente*. México: DI E-CINVESTAV.
- Rodera, J. (2021). Regulaciones, experiencias y sentidos del trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur [Tesis de Grado]. Universidad Nacional del Sur. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/handle/123456789/5607>
-
- Rodera, J. y Walker, V. (2021). Virtualización forzada y cambios en el trabajo docente universitario: el caso de la Universidad Nacional del Sur. *Revista Argentina de Educación Superior*, (23), 192-210.
- Rodigou Nocetti, M.; Blanes, P.; Buriyovich, J. y Domínguez, A. (2011). *Trabajar en la Universidad. (Des)Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba Editorial.
- Saforcada, M. F. (2022). *Privatización y mercantilización de la universidad latinoamericana: Nudos de poder y enredos de sentidos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; Federación Nacional de Docentes Universitarios. Instituto de Estudios de Capacitación.
- Suasnábar, C. (2005). Entre la inercia y la búsqueda de una nueva agenda política: las políticas universitarias en el gobierno de Kirchner. *Revista Temas y Debates*, (10), 83-93.
- Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2011). Políticas universitarias en Argentina: entre los legados modernizadores y la búsqueda de una nueva agenda. *Innovación Educativa*, 11(57), 21-30.

- Tello, A. M. S. (2012). Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina: Huellas de las regulaciones en los sujetos y sus prácticas. *[TESTE] Debates em Educação*, 4(8), 24.
- Tello, A. M.; Dequino, M. C.; Delbueno, H. D.; Silvage, C. A.; Benegas, I. E.; Romero, M. F.; Jofré, J. L. y Berraondo Marcos, M. R. (2009). Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. *Fundamentos en Humanidades*, (20), 241-264.
- Tiscornia, L. y Costa, D. (2023). *En un escenario de escalada inflacionaria, la docencia de las universidades nacionales cobró aproximadamente un salario menos en 2022*. CONADU Histórica. https://adunlu.org.ar/files/En_un_escenario_de_escalada_inflacionaria_la_docencia_de_las_universidades_nacionales_cobro_un_salario_menos_en_2022-5.pdf
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educar em Revista. Dossiê Pedagogia Universitária: Debates Internacionais Contemporâneos*, (57), 115-129.
- Villagra, M. A. y Casas, N. (25-27 de octubre de 2017). El actual trabajo del docente universitario argentino: re-planteos acerca de su reconfiguración. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*: Montevideo.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38(153), 105-119.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIV(14), 1-35.
- 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.
- Wallerstein, I. (Ed.). (1996). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.