

La vida universitaria y el trabajo docente de auxiliares en los tiempos del neoliberalismo restaurador en la universidad pública

Badano María del Rosario, Benedetti María Gracia, Ruth Lemos, Basso Raquel, Ríos Javier

Autores: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. Alte. Brown 54, Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Contacto: javier.rios@uner.edu.ar

ARK: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s22504559/rj291f9ui>

RESUMEN

El presente trabajo se sustenta en investigaciones anteriores, donde se abordó el trabajo docente universitario, las culturas académicas de los 90 en el campo universitario, el campo científico, los sujetos, saberes y prácticas en la universidad post años 90, las narrativas acerca de la universidad pública en la Argentina contemporánea. Esta trayectoria da cuenta de la irrupción de la política neoliberal en la universidad tanto en subjetividades y prácticas como en relación a la producción de conocimientos. En esta indagación se analizaron subjetividades y perspectivas acerca del trabajo docente de los auxiliares de los años 90 y de los auxiliares de 2015-2019, en clave del contexto sociouniversitario transitado por los primeros y actual para los segundos. Las perspectivas encontradas en los relatos de los sujetos universitarios permitieron construir mapas conceptuales y elaborar hipótesis de trabajo acerca de las intervenciones políticas en la configuración del trabajo docente. Se trabaja el objeto universidad, la política académica y social, la construcción social del docente investigador que interviene en los discursos y narrativas acerca del quehacer en el hacer, de los campos disciplinares y pedagógicos. Se sostiene que esta relación no es individual aunque muchas veces sea entendida como tal, sino que es intrínsecamente social por el lugar donde ocurre: la universidad pública.

Palabras clave: universidad pública; vida universitaria; neoliberalismo

Introducción

El trabajo docente universitario intervenido por las políticas públicas se reconfigura con diversos propósitos y destinos de acuerdo a la impronta contextual en que se lleva a cabo. A partir del año 2003 la educación adquiere centralidad, y la universidad es objeto de políticas que atienden al derecho a la educación superior. Esto se traduce en la creación de nuevas universidades públicas, infraestructuras, programas de becas universitarias, programas de vinculación con el territorio, entre otras políticas de Estado. Hacia fines de 2015 era posible observar que una nueva población estaba habitando las aulas, por lo que se requerían nuevas configuraciones para el trabajo docente. En 2016 la política desarrollada en la década anterior se comienza a desconocer: se desfinancian programas y se intenta instalar nuevos valores y propósitos en los que se fundamenta el quehacer de la educación superior.

Del análisis realizado en las últimas tres décadas en la universidad, se torna relevante la posibilidad de conocer y analizar los tránsitos y las trayectorias profesionales y académicas de los auxiliares de los años 90, así como las subjetividades y perspectivas actuales, siendo factible advertir continuidades y rupturas en los imaginarios y prácticas de los docentes de hoy con aquellos analizados de la década del 90. Trabajar sobre estos diferentes aspectos aporta elementos para complejizar problemáticas que muchas veces se explican de manera simplificada.

En esta investigación nos proponemos reflexionar acerca de los relatos hegemónicos y las marcas del sentido común presentes en las subjetividades en juego en el campo universitario. El desafío está puesto en realizar una aproximación en el reconocimiento de los hilos de significados instalados por el conservadurismo y sostenidos por la restauración neoliberal, presentándose hoy de manera remozada y actuando sobre el mundo simbólico de la vida social actual; advirtiéndose la reiteración de instalación de "verdades", de diferentes discursos y sentidos de los mismos. Sin embargo, poder relevar y poner sobre la disputa académica los procesos de reescritura de la experiencia universitaria, las emergencias de diferentes lenguajes, las politicidades presentes y las ideas de futuro, delinea el desafío de avanzar en criticidad sobre la propia vida universitaria, en este caso de los auxiliares docentes.

Partimos de reconocer junto a de Sousa Santos (2005) que la universidad como tal viene sufriendo una profunda metamorfosis. Dicho autor sostiene que las transformaciones en la educación superior plantean tres crisis para la universidad. La primera, *la crisis de hegemonía*, resulta de las tensiones entre las funciones tradicionales de la universidad y aquellas que fueron atribuidas a lo largo del siglo XX; es decir, la producción de alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas, necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea, por un lado, y por otro, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales útiles para la formación de una mano de obra calificada, exigida por el desarrollo capitalista. La incapacidad de la universidad para desempeñar estas funciones contradictorias llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar medios alternativos para lograr estos objetivos. La segunda, *la crisis de legitimidad*, refiere al hecho de que la universidad ha dejado de ser una institución consensual frente a la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados, por medio de las restricciones de acceso y certificación de competencias, y la reivindicación de la igualdad de oportunidades para las clases populares. Y la tercera, *la crisis institucional*, resulta de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de los propósitos de la universidad y la presión de someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En este escenario de profundas mutaciones, las políticas universitarias de corte neoliberal desplegadas desde los 90 tendieron a generar un "círculo vicioso" de precarización que comenzó a cuestionar el carácter público de las universidades, redefiniendo la función social que las instituciones de educación superior deben ejercer en una sociedad democrática. Estas transformaciones se manifestaron en dos dimensiones: por un lado, como una nueva configuración institucional, donde el deterioro de las condi-

ciones de trabajo docente, la mercantilización del sistema de posgrado y la privatización de la agenda científica aparecen como lo más significativo; y por otro, el proceso de reconversión intelectual que sufre el campo académico, bloqueándose las condiciones de producción de un pensamiento autónomo y crítico sobre la realidad social y educativa (Gentili, 2002).

Dicho proceso de reestructuración interpela a la cultura universitaria, instalándose nuevas reglas que reconfiguraron prácticas, discursos, sujetos, y dan lugar a la configuración de nuevos modos de habitar la universidad. Aparecen en escena diferentes maneras de calificación del trabajo universitario y múltiples exigencias para permanecer en los lugares de trabajo: el Programa de Incentivos, las categorizaciones, las evaluaciones periódicas, la exigencia de reinventarse para permanecer en el sistema, van constituyendo entre los docentes universitarios, subjetividades exigidas y en tensión.

Para pensar cómo se inscriben los nuevos procesos de subjetivación en un escenario de condiciones neoliberales, es necesario partir de la hipótesis de que las políticas neoliberales que impulsaron la reforma de la educación superior en Argentina generaron una transformación que dio lugar a la constitución de nuevas subjetividades en la universidad, ligadas a nuevas condiciones generadas por la crisis de la lógica del Estado y la emergencia de la dinámica del mercado. Ahora bien, el tránsito del Estado al mercado no consiste en la sustitución de una metainstitución estatal por otra mercantil, razón por la cual las transformaciones actuales no se reducen a un simple relevo. Se trata de una operación compleja que tiene consecuencias radicales en los modos de organización social y que reconfigura el terreno por donde transita la subjetividad contemporánea. En esta lógica argumentativa, el análisis del neoliberalismo en la Universidad no puede reducirse a la referencia de un pasaje aparentemente lineal, acrítico, de la lógica estatal a la lógica mercantil. Estamos ante un proceso que condensa historicidad, complejidad y contradicciones que se expresan en los sujetos universitarios a partir de múltiples formas de resistencia y, a la vez, de diversas estrategias de adaptación/sobrevivencia al nuevo contexto.

En el mismo sentido, podemos afirmar que, si bien las políticas neoliberales ponen en crisis un tipo específico de subjetividad en la universidad pública, las formas subjetivas emergentes albergan, de un modo tensional y contradictorio, viejas representaciones y nuevas formas de ser y pensar en la universidad.

Poner el énfasis en el análisis de estas nuevas configuraciones subjetivas implica transitar estas contradicciones y preguntarnos sobre las múltiples experiencias políticas, pedagógicas, culturales protagonizadas por los sujetos universitarios, entre ellos los auxiliares, que estarían dando cuenta de modos particulares de estar y habitar las nuevas condiciones en la universidad.

1. Aspectos metodológicos

La metodología de estudio planteada tuvo énfasis en lo cualitativo, ya que se buscó comprender los sentidos asignados a la experiencia universitaria, las significaciones de las trayectorias docentes, sus vínculos y los diversos modos de habitar la universidad. De ahí que en este estudio confluyan los auxiliares de los 90 y de hoy, los que nos posibilitan conocer los significados que construyen acerca de su experiencia universitaria.

La unidad de estudio estuvo constituida por el campo de las ciencias sociales y humanas en universidades públicas, un espacio amplio que contiene aspectos estructurales y fundantes del problema planteado. Como unidad de análisis se tomó a los auxiliares docentes de la universidad pública de la década de los 90 y los de los años 2015-2019.

Dado el tipo de diseño cualitativo, los criterios de selección de los casos intentaron dar cuenta de la heterogeneidad de los auxiliares, recurriéndose a un muestreo intencional que implicó establecer criterios de selección de los casos más significativos del campo de conocimientos seleccionados.

Se generaron instancias colectivas de debate y reflexión, así como de retroalimentación con los actores involucrados en el proceso. La tarea de identificación de frases significativas permitió identificar las categorías más cercanas a la realidad y las unidades de sentido de los discursos de los informantes.

2. Neoliberalismo y producción de subjetividades en la universidad pública

Las nociones de “estar” y “habitar” propuestas por Lewkowicz y Cantarelli (2013) siguen siendo propicias para pensar la complejidad de las transformaciones actuales en la universidad pública y el trabajo docente de los auxiliares, en particular.

Reconocemos en el neoliberalismo un imperativo que podría formularse en los siguientes términos: reinventarse o desaparecer. La reinención se transforma en operación necesaria para permanecer en la dinámica de mercado. Esta dinámica exige una variación constante, determinando la caducidad inmediata de las cosas, las personas, las ideas. De este modo, la reinención queda reducida a un imperativo neoliberal, describiendo un modo de “estar” en el mundo causado por los ritmos del mercado.

Sin embargo, que la reinención se constituya en un modo de transitar las condiciones neoliberales no significa que sea el único. Existe un modo de estar no pautado por las condiciones dominantes que estos autores denominan “habitar”. Se trata de la determinación subjetiva de un campo en autonomía respecto a las formas dominantes.

Así definido, el “habitar” supone estrategias subjetivas capaces de suspender situacionalmente las operaciones de la subjetividad dominante. Suspensión que no necesariamente pone en jaque la lógica neoliberal, sino que logra interrumpir su eficacia en la situación que pretenda ser habitada.

De este modo “estar” y “habitar” describen formas subjetivas distintas, condicionadas por las transformaciones actuales. El “habitar” representa algo más que la mera ocupación de un lugar, alude al despliegue de distintas estrategias en la determinación subjetiva de un campo en autonomía respecto a las formas dominantes (Lewkowicz y Cantarelli, 2001).

En relación a esta perspectiva, podemos incorporar lo planteado por Sztulwark (2019: 61), “[...] cuando hablamos de neoliberalismo, nos referimos a una forma de capitalismo particularmente totalitario, en el sentido de que su interés está puesto en los detalles mismos de los modos de vivir”. Lo neoliberal no se comprende como un poder de existencia exterior, si no como “devenir micropolítico del capitalismo, a sus maneras de hacer vivir” (Sztulwark, 2019: 61).

Sztulwark entiende “modo de vida” como toda manera de vivir articulada en un vínculo automático con el mercado, a todo lo que viene dado. Así, el neoliberalismo es un gran aparato que opera sobre el deseo y las maneras de vivir. El autor lo distingue de “forma de vida”, que sería la de aquellos que asumen su vida como una pregunta y no cuajan directamente en ese automatismo, ya sea porque se enferman, son vulnerables, rebeldes, “oscuros” o porque han tenido alguna experiencia que los ha llevado a desviarse de la norma. El interrogante es qué hacer con los que para vivir tienen que inventar lenguajes, alianzas y grupos nuevos y por eso entran en procesos de politización

Diferentes planos históricos, superpuestos, que confluyen en pasado, presente y futuro, conllevan estudiarnos en movimiento, desterrando las perspectivas de que el tiempo lo borra todo, como advierte el sentido común, o de que hay un pasado que se da por finalizado y, como consecuencia, el olvido no deja rastros. El neoliberalismo promueve un futuro sin pasado que insta a desarmarnos como sujetos históricos.

La universidad pública se constituye en un espacio social de confluencia de los diversos sectores políticos y sociales que apuestan a la educación superior. Esta heterogeneidad proporciona riquezas y desafíos, ya que el trabajo al interior de la universidad da cuenta de diversos pulsos de lo social, histórico y político de la sociedad. El encuentro intergeneracional exige de un ejercicio y dinámica permanentes para poder construir perspectivas de trabajo compartidas.

El trabajo de campo realizado nos permitió reconocer que el neoliberalismo configura, por un lado, una multiplicidad de modos de “estar” y “habitar” la universidad pública y, por otro, desata procesos de politización.

La reconstrucción de biografías de docentes auxiliares nos abrió la posibilidad de entender cómo se anudan y entrelazan en los relatos las historias personales, profesionales, la historia de la propia institución y la historia social.

Las significaciones actuales de los auxiliares sobre el trabajo, el conocimiento, la universidad y las políticas universitarias constituyen un entramado complejo inscripto en representaciones iniciales que se van construyendo y reconstruyendo a lo largo del trayecto de los sujetos y del campo, y que tienen que ver con sus prácticas, con la reflexión acerca de ellas y con la reconstrucción de esa historia.

El análisis de esta multiplicidad de experiencias subjetivas dan cuenta de los nuevos modos de “estar” y “habitar” las nuevas condiciones neoliberales en la universidad. Estos modos no representan posiciones o situaciones particularizadas en individuos o grupos de individuos, sino que expresan un movimiento mucho más complejo en donde entran en tensión formas de estar y de reinventarse ante las nuevas condiciones, con reales intentos de producir situaciones habitables a partir de dichas condiciones.

2.1. Subjetividad, subjetividad instituida y la pervivencia de sentidos comunes

A través de lo que llamamos subjetividad, el ser humano se constituye como tal, ingresando al mundo simbólico, cultural y regido por las lógicas del lenguaje. En ese sentido, al hablar de subjetividad nos enfrentamos con aquello que resulta irreductible a la trama que conforman la sociedad y los sujetos que la componen. No hay sujeto sin sociedad ni sociedad sin sujeto. Los procesos de acogida al mundo humano y los posteriores recorridos que se transitan a lo largo de la vida van cambiando de acuerdo con las épocas y produciendo diferentes formas de vivir, de producir subjetividad.

Rascovan et al. (2013) sostienen que la categoría subjetividad permite integrar lo idéntico y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo individual y lo social, lo privado y lo público. Y agregan que “la subjetividad no es otra cosa que una producción histórica de las significaciones imaginarias que instituyen formas de vivir la existencia humana” (Rascovan, 2013: 31).

El psicoanálisis formula la posibilidad de un sujeto que se constituye en relación con el otro. El sujeto no es un ente individual que emerge gracias a lógicas evolutivas, sino que puede pensarse un sujeto en tanto exista relación con otros, un sujeto que adviene en el seno de una comunidad, de una cultura. De esta manera, se puede enunciar que el sujeto que piensa el psicoanálisis se constituye a partir de un Otro social que se organiza desde la estructura del Estado y sus instituciones, en este caso, la universidad. Operar desde la perspectiva de la subjetividad consistiría fundamentalmente en la interrogación por los sentidos, las significaciones y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación de los sujetos y los efectos sobre sus prácticas y discursos.

Las instituciones sociales son las que instituyen las formas de organizar la subjetividad. Así, la Universidad es una de las principales agencias de subjetivación, y en la actualidad comparte esa función con los discursos mediáticos y las tecnologías de la información y la comunicación, y muchas veces pierde terreno frente a ellos.

Para Rascovan (2013: 32), “la subjetividad socialmente instituida es mercantil y está en tensión con la subjetividad estatal debilitada, subjetividad que se configura como consecuencia de los poderes hegemónicos pero, también, con la existencia de un plus singular como efecto de los procesos de subjetivación”. Una de las características de la subjetividad instituida -sentido común- es la fragmentación de las narrativas, transformándolas en objetos culturales (como operación política), así como la desconexión entre ellas, disponiéndolas en sucesivas capas de sentido que permiten ser leídas en distintos registros simultáneos, algunos contrastantes y contradictorios. El trabajo sobre la subjetividad instituida implica,

entonces, reconocer los hilos de significados ocultos, propiciando otros modos de interpretar y significar la narrativa básica que propone el discurso hegemónico.

De esta manera, frente a la hegemónica subjetividad mercantil, emergen otras formas de habitar el espacio y el tiempo. Uno de los desafíos se encuentra en desatar procesos de subjetivación que sean capaces de operar críticamente sobre la subjetividad instituida: “la subjetivación, como la subjetividad, es una operación pero de otro estatuto, y es aquella que se produce sobre la subjetividad instituida desde el plus que ha producido como efecto no anticipado” (Lewkowicz, Cantarelli, Grupo Doce, 2001: 28). Entonces, la clave del proceso de construcción subjetiva, está en el plus que los sujetos, los grupos y los colectivos pueden darse creativamente, para buscar en las narrativas otros sentidos e interpretaciones que los socialmente instituidos por los poderes hegemónicos.

González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2014), siguiendo a Zemelman, sostienen que adentrarse en los estudios de las subjetividades implica asumir a las mismas tomando distancia de “las miradas que predeterminan a los sujetos individuales y colectivos”, haciendo referencia a una visión de sujeto “como proceso inacabado, en devenir, en proyecto; como agencia productora de significados que nutren la realidad social, cultural y política de una sociedad”. De esta manera, los autores, por un lado, reivindican la posibilidad del surgimiento subjetivo, emancipador instituyente y constructor de la realidad a partir de diversas formas de acción colectiva. Por lo tanto, se asume “que el sujeto tiene capacidad de respuesta a las condiciones estructurales que lo surcan, no se trata entonces de un sujeto completamente subsumido [...], sino del sujeto capaz de emancipación” (2014:53). Y por otro lado, se asume que es en la realidad social donde la subjetividad articula dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía. Los autores realizan una doble operación para aproximarse a la idea de subjetividad instituyente, entendida como “proceso de construcción de resistencias, como proceso de creación de nuevas relaciones y órdenes sociales, como alternativa al orden social injusto” (2014:53). La subjetividad no se agota en lo racional ni en lo ideológico, sino que se despliega en el amplio universo de la cultura y los imaginarios sociales.

Pensar en la emergencia y procesos de constitución de subjetividades políticas en los colectivos sociales y en las organizaciones o instituciones, en nuestro caso la universidad, implica identificar aspectos que posibiliten leer, interpretar, establecer momentos de ruptura, de resistencia, de discontinuidad, de construcción e identificación con alternativas.

2.2. La transmisión en los procesos de subjetivación: generación-intergeneración y experiencia

La universidad como institución educativa, en tanto espacio de encuentro entre generaciones, articula el pasado, presente y futuro, siendo, como dijimos, una de las principales agencias de subjetivación, más aún en un país como el nuestro, en el que se la entiende como uno de los dispositivos de ascenso social.

Resulta fundamental, entonces, poner en cuestión aquel sentido común que recorre la subjetividad instituida para problematizarlo, llevarlo al plano de la criticidad que posibilite generar otros sentidos. Relevante y poner sobre la disputa académica los procesos de reescritura del pasado, las emergencias de diferentes lenguajes, las politicidades presentes y las ideas de futuro, permiten avanzar en criticidad y abordajes problematizadores.

De esta manera, si recuperamos aspectos de la trama trabajada, nos encontramos instados a delimitar el concepto de generación. Así, Berardi (2016) plantea la necesidad de trascender la idea de generación como un concepto sociológico, biologizante, ya que se torna inadecuado para definir las características históricas de un determinado espacio social. Para ello, propone un concepto de generación ya no identificable a un fenómeno biológico, sino a un fenómeno tecnológico y cognitivo. La generación será, así, un “horizonte común de posibilidades cognoscitivas y experienciales” (p. 79). La perspectiva de Berardi se presenta como una clave para analizar el tránsito y la trayectoria académica de los auxiliares de los 90, así como las subjetividades de los de hoy, pero sin dudas no es la única. En el espacio universi-

tario es posible identificar otras dimensiones que intervienen en la delimitación de determinadas generaciones: momentos históricos de un campo disciplinar y/o profesional, períodos organizativos de una institución universitaria, las secuencias en la construcción de una cátedra, pueden ser algunas de ellas.

En otra clave, Forster sostiene que alrededor de la transmisión se juega el destino del vínculo intergeneracional: “quien intenta en el orden de la transmisión sabe que lo que está poniendo en juego, aquello que subyace a su objetivo, es la persistencia de ciertos legados, la continuidad de un eslabonamiento que se constituye en el despliegue de la cadena de la tradición” (Forster 2008: 174). La transmisión es la responsabilidad que se asume con el pasado, es deudora de producciones, prácticas y gestos políticos. Y agrega Forster (2008: 177): “transmitir supone, por eso, ir por el filo de la fidelidad y de la traición, de la continuidad y de la ruptura.” Como individuos y como colectivo permanentemente estamos escribiéndonos, borrando y volviendo a narrar en un campo complejo, como es el campo universitario.

Si bien la fragilidad y provisoriedad de los lazos sociales que caracterizan esta época no se remiten solo a los acontecimientos traumáticos que nuestras sociedades latinoamericanas han atravesado, las historias y memorias de cada sociedad se hallan entrelazadas con las particularidades del tiempo presente, donde la restauración neoliberal imprime un ritmo de transformaciones socioculturales tan significativas como aceleradas, y cuyos efectos en las subjetividades operan sobre el lazo intergeneracional (Korinfeld, 2013: 51).

Por ello, el trabajo con las experiencias universitarias (como operación crítica sobre la subjetividad instituida -sentido común-) implica trabajar con los relatos, con las narrativas, así como abordar los problemas de su transmisión, esto es, las interferencias en la transmisión intergeneracional, las que adquieren determinada singularidad en las experiencias vinculadas a situaciones de construcción de equipos de cátedra, de investigación, extensión o gestión.

Acudir a la categoría experiencia nos permite transitar los diferentes niveles de la experiencia subjetiva de los colectivos y sujetos que coparticipan en el campo universitario. González Terreros, Aguilera Morales y Torres Carrillo (2014) sostienen que en ella se reúnen “prácticas, valores, memorias y temporalidades que permiten ver cambios, permanencias, rupturas, emergencias de aquello que los sujetos consideran, marca distancia con el orden social instituido e impuesto”.(p.56) Sin embargo, no hay que perder de vista que esta experiencia no se expresa únicamente en el plano individual, pues su potencia se ubica en la experiencia común o compartida; la experiencia común se puede ubicar en aspectos compartidos en términos generacionales y epocales. Por lo tanto, es desde la experiencia subjetiva que se comprenden las dinámicas internas de los procesos individuales y colectivos, a la vez que los condicionamientos objetivos que alojan estas emergencias subjetivas.

2.3. Sujeto y subjetividades

La categoría sujeto se conceptualiza, siguiendo a Díaz (1996), como el individuo en su dimensión social, en cuanto sujetado a las prácticas sociales y a los discursos de su época histórica. El sujeto es una instancia social encarnada en individuos. No obstante, el sujeto de una época histórica no es la suma de sus individuos, sino el imaginario social de lo que significa ser sujeto en ese momento determinado. Tampoco se puede decir que existe un sólo sujeto posible en cada época histórica; existen sujetos que comparten características comunes, comparten imaginarios.

En una época de cambios acelerados como la nuestra, los sujetos reestructuran sus características, “se disuelven” como sujetos, desaparecen los parámetros imaginarios y aparecen otros sujetos, otro imaginario para compartir. Se suele usar “sujeto” en relación con dos referentes distintos, como imaginario colectivo de una cultura y sujeto como individuo social. Así, al transitar el tema del sujeto, los conceptos se mezclan y no queda demasiado claro cuáles son los límites entre el sujeto imaginario y el sujeto individual.

Acerca de subjetividades, Zemelman (1999) considera que las mismas deben ser planteadas como una estructura en permanente cambio. Es por ello que se necesita mirar a ésta como un sistema abierto,

singular en cada sujeto y dispuesto a ser modificado respecto a las diferentes relaciones que establece el sujeto en sus diferentes campos, de ahí su naturaleza social, por eso la oposición de individual y social en la subjetividad no tiene cabida. El concepto de producción de subjetividad relaciona las formas de representación que cada sociedad instituye para la conformación de sujetos aptos para desplegarse en su interior y las maneras en que cada sujeto constituye su singularidad (Bleichmar, 2016).

Para Bedacarratx (2012), abordar tanto conceptual como empíricamente el problema de la configuración subjetiva de los nuevos docentes supone pensar en un sujeto a la vez psíquico y social, soporte y efecto de una estructura histórica social y biográfica, como así también un conjunto de procesos individuales y colectivos, conscientes e inconscientes, tanto intra e intersubjetivos, de distinción y sujeción. Estos procesos le permiten al sujeto reconocerse como persona diferenciado del mundo que lo rodea, y a la vez incluirse en ese mundo que lo nombra, a partir del cual puede nombrarse:

“Hablar de sujeto es hablar de una trama vincular, productora de la subjetividad colectiva en la que se enmarca todo fenómeno humano. Entendemos a la subjetividad como el conjunto de procesos que constituyen al sujeto vinculado a la configuración de un mundo interno (estructura psíquica) y a la inclusión en un orden socio-cultural (encarnado en las instituciones sociales) que se internaliza y orienta los comportamientos” (Bedacarratx, 2012: 906).

En este marco, la investigación sobre los procesos de configuración subjetiva de los nuevos docentes supuso indagar en los significados que le atribuyen a la docencia universitaria, a través del análisis de sus autoinformes. Hemos visto cómo el capitalismo actual es independiente de la idea de trabajo, del territorio, basado en la revolución tecnológica, en el conocimiento, generando crecientes desigualdades e impacta en la subjetividad de los sujetos. En este contexto, el trabajo docente de los auxiliares desafía las categorías, que deben ser pensadas desde otro aparato conceptual (Beck, 2002).

Bedacarratx (2012) afirma que, en tanto práctica social, la práctica docente no puede entenderse si no es en el contexto socio-histórico institucional en el que tiene lugar. El mismo delimita unas condiciones y señala aspiraciones que dan cuenta de las significaciones sociales desde donde se piensa a la educación como institución social y que se traducen en prescripciones y demandas al sistema educativo y a los sujetos que lo componen, destacando la relevancia de la dimensión histórica de los procesos que estudia. Como hemos planteado, en el capitalismo llamado cognitivo, la sociedad es denominada como sociedad del conocimiento, sociedad de la información, sociedad postindustrial por la incorporación de las nuevas tecnologías.

Para Donaire Palma (2011), es relevante precisar que esto se presenta en momentos en que se comienza a hablar de la producción de conocimiento como el principal factor de desarrollo, lo que implicaría situar a la universidad como uno de los espacios privilegiados de la novísima rearticulación del capitalismo a nivel global, caracterizada por la producción inmaterial, centrada en el conocimiento, y la integración de redes de cooperación cada vez más abiertas. Sin embargo, en esta región, organizaciones políticas y de financiamiento internacional promovieron reformas para modernizar la educación con la lógica del libre mercado, bajo el argumento de la ineficiencia de los sistemas educativos de Latinoamérica (López Guerra y Flores, 2006).

El contexto político universitario de los 90 instaló políticas neoconservadoras en el ámbito universitario, ubicando al docente en un escenario de incertidumbre, en medio de políticas de evaluación y control permanente. Las políticas neoliberales para la Educación Superior generaron una transformación de carácter estructural que consideramos produjo reconfiguraciones en la constitución de los sujetos universitarios. Reconfiguraciones que no son unívocas sino que dan cuenta del despliegue de estrategias subjetivas de los auxiliares docentes que van desde la aceptación crítica a la resistencia creativa, y que dan origen a diversos modos de relación con el contexto y las políticas que se transforman en diversos modos de ser y habitar la universidad.

Souza Santos (2005) reflexiona acerca de las transformaciones en la educación superior, e identifica las ideas fuerza de una reforma democrática y emancipadora de la universidad pública, las cuales podrían orientar una perspectiva propositiva a los problemas. En palabras de Touraine (1980), la universidad debe ser el lugar de análisis crítico de la producción, de la transmisión y de la utilización del conocimiento. Este principio se traduce en una concepción de enseñanza que parta del análisis de las interrelaciones entre el conocimiento y todos los aspectos de la sociedad y de la cultura, y en una imagen de organización universitaria en la que no se separe el conocimiento de las formas de transmitirlo y de las formas en que lo utilizan la sociedad, la política y la economía. Universidad que debe pensarse a sí misma en un contexto que ataca los pilares de su constitución.

El proyecto educativo neoliberal no ha sido capaz de abordar los desafíos del conocimiento y ha dado muestra de la precarización de docentes en relación a un gran escenario en el cual los planteles académicos interactúan y compiten no solo entre sí sino también con otros. El componente subjetivo se posiciona a partir de esto, con relación a la interpretación de la información, como eje fundamental desde el cual se organizan las tramas productivas, y uno de los efectos más claros es el profundo involucramiento del sujeto individual en la producción de conocimiento.

En tanto conocimiento aplicado a la producción, los docentes son sometidos a controles siempre mutables de políticas de acreditación. En este sentido, los auxiliares describen en sus autoinformes los múltiples esfuerzos que realizan para continuar en la carrera docente. Para Donaire Palma (2011), la Universidad, como institución involucrada en la producción de subjetividades, constituye un lugar privilegiado para analizar las grietas que se abren en esta relación difusa entre reformas neoliberales y el marco del capitalismo cognitivo:

“Por producción de subjetividad se entiende el modo en el cual las sociedades determinan las formas con la cual se constituyen los sujetos que integrarán las diversas dinámicas sociales, económicas, culturales, etc.; como señalan Negri y Hardt (2005), son las prácticas materiales dispuestas para los sujetos en el contexto de la institución, los procesos a través de los cuales se produce subjetividad, y es en el contexto de estas instituciones disciplinarias, fábrica, escuela, universidad, etc.- en tanto lugar separado, que los sujetos se desenvuelven” (Donaire Palma, 2011).

El autor señala que en el actual contexto se abren puntos de tensión en la universidad. Las dinámicas institucionales conjuran nuevas subjetividades tendientes a la precarización, en relación a lo cual se establecen resistencias. A partir de esto, se advierte la emergencia de dinámicas de subjetivación antagónicas que, identificando los intersticios de los marcos institucionales, plantean fugas al entramado productivo-mercantil.

Para Donaire Palma (2011), las subjetividades se han vuelto cada vez más inestables y precarias en este contexto. Se pregunta cómo será posible extraer de las profundidades de la maquinaria productiva los elementos críticos de las subjetividades en el actual contexto y sus condiciones. A su criterio, el indeterminable del valor del conocimiento constituye uno de los factores principales para analizar y comprender las nuevas subjetividades en el contexto universitario actual, al corresponderse con la condición precaria en que éstas se desenvuelven. Se trata en este punto de redefinir el campo de tensiones en que se instala la emergencia de nuevas subjetividades, pensando y transformando las demandas.

Para Volando (2006) la subjetividad refiere al sujeto y su modo de sentir, pensar, actuar en el mundo de lo social y es un campo que el sistema capitalista necesita conquistar para desarrollarse. Es interesante analizar la relación entre el capitalismo actual y los procesos de constitución de la subjetividad, teniendo en cuenta que el capitalismo como sistema actúa en distintas dimensiones en lo político, económico y también en lo cultural, por ende actúa y se infiltra en la construcción de la subjetividad. Lo importante de esta relación es que permite develar algunos de los mecanismos técnicos, científicos,

ideológicos que se utilizan para cumplimentar sus objetivos, permite ver los efectos que producen y los espacios que deja para la actuación de las fuerzas de resistencia en el entramado social.

Para Ema López (2009), el capitalismo, como un modo de subjetivación, promueve el no establecimiento de vínculos sociales, la búsqueda de lo individual, del propio placer y la desvinculación social, la despolitización de la constitución como sujeto en el marco de un contexto social, económico y político que lo hacen posible.

Por su parte, Sibilía (2005) sostiene que en el actual capitalismo asistimos a la presencia de una subjetividad con individuos adaptados a los circuitos integrados del capitalismo global, cuerpos conectados de forma ávida, ansiosos, que sigan siendo cuerpos útiles. Pero es también dentro del mismo sistema donde se desarrollan nuevas formas de resistencia que implican mirar y desplegar nuevas formas de subjetivación. Estas subjetividades intentan trazar algunos de los puntos de tensión que se abren en el nuevo contexto productivo global, en relación a lo cual se establecen resistencias por parte de los auxiliares docentes que ven mermadas sus expectativas de desarrollo.

Para Lewkowicz y Cantarelli (2003) se han agotado los Estados Nacionales, lo cual nos confronta con el desvanecimiento de puntos subjetivos hasta aquí inmovibles. Vale decir que no se los puede pensar sin constituirse y destituirse al pensarlos. De esta manera, ya no puede ser el atributo de una subjetividad instituida precisamente por el Estado Nación: esa subjetividad ciudadana o ese sujeto de la conciencia. La operatoria del mercado del actual capitalismo se caracteriza por el desgarramiento, la fragmentación y la desligadura.

3- Subjetividades, auxiliares docentes y perspectivas de trabajo docente

En este apartado se analizan subjetividades y perspectivas acerca del trabajo docente de los auxiliares de los 90, en clave del contexto sociouniversitario transitado. Para ello, hemos analizado autoinformes de los mismos, presentados para sus reválidas docentes, considerando el autoinforme como género narrativo (Arnoux, 2010) en el marco del espacio social y pedagógico de trabajo de los auxiliares en la universidad.

En primer lugar avanzamos en la contextualización del trabajo docente en el marco del capitalismo actual. Luego analizamos algunas vertientes teóricas que explican el individualismo vigente para finalmente remitirnos a cuestiones referidas a las subjetividades de los auxiliares docentes en sus trayectorias laborales.

3.1 - Los autoinformes de auxiliares docentes

La posibilidad de investigar la complejidad de experiencias y de mundos que convergen en la subjetividad de los auxiliares requiere tener en cuenta cómo los sujetos docentes y estudiantes piensan, representan, significan, actúan, en el contexto universitario, en tanto multiplicidad de experiencias y mundos que confluyen en la constitución de su propia subjetividad.

En este sentido, como equipo, decidimos recuperar los autoinformes de auxiliares docentes presentados en la convocatoria a sus reválidas. La reválida es una instancia de evaluación del auxiliar docente. Como tal, constituye una instancia de evaluación compleja, social, que puede ser entendida por los sujetos tanto como crecimiento o como control (Rafagheli, 2016). El propósito es comprender, a través de las narrativas, los modos en que los auxiliares significan la experiencia de su trabajo en la universidad, acceder a sus procesos de construcción de autonomía, sus proyectos, su perspectiva de la formación, sus expectativas de futuro. Conocer estos relatos y experiencias posibilita mirar a los auxiliares y habilitar otros modos para pensar e imaginar proyectos políticos pedagógicos para la contención y retención de los mismos.

La comprensión de las prácticas pedagógicas no es sin la comprensión de las historias que las habitan:

“La escritura me permite encontrar nuevas dimensiones desde donde pensar y habitar el espacio académico; prácticas, reflexiones que hoy comparto con ustedes y la comunidad universitaria” (Victoria).

“La Reválida Docente me posiciona frente a un desafío. El desafío de poder revisitar la tarea realizada durante siete años, sistematizar lo hecho, tomar nota del trabajo, reflexionar críticamente sobre sus fundamentos, estrategias, contextos de producción y resultados. A la vez, me convoca a proyectar -a partir de lo hecho- líneas de acción a futuro [...] y producir con ellas un relato, un texto una narrativa” (Virginia).

En su autoinforme, una auxiliar se pregunta:

“¿Quién fui y quién he sido en estos años, y fundamentalmente quién soy ahora?” (Marina).

“Cursando el 4to año de la carrera, en el año 1994, me presenté al concurso de Auxiliar de Segunda al que convocaba el equipo docente de la Asesoría Pedagógica de la Facultad. Me invitó una amiga a participar del mismo, y la idea de comenzar la carrera docente me cautivó” (Victoria).

Partimos de retomar la decisión de los auxiliares por ser docentes en el ámbito universitario. Algunos conocen experiencias de otros docentes que no han aprobado la reválida, lo que ha conllevado la pérdida de sus trabajos

“Como se ha dicho, el anterior profesor titular de la cátedra cesó en sus funciones, al no revalidar su cargo” (Mario).

Los auxiliares avanzan en sus autoinformes respecto al significado que les otorgan a su presentación a revalidar su cargo:

“La reválida se constituye en una instancia de evaluación que presenta sus ficciones o metáforas.” (Victoria).

“Para mí, como para muchos seguramente de mis compañeros auxiliares, constituye una situación especial y un desafío el presentarnos frente a esta instancia de reválida, instancia nueva para el claustro en esta Facultad y que nos plantea el enorme desafío de recuperar los tránsitos que cada uno ha ido trazando, en esto de habitar el espacio universitario desde la docencia, no ya como alumnos” (Marina).

“Dar cuenta de la propia trayectoria académica/profesional, se constituye en un desafío que pretendo concretar y que va a plasmar de forma particular la actividad desarrollada” (Silvana).

Al ingresar al ámbito docente universitario, uno de los tantos interrogantes que los auxiliares plantean es: ¿dedicarse de manera exclusiva a la docencia universitaria? ¿Trabajar en otros espacios? Ciertamente es que, a pesar de que muchos auxiliares docentes quieren dedicarse exclusivamente a este trabajo, los haberes docentes en muchas ocasiones no alcanzan para solventar todos sus gastos, aún más cuando se inician.

“Mi opinión personal es que no necesariamente la enseñanza es incompatible con la práctica profesional. Sí pienso que la enseñanza, el ejercicio de la docencia, requiere de extrema dedicación y tiempo, ya sea para el estudio, actualización, investigación y extensión. En mi caso personal entendí que no podía compatibilizar el ejercicio docente con la práctica profesional” (Mario).

“Los principales obstáculos han sido el tener que sostener más de un empleo con la consiguiente sobrecarga no sólo de actividades, sino de producción, de complejización y de tiempos reales para el ejercicio y crecimiento docente” (Marina).

Otros mencionan otros ámbitos de trabajo a los cuales también se han sumado, lo que en ocasiones se convierte en motivo de obstáculo para su carrera docente.

Para Badano y otros (1998), desde los inicios del trabajo docente existen diferentes énfasis puestos por los profesores en su tarea que responden a distintas racionalidades. La racionalidad burocrática se caracteriza por un quehacer centrado en papeles, con un estilo administrativo. Las cuestiones formales son centrales, se fijan y limitan los deberes y responsabilidades, se excluye al docente que se inicia de las discusiones, quien experimenta que las decisiones se toman “en otra parte”. La racionalidad salarial tiene su centralidad en el salario. El tema de la renta se presenta como un punto de inflexión que considera que la valoración se instala desde otro lugar. La idea del trabajo “de la mañana como el otro lugar” donde se gana la vida, contra la magra retribución económica histórica que percibe el sector docente. Se le carga al exiguo salario otros capitales, tales como la formación, viajes, congresos, posibilidades de crecimiento que transforma el monto inicial poco atractivo en un monto con mejores condiciones. La racionalidad de la formación pone el énfasis en formarse, seguir estando, aprender al lado “de...”, conjugando la voluntad primera de quedarse y el papel del referente. La racionalidad ampliada pone el acento en las propuestas de trabajo, libertad, la construcción de la teoría, la invención de los espacios, la capacidad de transformación a través del trabajo, intentando conjugar la función social y política de la universidad con la búsqueda de nuevas fronteras para el conocimiento, la tarea y la construcción de realidades. En este sentido tiene presente la presencia de intereses e ideologías rivales, luchas, batallas, desafíos, pero pone el énfasis también en la persuasión y el compromiso. En la tarea diaria lo político también se manifiesta y la incertidumbre se reconoce como parte del juego y del campo. Habiendo ingresado a la universidad como docentes y decididos a continuar en carrera, al ser convocados a revalidar sus cargos y presentar sus autoinformes, algunos auxiliares se preguntan: ¿Revalido? ¿Me someto a esta instancia de evaluación? ¿Qué sentido tiene para mí como sujeto la reválida? ¿Qué es el autoinforme? ¿Quién lo escribe? ¿Para quién se escribe? ¿Para sí mismo, para evaluadores, para todos estos actores? ¿Cómo lo escribe? ¿Qué debe contener? ¿Qué son las memorias, para qué se hacen? ¿Para quién se hacen? ¿Quiénes son narrados en las memorias? ¿Para qué sirven las memorias? ¿A quién/es le/s sirven?, ¿Qué se hace con la información que proporciona la evaluación? ¿Es utilizada luego? ¿Cómo y quiénes la usan? ¿Cuándo y para qué?

Las memorias docentes en el formato autoinforme constituyen relatos pedagógicos escritos por docentes. Son documentos narrativos que auxiliares docentes elaboran a través de su involucramiento en procesos de documentación pedagógica. La memoria es un acto de reflexión, ocurre en los sujetos, en los cuerpos, individuales y colectivos, deja marcas que, además de la superficie de una cicatriz, expresan las profundidades y complejidades de las experiencias de ese momento histórico que a la vez es futuro, en tanto encierra la inexorable proyección en el porvenir (Badano et al., 2008).

Estos documentos describen los mundos institucionales, las prácticas educativas que en ellos tienen lugar, los sujetos que los habitan y las hacen, y las comprensiones que elaboran y recrean los docentes para dar cuenta de ellos.

A su vez, estos documentos narrativos están estructurados y se producen con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos, de gestión, o bien están atravesados por la lógica normativa-prescriptiva de la anticipación. En algunos casos, los auxiliares presentan libremente sus escritos y otros señalan que se les requirieron temas específicos para su presentación en la convocatoria a reválida. Los autoinformes son narraciones profesionales que muestran el saber pedagógico construido al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores. Son materiales documentales densamente significativos, que posibilitan la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes.

En la elaboración del autoinforme se produce una narración autobiográfica y argumentada de la experiencia pedagógica de los auxiliares docentes, que implica decidir qué acontecimientos de esta prác-

tica son relevantes e imprescindibles, con qué cualidad afectiva presentarlos; así como cuáles problemas constituyen nudos u obstáculos de la tarea. En la escritura del autoinforme académico se presentifica una forma de narratividad dirigida a la naturaleza contextual específica y compleja de los procesos educativos, que incluye dimensiones, técnicas, éticas, emotivas y políticas. Esa narrativa se ubica en un tiempo y en un espacio, y por tanto abre la posibilidad a la resignificación de acontecimientos también pasados. El autoinforme permite reflexionar los modos en que como docentes significan la experiencia pedagógica universitaria; conocer sus procesos de construcción, los proyectos, la propia formación trazando un horizonte de sentido a partir del cual significar lo porvenir.

El relato configura una suerte de cartografía, un mapa en el que se teje esa trama que es el texto. Y es que reconstruir una experiencia no es exactamente reproducirla, sino apropiarse de un territorio extraño que la escritura y el pensamiento capturan. Tiene el valor de conquista -y la del conocimiento lo es- y algo de epopeya. Es siempre trabajo de lo simbólico sobre lo real (Tibaldi, 2011). Quien narra domina estrategias para la regulación de los sentidos puestos en el texto. Esto supone, entre otras cosas, el anclaje en marcos referenciales teóricos, que posibilitan que esa narración argumentada sea reconocida y transferida a nuevas experiencias docentes. La producción de estos relatos y experiencias proveen otros modos de construcción de la subjetividad (identidad) y del conocimiento (Tomic, 2008), lo que en ocasiones es advertido por los auxiliares y plasmado en sus autoinformes.

La escritura del autoinforme académico se inscribe en dos vías. Por una parte, en tanto provee de sentidos a la experiencia pedagógica del autor, porque refiere a la construcción de una identidad del oficio docente, torna habitable la existencia de ese docente en el mundo académico. Por otra parte, tal escritura se constituye en una argumentación digna de ser aprehendida en términos de un nuevo conocimiento, en tanto se sostiene en matrices teóricas epistemológicas. Al narrativizar las prácticas docentes, se construyen y reconstruyen acontecimientos vivenciados, orientándolos hacia un objetivo. El lenguaje narrativo, además de razonar sobre las prácticas, forma parte de las prácticas que constituye.

En tanto narraciones profesionales que problematizan la tarea docente y el trabajo pedagógico desde la perspectiva de sus actores, los autoinformes son materiales documentales densamente significativos. Bruner (1991) plantea una dimensión dual en las narrativas. Las narraciones muestran una dimensión objetiva -si queremos, descriptiva- y otra subjetiva. Esta última pertenece al plano psicológico de la conciencia. Mediante una narración expresamos o descubrimos proyectos, las consecuencias de una acción, pensamientos ocultos, a veces contradictorios con una acción. La acción, para ser inteligible, ha de ser narrada y es que "las proezas más claras pierden su lustre si no se las amoneda en palabras" (Borges, 1998: 1).

La escritura, durante el proceso de la construcción del texto, se va haciendo propia, es decir, se convierte desde el posicionamiento externo, el mirar desde afuera, como si el texto no fuese propio, hacia el reconocimiento en un estilo propio de cada actor/autor. Una de las primeras actividades que aparecen en el trabajo de la narrativa es el trabajo sobre la habilitación para la escritura del otro. (Tomic, 1998)

La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo institucional desde el punto de vista de sus protagonistas. Pero esta construcción, que tiene autonomía semántica, llega un momento en que rompe amarras con sus enunciadores.

3.2. De la construcción de las subjetividades de auxiliares docentes en el actual contexto

Los debates de los auxiliares docentes refieren a las nuevas reglas a partir de los 90 y a la necesidad de ajustarse a ellas para continuar en carrera. A partir de los 90, las políticas universitarias de corte neoliberal interpellaron la cultura universitaria, instalándose nuevas reglas que reconfiguran prácticas, discursos, sujetos, y dan lugar a la constitución de nuevos modos de habitar la universidad. Aparecen en escena diferentes maneras de calificación del trabajo universitario y múltiples exigencias para permanecer en el puesto de trabajo; el programa de incentivos, las categorizaciones, las evaluaciones periódicas

cas, la exigencia de reinventarse para permanecer en el sistema, van constituyendo entre los docentes universitarios subjetividades exigidas y en tensión.

“La intensa actividad docente que desempeño constituye una elección personal e inevitablemente marca ciertas trayectorias de vida, institucionales y académicas” (Mario).

La participación de los auxiliares docentes se posiciona en las culturas académicas, tal como señala una de ellas “Estas culturas académicas se constituyen a partir de prácticas, estrategias y discursos atravesados por el contexto y la historia de la institución que dan cuenta de lo que denominamos diversos modos de habitar la universidad” (Virginia).

Abrir un espacio de análisis sobre el sentido de la participación del pedagogo en la universidad, en un encuentro con otras disciplinas, impone, en primera instancia, la necesidad de considerar particularmente las condiciones histórico-sociales en que su discurso y práctica se producen, circulan y son reconocidos; su contextualización en la vida universitaria, tanto desde una lectura de la realidad como desde la universidad pensada, tal como las vemos desde nuestra perspectiva teórica, política y ética (Coria y Edelstein, 1994). En este contexto, asistimos a la conformación de equipos docentes.

Los auxiliares narran cómo se suman a los equipos y de qué manera se sienten al participar:

“La constitución del equipo ha sido una preocupación constante de la profesora titular. Bajo su coordinación se genera un clima positivo de trabajo y las reuniones de intercambio propician creatividad y libertad en generar acciones que se van transformando en un proyecto pedagógico. El respeto y la honestidad intelectual constituyen la base de la relación entre nosotras” (Virginia).

Los auxiliares señalan dificultades para la constitución de los equipos por las políticas neoliberales de ajuste a la universidad. Las políticas neoliberales en los sistemas de ciencia y tecnología de la región producen efectos de asedio en las subjetividades e identidades de los docentes, y en las prácticas relacionales y de poder que configuran a las ciencias sociales como campo de poder y de acción (Alvarado, 2019).

Alvarado (2019) refiere a que el adjetivo “asedio” se utiliza para calificar el estado actual de las condiciones de desarrollo de las ciencias sociales en América Latina, resultando revelador y movilizador frente al avance de la derecha que arrincona, debilita y elimina las posibilidades de interpelación y de acción de las ciencias sociales. Este asedio se da por las políticas neoliberales, la destrucción de los vínculos comunitarios y de las diversidades por la vía de la militarización de los territorios, la creciente desigualdad económica y social, que ha generado un retroceso en los derechos conquistados tras largas décadas de luchas sociales y políticas. El término ayuda a:

“... comprender los efectos que estas políticas tienen en la configuración de las subjetividades de las y los científicos sociales, las relaciones de poder que reproducen en sus prácticas y procesos cotidianos de construcción de conocimiento, y el repliegue y ajuste a las burocracias institucionales de medición de las capacidades de ciencia y tecnología, entre otros. Sin duda el contexto actual plantea un panorama preocupante” (Alvarado, 2019: 12).

Por otra parte, también se realizan cambios en equipos, que en ocasiones producen dificultades en la dinámica de los mismos. Alvarado (2019) plantea que las ciencias sociales constituyen un campo construido y disputado por agentes que participan desde posiciones, trayectorias y experiencias particulares. Invita a pensar con mucho cuidado cuáles son las trayectorias que deberían garantizarse para que los científicos puedan desplegar su potencial individual y colectivo.

“Debe señalarse que la crisis presupuestaria por la cual atraviesa la Universidad Pública en general y la UNER en particular, ha funcionado como un serio obstáculo a la hora de constituir equipos de cátedra de manera ideal y asimismo de ofrecer a sus integrantes instancias de formación académica acordes de manera gratuita o accesible” (Mario).

“Se produce la renuncia de la asesora pedagógica y de mi compañera auxiliar docente por diferentes razones laborales que dieron lugar a sus traslados a otros puntos del país. Se convocó como asesora titular a una colega de Ciencias de la Educación, con quien comenzamos trabajar de conjunto. Se inició un proceso de conocimiento mutuo, de intercambio y la decisión de conformar un equipo de trabajo” (Virginia).

En su trayectoria docente, los auxiliares van definiendo posiciones político-pedagógicas. Esto remite a la autonomía de los docentes. Para Pérez Mora (2019) es necesario respetar la misma. Para Rodríguez (2019) los dispositivos burocrático-administrativos se añaden los dispositivos epistemológicos que establecen una serie de coacciones impensadas sobre el orden de las ideas, los temas prioritarios, los discursos legítimos, las metodologías apropiadas y los conceptos y teorías pertinentes, produciendo alteraciones que permiten constatar una “transformación radical” del oficio y la carrera académica. Frente a este contexto, encontramos a auxiliares resisten, adhieren a la Pedagogía Crítica y colocan a la enseñanza y al oficio, en el centro de la reflexión.

“Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de la formación docente, colocando a la enseñanza y al oficio en el centro de la reflexión”. (Victoria)

Pérez Mora (2019) analiza los factores que han incidido en la pérdida de autonomía del campo académico y las tensiones entre autonomía y regulación en el campo científico. Reflexiona acerca de los múltiples asedios que han reducido los márgenes de autonomía del campo académico y menciona, entre los factores que han contribuido a ello, la institucionalización de la ciencia, la inequitativa distribución geopolítica del conocimiento, las políticas de control de los organismos internacionales, la sobrerregulación de la política pública, la burocratización de los intelectuales y el asedio del mercado. “La pregunta en el aire es hasta qué punto las universidades, y en general el campo de las ciencias sociales, son entidades que deben ser reguladas. El dilema entre la autonomía y la regulación es una disyuntiva que es necesario discutir en relación con el campo académico y los científicos que forman parte de él” (Pérez Mora, 2019: 40). El autor considera que la pregunta no es si debe o no existir regulación, sino la manera de llevarla a cabo. Considera que es necesario que existan normas, pero parte del presupuesto base de que cuanto mayor sea la injerencia externa, menor será el grado de funcionamiento del campo. Es fundamental considerar los elementos espaciales y temporales que intervienen en el campo. Es necesario analizar y comprender contextos específicos y abrirse a la diversidad antes de pensar en el establecimiento de reglas reconociendo la historicidad de las dinámicas del campo. “Si las reglas del juego son fijas y no cambian se convierten en camisa de fuerza para el individuo, y negarle a este la posibilidad de ser co-constructor de las reglas del juego es negarle su libertad” (Pérez Mora, 2019: 47). En este contexto, los auxiliares se enfrentan, además, a decisiones no solo político pedagógicas, si no también éticas.

“Cabe señalar que decliné la posibilidad de ser designado titular interino, puesto que el titular ordinario de la asignatura se encontraba en litigio judicial con la institución, motivo por el cual no me pareció ético académicamente ser designado en un cargo similar al que generaba dicho conflicto” (Mario).

“He podido formarme y consolidar un equipo de trabajo en un grupo de grandes profesionales. La pedagoga titular, con una sólida perspectiva teórica, política y crítica sobre lo pedagógico institucional, nos invitaba siempre a mirar más allá de lo instituido y desafiar el orden vigente” (Virginia).

Por otra parte, el rol del titular es clave en la formación de los auxiliares. Dado que el espacio universitario es vivido como el espacio de formación para los auxiliares, los titulares juegan un papel fundamental y sobre ellos se deposita la expectativa institucional y personal de que la formación se materialice. Según explica Lucarelli (2000) una de las tareas de los titulares es el asesoramiento y contención del auxiliar de la cátedra. Asesorar y dar contención, lleva consigo el asesoramiento de la planificación, que se realiza junto al docente posterior al inicio de la cursada, al igual que la elaboración de eventos dentro de la institución. El ser ayudante de cátedra implica no solo aprender del docente cómo es la práctica docente, sino también que este aprenda del docente y ayudarse mutuamente a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El titular docente es en todo momento un asesor, un guía pedagógico para su ayudante, quien está incursionando en esta área (Calciatti, 2016).

“La dinámica del equipo docente de la cátedra a partir de la impronta planteada por el titular se ha construido sobre una configuración horizontal, sin perjuicio de las responsabilidades y funciones que nos competen conforme al rol docente asignado” (Silvana).

Encontrar en la universidad equipos que se consoliden, se unan y crezcan es todo un hallazgo en contextos de pedagogía impactada por el neoliberalismo. Rodríguez (2019) sostiene que los cambios en las condiciones laborales y en la cultura del trabajo académico han marcado un endurecimiento de las relaciones de poder intra-académicas. Sin embargo, los auxiliares consideran que el trabajo docente se construye en equipo.

“La posibilidad de trabajar en forma conjunta con docentes y adscriptos Licenciados en Trabajo Social nos ha permitido la configuración de una dinámica interdisciplinaria que surge de la práctica constante del ejercicio de la docencia y de la formación conjunta, contexto que nos ha enriquecido personalmente y creo enriquece del mismo modo el espacio de la cátedra” (Mario).

En la mayoría de los equipos se propone trabajar de manera interdisciplinaria. Para Salomón (2019) el trabajo en la academia universitaria debe ser interdisciplinario, crítico y comprometido. Souza Da Silva Batista (2008) sostiene que aproximar interdisciplinaria y docencia universitaria articula una nueva actitud frente al conocimiento, un proceso de aprender a ser profesor en la enseñanza superior y dinámicas de significación de la propia trayectoria y de referencias teórico-metodológicas. El reconocimiento de la docencia como práctica social posibilita el análisis crítico de las propuestas de formación que se presentan en una sociedad que pasa a dar más atención a los espacios intersubjetivos. Formar profesores universitarios a partir de la interdisciplinaria significa un proceso-proyecto. Proceso, porque los profesores se van configurando durante la vida académica, con sus historias y posibilidades. Proyecto, en la medida en que dentro de las interacciones sociales se elaboran sentidos, se construyen espacios y propuestas que responden a las demandas sociales.

Un equipo interdisciplinario está conformado por profesionales de distintas disciplinas que establecen un marco referencial y ético común, coincidiendo en los objetivos de la tarea, que se constituyen a través de diferentes actividades y encuentros regulares de trabajo (Stolkiner, 1999). Decimos, entonces, que son los sujetos portadores de saberes disciplinares, quienes en situaciones específicas interactúan desde sus enunciados, confirmando, ampliando o cuestionando los límites de su formación disciplinar.

“Los espacios curriculares de los que somos responsables (espacios vinculados al campo del derecho en una carrera de trabajo social) nos obligan a trabajar desde una matriz multidisciplinaria, apartándonos de una perspectiva pedagógica que piensa en la enseñanza del derecho solamente desde una óptica instrumental” (Victoria).

Stolkner (1999) plantea que todo trabajo interdisciplinario refiere al trabajo de un grupo o de un colectivo humano, por ende, requiere pensar metódicamente los dispositivos para su desarrollo. Definir el modo de funcionamiento, el tipo de reuniones, la forma en que se llega a los productos y una serie de elementos aparentemente “organizativos” forma parte de la metodología. Sucede que las disciplinas no interactúan entre ellas, los que interactúan son los sujetos que las portan y enuncian.

“Proponemos articular con docentes de otras cátedras de la unidad académica tal como hemos postulado en nuestras planificaciones de la asignatura, entendiendo además que ello es una demanda sentida tanto por los alumnos como política académica de nuestra facultad” (Mario).

Las articulaciones intrainstitucionales son una demanda que los atraviesa. Stolkner (1999) y Elichiry (1987) acuerdan que es a partir de la convergencia de problemas en la práctica, en el hacer, que surge la colaboración interdisciplinaria y a su vez con otros. La in(ter)disciplina se convierte ahora en una palabra que connota disconformidad, una incomodidad con los paradigmas que se ofrecen disponibles. Hacer y pensar in(ter)disciplinariamente implica hacer y pensar con cierta rebeldía no sólo sobre explicaciones dominantes de la ciencia, de las instituciones y de los grupos profesionales que las integran, sino también sobre las soluciones intentadas por las mismas.

“Nos planteábamos interrogantes tales como: ¿auxiliares del equipo docente o auxiliares en el trabajo más personalizado con un docente en particular, en una determinada temática? Esto sin dudas es una primera discusión y reflexión. El poder “habilitarnos y que nos habiliten”, también pasa por una apertura de los titulares a “querer y estar dispuestos a formar cuadros docentes” (Marina)

Por otra parte, los auxiliares señalan la inclusión de estudiantes a los equipos. La figura del ayudante-alumno, si es entendida en la naturaleza de su rol, puede representar un aporte de valor en los entornos de aprendizaje. Desde su función, podrá contribuir a la mayor circulación de los flujos comunicacionales, dinamizar la intervención de la participación de los estudiantes en la construcción progresiva de saberes, delineando su perfil en términos de articulador entre los estudiantes y el docente en el proceso de construcción de conocimiento. Su intervención en el aula colaborará en la consolidación de un grupo de trabajo más activo que promueva instancias de aprendizaje más flexibles y significativas para el estudiante (Pozo et al., 2006).

Se suman a los equipos jóvenes adscriptos. La iniciación a la docencia constituye un tramo de gran relevancia en la formación de futuros docentes y el compromiso de la comunidad académica en este sentido evidencia esfuerzos colaborativos continuos en pos de la calidad de la enseñanza (Pozo et al., 2006).

Constituidos los equipos, se instala la dinámica de trabajo. “El vínculo con una institución requiere de un proceso de adaptación a los tiempos, ritmos y dinámicas de administración de las tareas cotidianas” (Rodríguez, 2019: 67).

Lograr trabajar en equipo implica un esfuerzo de concertación para lograr metas comunes. Trabajar en equipo es compartir ideales, formas de trabajo docente, intereses, contar con un propósito común al que cada integrante aporta (Barrios Jara, 2015).

“El encuentro con los propios ingresantes es una experiencia especialmente significativa para nosotros. Encontrarnos con los sujetos destinatarios de nuestro trabajo, sus intereses y expectativas, sus apuestas, sus saberes, inquietudes y demandas y poder establecer espacios de encuentro posibilitadores del aprendizaje constituye el sentido de nuestra labor” (Virginia).

En su crecimiento en la trayectoria docente, la definición de roles y funciones de cada integrante en el equipo también es destacada por los auxiliares frente a dudas, inquietudes e interrogantes que los atraviesan.

El clima de trabajo en libertad y apoyo es un tema que los auxiliares docentes destacan. Lucarelli (2000) plantea que los auxiliares docentes tienen una necesidad vital por conseguir un lugar propio, de echar raíces, de depositar para producir, descansar y, sobre todo, enseñar. El ayudante de cátedra busca un lugar en el que se sienta cómodo, desde donde pueda orientar y dirigir el esfuerzo y preocupación por los estudiantes y el trabajar junto al docente. El lugar dentro de la cátedra le proporciona al ayudante una identidad, una pertenencia, altamente valorado por los auxiliares docentes.

“Los docentes, al ser capaces de escuchar críticamente las voces de sus alumnos, se convierten en cruzadores de fronteras al legitimar la diferencia como una condición básica para entender los límites de la voz propia” (Silvana).

La tarea se comparte, no sin luchas de poder y relaciones de fuerza que la atraviesan y la tensionan. La existencia de conflictos de intereses marcados por las afiliaciones o no a ciertas líneas políticas, atraviesa las relaciones entre colegas, que estarían interviniendo en las relaciones laborales de las y los docentes de la Universidad, según la pertenencia a diferentes líneas políticas (Rodigou Nocetti, 2011).

Como integrantes de equipos, los auxiliares junto a otros se encuentran atravesados por mandatos fundacionales que los desafían. Suele resultar útil volver a revisar los mandatos fundacionales, entendiéndolos como aquellas finalidades, las leyes y principios que establecieron los fundadores de una institución. Su análisis nos permite comprender tanto el funcionamiento de las mismas como los conflictos y los proyectos que pretenden subvertirlas (Sanjurjo, 2019).

“Con el transcurrir de mi formación académica, en esa época se daba un proceso muy rico en la Facultad, donde se comienza a plantear fuertemente un proceso de remirar la formación, el perfil profesional y el Plan de Estudios vigente, replanteándose fuertemente la formación profesional” (Marina).

En su tarea docente construyen junto a otros el proceso de enseñanza y aprendizaje, inscripto en el ámbito universitario, entendiendo la formación “como un trayecto en continua construcción, orientada a conjugar el conocimiento y la reflexión sobre la acción del docente en la enseñanza de un campo disciplinar” (Cavalli et al., 2012)

Abramowski se refiere a los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. La autora hace foco en otro rasgo de la época contemporánea, en “la proliferación de un sujeto débil, frágil e indefenso, y revisamos las modalidades de vinculación afectiva entre docentes y alumnos que a partir de esas figuras se promueven” (Abramowski, 2010: 27). El encuentro con los estudiantes es altamente valorado por los auxiliares docentes, como así también motivo de preocupación y compromiso.

La problemática curricular es un tema que ocupa y preocupa a los auxiliares docentes, y algunos señalan su participación en procesos de elaboración y reformulación curricular. Los nuevos modelos curriculares establecen también ciertos principios que involucran la formación de profesores: el diseño curricular debe centrarse en el aprendizaje, orientarse en competencias, ser interdisciplinario, aspirar a la internacionalización, ser innovador, tender a la adaptabilidad y transferibilidad, movilidad, vinculación

con otros sectores e hincapié en los valores, entre otros (Chávez et al., 2011). Los auxiliares demuestran un alto compromiso con las cuestiones curriculares.

“Una reforma curricular no opera por sí sola una transformación de las prácticas y racionalidades institucionales. Ello se dará eventualmente en el marco de un proceso que debe estar siempre sujeto a evaluación y diagnóstico. En tal contexto, hemos intentado desde el espacio de la cátedra que integramos estructurar un programa y una propuesta pedagógica congruente con los fundamentos teóricos epistemológicos de la currícula actual” (Mario).

Como se ha afirmado, la diferencia entre lo que era el docente enseñando y lo que es la profesión académica con todas sus exigencias es muy amplia, lo cual se convierte en un asunto muy complicado que depende de muchas variables para su cumplimiento (Chávez et al., 2011). Los auxiliares participan de la vida académica y de las discusiones curriculares.

“[...] La institución demanda a sus docentes un fuerte compromiso con la extensión universitaria, compromiso que he intentado cumplir desde el acuerdo con esta concepción política/académica y de su necesidad” (Mario).

La preocupación y búsqueda de recursos y estrategias pedagógicas son un desafío para los auxiliares. Muchos mencionan el uso de las nuevas tecnologías. La educación a distancia da lugar a nuevas formas de interacción comunicativa, donde las dimensiones de espacio y tiempo adquieren nuevos sentidos y, al mismo tiempo, la figura del docente asume nuevos roles como “productor de contenidos” y “tutor” en el marco de un sistema integrado por múltiples mediaciones (Holmberg, 1985).

Los auxiliares señalan su compromiso y participación en la evaluación institucional y la necesidad de los cambios en los planes de estudio. En el proyecto de evaluación del plan de estudios de la Facultad de Trabajo Social de la UNER, los cambios y reajustes realizados a medida que se avanzó en la puesta en marcha del proyecto de evaluación intentaron recuperar la mirada, significados y propuestas de los sujetos involucrados en el proceso de evaluación (Homar, 2005).

Coicaud (2008) aborda la problemática del conocimiento en la universidad. La universidad es, en conclusión para la autora, una agencia que produce, reproduce y recontextualiza discursos por medio de las prácticas de investigación, enseñanza, divulgación científica e investigación.

“Como docente he desarrollado y llevo a cabo actualmente actividades de extensión universitaria, como directora e integrante de diferentes equipos” (Victoria).

Los auxiliares participan en espacios de extensión y reflexionan acerca de las vinculaciones de la universidad con el medio. Si bien la extensión no es la actividad más valorada en el ámbito universitario, deuda pendiente si las hay, algunos auxiliares participan de experiencias extensionistas por la necesidad de formación, de transitar estas experiencias con puntaje para ascender en el orden de mérito, por la exigencia de la institución a participar de esas actividades por su compromiso con la universidad.

Carignano (2012) señala posibilidades de una relación en construcción entre la extensión universitaria y la formación docente. Que los auxiliares participen en actividades de extensión reduce el distanciamiento del ámbito universitario de las problemáticas de la sociedad, así como también promueve la llegada de nuevos conocimientos construidos en el campo académico sobre temáticas de vital importancia en las instituciones educativas.

“La investigación convoca a un grupo importante de colegas y estudiantes becarios que estudiamos y reflexionamos acerca de la salud sexual y reproductiva, el trabajo, la familia, la universidad subjetividad y política, niñez y adolescencia, emergencia y desastre, administración y gestión pública, discapacidad, entre otros temas de investigación” (Virginia).

Los auxiliares que forman parte de equipos de investigación realizan el esfuerzo por afianzarse en estos espacios a través de la producción, del intercambio académico y de la interacción con la comunidad científica (Badano et al., 2009). Guzmán Tovar (2019) remarca que investigar es trabajar, ya que la producción de conocimiento es también un trabajo para la sociedad porque aporta al avance en los diferentes campos de la vida en común y para el cual se requieren recursos, medios, capitales e instrumentos, no solo de orden simbólico, sino material concreto.

Guzmán Tovar (2019) plantea la necesidad de reconocer las condiciones sociopolíticas, económicas y laborales de los científicos como trabajadores en las que se desarrolla la tarea científica en el campo de las ciencias sociales en la región, y las dificultades para sostener una carrera en investigación.

El sistema universitario aparece como un engranaje, donde los docentes recurren a estrategias individuales para no quedar por fuera del mismo. Las exigencias impuestas por el sistema universitario recaen en la responsabilidad y capacidad individual de cada uno (Rodigou Nocetti, 2011). Los auxiliares docentes sienten que se les suman exigencias en su rol para poder permanecer en carrera.

El trabajo universitario implica un conjunto de tareas que no necesariamente son visibilizadas a la hora del reconocimiento de las trayectorias laborales, pero son las que sostienen y dan cuerpo a las tareas que sí son visibles por la institución. Las referencias al trabajo no visible, por tanto, se presentizan en los auxiliares cuando refieren a la búsqueda de formación y concreción de estudios de posgrado.

“Debe señalarse además que cada uno de los integrantes de los equipos docentes y adscriptos transitan diferentes instancias de formación de posgrado, lo cual ha impactado positivamente en la dinámica de las diferentes cátedras” (Mario).

La formación continua tiene un peso fundamental para la carrera docente. “Un rasgo distintivo de los jóvenes es que ingresan a la carrera docente conociendo claramente los capitales necesarios para instalarse y avanzar en sus trayectorias laborales, como es la necesidad de invertir esfuerzo y tiempo en formación de posgrado, publicaciones, trabajos de investigación. Estas exigencias se viven como una presión que hay que asumir como parte del trabajo universitario” (Rodigou Nocetti, 2011: 78).

Según Leiva (2019), en Argentina sólo el 1% de los jóvenes adultos tienen una maestría, una especialización o un doctorado, un nivel inferior al promedio de los países del G-20, donde es del 7%. Esto se desprende del último informe “Education at a glance” publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En algunas instituciones se abren espacios de formación específicos para estos auxiliares, que son aprovechados por los mismos.

“El hecho de que muchos de los docentes hayamos podido acceder a cursos de Maestrías, doctorados, otros posgrados, apoyados por el Sistema de Becas de IV Nivel, nos fue dando un nivel de crecimiento muy significativo donde pudimos realmente darnos un nivel de debate muy rico para la universidad” (Marina).

Pero el desafío de la formación conlleva algunos obstáculos. Los aranceles son una de las principales trabas para acceder a un título de posgrado, pero no la única. También se presenta la dificultad para cursar en paralelo al desempeño laboral, la estructura de los sistemas de educación superior y las habilitaciones para el ejercicio profesional, ya que en el caso argentino la formación de grado es de carácter

amplio e integral, y a comparación con otros sistemas educativos es de mayor duración. Los títulos de educación superior argentinos habilitan para el ejercicio profesional, por lo tanto la formación de posgrado no es necesaria para el desarrollo de actividades profesionales (Leiva, 2019).

“Desde ya que las posibilidades de formación estuvieron siempre condicionadas por las posibilidades y ofertas de la región, dado que por mi actividad académica y variables de tipo personal me resultaba imposible considerar opciones de formación lejanas a mi lugar de residencia” (Mario).

El trabajo docente se vuelve motivo de preocupación e investigación. El desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión de las distintas situaciones pedagógicas que se presentan en el aula universitaria es una necesidad en el trabajo de formación docente. La política académica de formación de auxiliares ligada a la conformación de los equipos de cátedra constituye un reaseguro de la formación pedagógica y didáctica crítica en el trabajo docente universitario.

Algunos auxiliares sienten deudas pendientes en sus carreras docentes, el incremento de exigencias y responsabilidades para los profesores, las cuales ocasionan tensiones y, a veces, contradicciones que ponen en duda el logro de los fines institucionales, al sobrecargar de tareas a los profesores y exigir cumplimiento de metas, alcance de niveles, emisión de productos académicos y de gestión a quienes tradicionalmente habían definido su profesión como enseñanza e investigación. La exigencia hace ver el incumplimiento de los profesores como falta de comportamiento ético (Chávez, et al., 2011).

“La decisión de nombrar la práctica social universitaria de los docentes como “trabajo docente” ha sido una decisión teórico- política de este equipo. Al hablar de “trabajo”, se nombra una complejidad de dimensiones que se entrecruzan, configurando los significados de la tarea docente, y más precisamente del trabajo docente en el campo universitario” (Virginia).

Las demandas evidencian que la antigua fórmula de la formación o actualización de profesores basada en el saber y el saber enseñar parece ahora una aspiración demasiado limitada, si se consideran las exigencias relacionadas con la extensión y la investigación, entre otras (Chávez, et al., 2011).

A pesar de las dificultades, los auxiliares apuestan al trabajo en la universidad y a la consolidación de los equipos y sus propuestas. Los jóvenes académicos están obligados a acumular credenciales a la mayor brevedad para ser competitivos en cualquier eventual concurso de plazas y, de esa manera, tratar de ganar estabilidad laboral. Muchos se inician con contrataciones precarias, posibilidades restringidísimas de promoción o ascenso, sin claridad sobre su movilidad laboral (Rodríguez, 2019). Por ello, “lograr un puesto o una plaza en alguna universidad genera un sentimiento de alegría y satisfacción entre los iniciados. Este logro viene acompañado con un sentimiento de seguridad personal y estabilidad laboral que redundan en cierta garantía económica” (Rodríguez, 2019: 67).

En este sentido algunos auxiliares se preguntan:

“¿Pudo ser más? Seguro que sí, pero tengo la enorme satisfacción que cada cosa que emprendí fue elegida y además fue buscando un crecimiento y hoy creo no haberme equivocado” (Marina).

La concreción del encuentro, del cumplimiento de proyectos de trabajo, constituyen logros que los auxiliares destacan en sus experiencias.

Las trayectorias de los auxiliares docentes en el espacio universitario son retomadas como un logro tanto individual como colectivo. Como plantea Alvarado (2019), es necesario ampliar los repertorios y capitales de los científicos sociales, ya que los docentes ingresan al mundo académico guiados por motivaciones

y expectativas de todo tipo, y a medida que van recorriendo el camino profesional esas motivaciones se van transformando de acuerdo con acontecimientos biográficos que van de la mano de un conjunto complejo de emociones y vivencias, muchas veces con alta valoración de su trabajo en la universidad.

“La impronta planteada en la reválida de la titular, de contar con un equipo que asuma una perspectiva político-pedagógica en la que los integrantes son sujetos universitarios que asumen, definen y desarrollan una propuesta académica determinada, se fue transformando de un propósito a una realidad” (Virginia).

Los docentes auxiliares valoran su trabajo, sus trayectorias docentes y apuestan a continuar en la carrera docente. Es de destacar aquí que, al mismo tiempo que señalan los impactos negativos de las condiciones laborales en la Universidad, los auxiliares manifiestan las posibilidades que brinda la Universidad para desarrollar sus intereses académicos y/o profesionales, como el principal motivo de elección de su trabajo (Rodigou Nocetti et al., 2011).

Tal como señala Rodigou Nocetti (2011), la satisfacción que provoca a quienes se dedican a la docencia y la investigación, el trabajo intelectual, la relación con el deseo de superación, con la posibilidad de obtener un nuevo conocimiento, forma parte también del trabajo universitario.

El concepto *trayectoria laboral* se ubica en la intersección entre las vivencias y el contexto laboral. En este caso, permite vincular el sentido de las prácticas y las decisiones de los sujetos con su entorno de trabajo (Auyero, 2004), los obstáculos para el desarrollo que enfrentan y las estrategias diseñadas para superarlos, las interpretaciones que dan marco a sus decisiones y las distintas prácticas sociales que llevan adelante.

“El hecho de contar con una experiencia de tantos años de trabajo y reflexión colectiva en un equipo coordinado por la profesora titular y consolidado desde una sólida formación, una claridad de objetivos, una mirada crítica compartida, una prepotencia de trabajo, lleva a que la tarea resulte gratificante” (Victoria).

Para Alliaud y Antelo (2009), el desafío es entender la docencia como un oficio particular, lo que permite identificar aspectos relevantes tales como la vocación, los procedimientos, los dispositivos pedagógicos y los productos de lo que se hace. Recuperar la especificidad y la totalidad del proceso de producción de personas proporciona pistas para pensar en el fortalecimiento de la enseñanza, en medio de la crisis institucional que hoy atraviesa la universidad. La reconstrucción de las trayectorias laborales de los auxiliares docentes en sus autoinformes da cuenta de las diferentes experiencias que han atravesado en sus biografías de trabajo. Es imprescindible pensar en las vicisitudes por las que atraviesan los auxiliares docentes en la constitución de su subjetividad y de su identidad. Son sujetos que están ensayando cómo procurarse un lugar, tanto en el mundo universitario como en la sociedad. Teniendo en cuenta estos componentes, es posible avanzar hacia ciertas reflexiones que fortalezcan los desempeños docentes.

4- Aproximaciones a las narrativas de auxiliares docentes sobre sus prácticas. Ámbitos y dimensiones

El trabajo como auxiliar docente conlleva un sinnúmero de apuestas y desafíos que se renuevan año a año. Indagar acerca de las subjetividades y perspectivas acerca del trabajo docente de los auxiliares resulta necesario para conocer y comprender sus perspectivas, miradas y producir conocimiento.

Para indagar acerca de las narrativas de los auxiliares docentes sobre sus experiencias en clave del contexto sociouniversitario actual, fue convocada como docente invitada la profesora Clotilde de Pauw,

de la Universidad Nacional de San Luis, especialista en la temática. La mencionada, coordinó un dispositivo con características de conversatorio, con trabajo en grupos e instancias colectivas de debate y reflexión.

En un primer momento del encuentro, se analizó el trabajo de los auxiliares en el ámbito político, histórico, social; el ámbito institucional y el áulico. En este último, se diferenciaron dimensiones constitutivas: la de los contenidos, la pedagógica didáctica y la relacional-pedagógica.

En un segundo momento, se realizó una actividad grupal con la técnica "World Café", con el propósito de que los auxiliares puedan compartir y discutir sus experiencias. El método de trabajo en esta técnica es una secuencia donde participan todos mediante un diseño participativo y se cierra la actividad con una ronda de reflexiones. Esta propuesta posibilitó ir abriendo caminos de diálogos productivos y plurales con los docentes auxiliares y recuperar las narrativas de estos jóvenes. Jóvenes que en su rol docente se desempeñan en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) y/o en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

La implementación del dispositivo permitió analizar las prácticas de enseñanza que surgen en las narrativas de los auxiliares. La potencia de estas narrativas recogidas se debe al hecho de que sus protagonistas alumbran lo individual y propio forjándolo con sus palabras, desde su punto de vista (Eisner, 2001).

4.1. De los auxiliares docentes en la universidad

Los mitos son valiosos al investigador en tanto plantillas de desciframiento de interpretación, le dan sentido socialmente compartido a lo vivido. Operan en el ámbito del lenguaje, facilitando su transmisión como configuración de la realidad en la que se expresan normas y valores de los grupos sociales que los sostienen y que, por su persistencia en el tiempo, crean la ilusión de ser una copia de la realidad.

En este sentido, el mundo académico, la universidad como institución del saber, se presenta escindiendo del mundo social, apareciendo en los relatos de los docentes auxiliares como dos mundos diferentes en sus lógicas y problemáticas. Si bien la habitabilidad de ambos mundos no generaría contradicciones en la práctica que llevan adelante los sujetos, sin duda existe una sobrevaloración de lo que ocurre en la universidad.

Otra escisión interesante que se presenta en los relatos es la separación narrativa entre la universidad y el Estado, un cierto no-reconocimiento de la universidad como parte del Estado, quizás sustentado en una autonomía/autarquía que la deja por fuera del resto de las instituciones sociales. En cuanto a la función social de la universidad, se producen interesantes reflexiones y perspectivas. Si bien los pilares identitarios de la tradicional función social de la universidad aluden a la docencia, investigación y extensión, cada uno de ellos se ha reconfigurado a lo largo del tiempo, interpelados por los contextos particulares y sociales.

El concepto de *campo universitario* es una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones, oposiciones y disposiciones, que trasciende el modelo de la comunidad científica de inspiración weberiana y plantea la producción y la transformación de los discursos y las prácticas a través de, y a partir de, las relaciones de poder (Bourdieu, 1995).

La universidad tiene un lugar asignado socialmente de análisis crítico de la producción, de la transmisión y utilización del conocimiento. Este principio se traduce en una concepción de enseñanza que parte del análisis de las interrelaciones entre el conocimiento y todos los aspectos de la sociedad y de la cultura, y en una imagen de organización universitaria en la que no se separe el conocimiento de las formas de transmitirlo y de las formas en que lo utilizan la sociedad, la política y la economía (Touraine, 1980).

El contexto político universitario de los 90 instaló políticas neoconservadoras en el ámbito universitario, ubicando al docente en un escenario de incertidumbre, en medio de políticas de evaluación y control permanente que aún hoy continúa. Las políticas neoliberales para la educación superior generaron una transformación de carácter estructural que consideramos produjo reconfiguraciones en la

constitución de los sujetos universitarios. Reconfiguraciones que no son unívocas sino que dan cuenta del despliegue de estrategias subjetivas que van desde la aceptación crítica a la resistencia creativa, que dan origen a diversos modos de relación con el contexto y las políticas, que se transforman en diversos modos de ser y habitar la universidad.

Los procesos de filiación de estos docentes a la cultura académica suponen una dialéctica entre continuidad y ruptura, entre futuro y pasado, entre lo ya conocido y lo por conocer, entre la identidad lograda y la que está en proceso de construcción. Procesos relacionales en los que interaccionan historias sociales, culturales, pedagógicas con las estrategias de apropiación de las reglas de juego, para aprender “a estar” y aprender “a ser” en la vida universitaria.

Desempeñar un oficio implica aprendizaje, internalizar ciertas pautas comunes, lenguaje, gestos, conductas compartidas o no con otros miembros de esa ocupación habitual. Se trata de “un trabajo” propio y artesanal que se desarrolla en un entramado histórico, social y cultural. En ese sentido, decimos que la ocupación de un sujeto marca profundamente su identidad. En el ejercicio del oficio de auxiliares docentes, los jóvenes van construyendo diversas dinámicas de permanencia en la universidad, trazando caminos y trayectorias futuras en un interjuego en el que participan contradictoriamente lo que traen, las herencias y los condicionamientos sociales, políticos y culturales con lo que se espera de ellos y sus propias expectativas.

En este contexto es imprescindible pensar en las vicisitudes por las que atraviesan los auxiliares docentes en la constitución de su subjetividad y de su identidad. Son sujetos que están ensayando cómo procurarse un lugar tanto en el mundo universitario como en la sociedad (Barros, 1997). Idea fértil la del oficio de auxiliar docente, que reposiciona el proceso pedagógico y nos sitúa en la necesidad de mirar a los sujetos de aprendizaje, sus dificultades y posibilidades, no como procesos y responsabilidades individuales sino en términos sociales e institucionales.

El oficio de auxiliar docente es una construcción permanente que implica una disposición especial para problematizar las reglas de juego, las prácticas, los vínculos y las múltiples relaciones entre ellos. Requiere un profundo compromiso para con el trabajo colaborativo con una práctica que tiene un carácter institucional. Conlleva un accionar basado en los saberes provenientes de la reflexión colectiva, el diálogo, la formación docente y las investigaciones. Se nutre de las experiencias acumuladas sin ser una práctica aplicacionista ni instrumental. Invita a involucrarse en un proceso de formación continua que permita construir significados y sentidos a las prácticas. Ello implica aprender a recrear la convocatoria, a precisar los qué, para qué, los cómo de la tarea; aprender en relación al aprender y al enseñar; aprender a promover relaciones de mayor compromiso con el saber, con el trabajo de estudiar, con la institución en la que se inscriben; aprender a trabajar en equipo y asumir la tarea de manera colectiva.

4.2 - El ámbito político, histórico y social

Este ámbito refiere al contexto y su vínculo con la universidad, a los cambios culturales que tocan el sentido del mundo y la relación de los sujetos con él. El debate sobre auxiliares docentes debe inscribirse en una trama histórica y política, ya que el contexto social y educativo es constitutivo del problema. Discutir políticas que aborden el ingreso y permanencia de estos docentes al ámbito académico universitario implica discutir políticas de conocimiento, el sentido de lo público y la responsabilidad social de la Universidad.

Cuando analizamos el contexto y la universidad debemos tener presente dos características centrales del primero, señaladas por Llomovate y Wischnevsky (1998). Una es la progresiva merma de presupuesto disponible para las universidades en el contexto más amplio de las restricciones financieras impuestas al sistema educativo por el modelo neoliberal. La otra es la transformación de la función del Estado con respecto a las universidades, hasta alcanzar el actual rol de Estado evaluador. Este doble movimiento de desfinanciamiento y de mayor injerencia en las actividades de las universidades está

cambiando rápidamente las características del trabajo académico e introduciendo fuertes motivos de tensión en los ámbitos universitarios que debemos tener presente.

Los auxiliares docentes ingresan a trabajar a un ámbito donde “los mecanismos de evaluación periódica, los programas de incentivos y la lógica de una mayor productividad han comenzado a instalarse con fuerza al interior de la universidad, y en la percepción de las condiciones de trabajo de quienes trabajan en ella” (Llomovate y Wischnevsky, 1998: 22).

En este contexto, el desafío de muchos auxiliares docentes no sólo es ingresar a la universidad sino permanecer trabajando como docente universitario, ya que remarcan que perciben bajos ingresos, atraviesan problemas económicos y necesitan trabajar en otros ámbitos laborales para poder subsistir. Llomovate y Wischnevsky (1998) señalan que los escasos espacios de inserción en otros ámbitos coadyuvan a que se produzcan fenómenos de sobrecalificación de personal. Los auxiliares aceptan permanecer en cargos que requieren menores calificaciones de las que disponen, en un ámbito de trabajo con mayores niveles competitividad y de exigencias, y con escasas posibilidades de promoción profesional aún para aquellos que ya están insertos y poseen una trayectoria académica.

Pese a las dificultades económicas y de ascenso en la movilidad académica, estos nóveles docentes eligen trabajar en la universidad, ya sea por vocación, para seguir formándose, para continuar su trayectoria docente recién iniciada, por prestigio, por reconocimiento de la formación recibida en la universidad, por adhesión al trabajo en ámbitos públicos y la defensa de la universidad pública, entre otras razones:

“Lo que llamamos ámbitos laborales incluiría las recompensas intrínsecas al puesto, tales como el placer por saciar la curiosidad intelectual, el interés en trabajar con ideas, la fascinación de participar en la formación de las nuevas generaciones, las recompensas de participar de una comunidad dedicada a tareas intelectuales y la certeza de pertenecer a una comunidad más amplia que aquella definida por los límites de la propia institución” (Llomovate y Wischnevsky, 1998: 22).

En su ingreso y permanencia como docentes universitarios, los auxiliares docentes se inscriben en un proyecto de trabajo, de estudio, de inserción en la vida social y académica más amplia, horizonte que trasciende lo laboral.

4.3. El ámbito institucional

La universidad pública, como ámbito institucional, incluye diferentes factores en los que se conjuga lo socioeconómico, lo académico-institucional (¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Quiénes son nuestros docentes?) y lo subjetivo-intersubjetivo.

Los auxiliares plantean que existe un desconocimiento institucional acerca de ellos y de su rol, y que la universidad no asume que es un cuerpo institucionalizado. Señalan que hay carreras que no tienen auxiliares docentes, en otras son pocos, y por ello la necesidad de institucionalizar una política de inclusión. En algunas materias de diferentes carreras hacen falta auxiliares para hacer una “tarea personalizada” con los alumnos.

En otras unidades académicas, la política de conformación de equipos de cátedra que incluya auxiliares docentes y su formación ha sido una conquista de estos nóveles, logrado con el apoyo del claustro docente y las sucesivas autoridades a cargo de la misma. Algunos sostienen que en los últimos años se han generado espacios de formación destinados a los auxiliares docentes en donde se ponen en cuestión aspectos académicos acerca de las definiciones de contenidos y modos didácticos; propuestas de enseñanza y sistemas de evaluación que se adoptan; cuestiones organizativas con relación a dinámicas, tiempos, recursos y espacios; y posibilidades de ingreso y permanencia.

El concurso como forma de ingreso se reconoce como una instancia formal de validación y legitimación de una trayectoria, y se asocia con una mayor estabilidad en el cargo. Respecto a los concursos, en algunas unidades académicas existen problemas de comunicación, señalando los auxiliares que no les llegan las resoluciones o demoran en ser notificados, tanto de convocatorias como de los resultados de los mismos. La mayoría plantea que desconocen cómo se organizan y sustancian los concursos, las reglas institucionales que rigen, qué documentación presentar frente a la convocatoria. Entre otras cuestiones preguntan: “¿Cómo me inscribo? ¿Dónde? ¿Qué ponemos en la nota? ¿Qué es autenticar antecedentes? ¿Dónde se hace?” Reconocen que se deben interiorizar sobre la normativa vigente, la dinámica institucional y acerca de sus derechos en el marco de la ciudadanía universitaria.

Una vez que ingresan, el desafío es permanecer y más aún lograr movilidad. A los docentes jóvenes que ya tienen formación de maestría y/o doctorado se les dificulta avanzar porque la movilidad interna no es rápida, depende del magro presupuesto, los puntos docentes, la presión que ejerce el claustro docente, la decisión política de las autoridades de disponer los llamados a concurso, entre otras cuestiones.

En este contexto se abre un gran desafío a la universidad como responsable de propiciar dispositivos de incorporación de auxiliares docentes a la vida universitaria. Estos mecanismos deben posibilitar la transición y aprendizaje, para que la ruptura que el ingreso a la docencia universitaria produce no genere un factor de expulsión, siendo necesario desarrollar herramientas y dispositivos que favorezcan su participación en el juego académico.

4.4. El ámbito áulico

El ámbito áulico remite a los docentes y sus prácticas, una “variable” muy importante en la vida universitaria. En este sentido, De Paw (2017) señala que es necesario tener presente dimensiones constitutivas del ámbito de las prácticas, la que refiere a los contenidos, la pedagógica didáctica y la relacional pedagógica.

La primera dimensión, la de los contenidos, incluye lo social, lo académico, lo institucional, lo político y lo subjetivo. Los auxiliares se preguntan “¿Cómo trabajar y construir propuestas? ¿Cómo crear dispositivos para construir y reajustar proyectos atendiendo contextos y necesidades de la institución?” “¿Qué se enseña?” “¿Los saberes que se enseñan permiten la encarnadura del vínculo con la experiencia, con la carrera elegida, con el mundo?” Los auxiliares en el ámbito de la enseñanza remiten a la relación que han construido con ese saber, a la manera en que se van entrelazando, a los modos de comunicarse, de relacionarse con el otro, de habitar el espacio público, de sentir que es de ellos ese lugar.

La segunda dimensión, pedagógica-didáctica, refiere a los soportes de la transmisión, saberes, haceres, decires específicos de la enseñanza y el aprendizaje. Los auxiliares docentes reclaman con fuerza la necesidad de formarse para desempeñarse con tranquilidad y seguridad, pero también como requisito indispensable para permanecer en el sistema y tener alguna posibilidad de movilidad. La entrada a la tarea docente implica pasar del rango de alumno o graduado al de docente universitario, que como todo tránsito requiere una tarea de iniciación, de aprendizajes, de adaptaciones, de desestructuraciones y nuevas estructuraciones.

Una de las preocupaciones ronda sobre cómo coordinar la relación docente-auxiliar. Respecto a esto, señalan la necesidad de evitar el conflicto “porque depende del profesor que te toque” para poder participar, formarse y no quedar relegados respecto de otros docentes de la cátedra y pares. Son considerados “docentes en formación”, ejerciendo los docentes más expertos funciones tutoriales sobre ellos, ya que los aprendices docentes necesitan de la colaboración y guía de personas más expertas para consolidarlos en su formación (Borgobello y Peralta, 2011).

En la carrera docente –entendida también como tramo, recorrido, senda o trayecto profesional– el auxiliar recurre a la experiencia del titular de cátedra y del equipo docente, de quienes espera la provisión de modelos, fuentes de conocimiento, el acompañamiento intelectual y la evaluación del apren-

dizaje (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010). Surge con fuerza la demanda de formación sobre su función y desempeño, vinculando lo disciplinar a lo pedagógico. Una de sus principales preocupaciones refiere a la falta de claridad de lo que consiste su tarea y su rol: “¿Qué es ser auxiliar? ¿Qué se espera de nosotros? Andamos perdidos”; “Conocer cuál es nuestro rol y problematizarlo, identificar los límites que tenemos, ¿hasta dónde participo?”.

Les preocupa profundamente cómo llevar adelante el trabajo. Sienten que les falta preparación, herramientas. Algunos plantean que no han recibido formación ni instrucciones por parte del equipo y lo que proponen surge de las experiencias personales como estudiantes y no desde el conocimiento del rol, superando como pueden los obstáculos. Por ello, señalan la necesidad de empaparse de herramientas para la transmisión, tener capacitación sobre su rol, incumbencias, conocer, delimitar hasta dónde llega su papel: “Saber los límites para tomar una decisión”.

Solicitan formación en estrategias de enseñanza. Se preguntan: “¿Cómo se enseña?” “¿Para qué se enseña?” “¿En qué horizontes de sentido se inscribe lo que se enseña? Este horizonte ¿consiste en organizar la confrontación con los saberes y los proyectos políticos que subyacen?” “¿Cómo se construyen los contextos educativos para que el encuentro con los saberes se produzca?” “¿Cómo se crean situaciones que abran posibilidades de pensar?” “¿Cuál es el *para qué* de mi tarea? ¿El *qué*? ¿El *cómo*?” “¿Cómo me posiciono ante la tarea?, ¿Con qué herramientas cuento para abordarla? ¿Puedo dimensionar su complejidad y darme cuenta cuando estoy comprendiendo?”.

Como estrategia para enfrentar la falta de formación comentan que intercambian experiencias entre docentes auxiliares, porque al conocer la experiencia de otros aseguran que aprenden en qué pueden mejorar. Generan encuentros para intercambiar experiencias y reflexionan sobre ellas. Este tipo de intercambio favorece el vínculo, posibilita la reflexión en conjunto, la construcción de acuerdos, la producción de materiales y documentos.

Por otra parte, otros aluden a estrategias individuales, tales como la propia motivación para leer material teórico actualizado o participar de congresos.

Una preocupación central es conocer las necesidades de los alumnos, muchas veces pares suyos. Aparece con fuerza una de las facetas del rol del auxiliar docente y es su función tutorial. Se preguntan acerca de su responsabilidad: “¿acompañamiento o tutelaje?” Reflexionan sobre su vínculo con los alumnos y advierten la diferente franja etaria y socioeconómica diversa de estudiantes, sus dificultades en la comprensión de textos y lecturas, la timidez para participar y el desconocimiento institucional. Advierten en el estudiantado inseguridad, “¿Ir o no ir a consulta con el auxiliar docente?”, el miedo a la estigmatización y a las etiquetas de quienes concurren al encuentro.

También surge con mucha potencia en estos jóvenes docentes la utilización de las nuevas tecnologías como herramienta pedagógica, nuevos espacios de enseñanza que no podemos desconocer, nuevos escenarios de la educación. Algunos auxiliares se preguntan “¿Qué herramienta de las TICs se pueden utilizar? ¿En qué pensar y en qué no pensar?” Moreira (2009) describe las metáforas del nuevo rol docente como administrador de grupo, filtrador de contenidos y mezclador de los mismos. El rol de los auxiliares docentes mediado por el uso de las TICs implica repensar la opción político-pedagógica, reconstruyendo el trabajo en el aula desde una visión creadora de las mismas que supere la clase tradicional y proponga al estudiantado una lectura crítica de la “sociedad red” en la que vivimos y en la que, a futuro, se desarrollarán profesionalmente (Maggio, 2012).

Docentes y estudiantes traen a las aulas sus propios dispositivos personales, tales como netbooks y teléfonos celulares inteligentes, que generan una ecología tecnológica en el aula, alta disposición, condiciones muy interesantes e intensas para volver a pensar la clase universitaria. Con el advenimiento de las nuevas tecnologías, el énfasis de la profesión docente está cambiando desde un enfoque centrado en el profesorado y basado en clases magistrales, hacia una formación de estudiantes en un entorno interactivo de aprendizaje (UNESCO, 2004).

La digitalización establece una especie de inmenso plano semántico, accesible en cualquier lugar y al que cada uno puede contribuir a producir, a recoger de modos diversos, a retomar o modificar. En la pantalla o en otros dispositivos interactivos, el lector-alumno encuentra la nueva plasticidad del texto o de la imagen, a su vez que el soporte digital facilita nuevos tipos de lecturas y escrituras colectivas (Lévy, 2004).

En los encuentros con los alumnos, los auxiliares explican los beneficios del uso de las nuevas tecnologías. Este rol docente mediado por las TICs alude al rol en su vinculación con las nuevas herramientas que éste puede utilizar pedagógicamente. En este sentido, nos parece necesario analizar este rol docente en el marco de un nuevo contexto, al que Castells (2008) refiere como “sociedad red”, caracterizada por la globalización, cambios vertiginosos y acelerados. Las tecnologías de esta globalización son nuevas, desafían al docente en un contexto que se caracteriza por la velocidad de la información y conocimientos que circulan, que interpelan su capacidad de manejar volumen, rapidez e intensidad superior. La globalización es la expresión más directa de una estructura social nueva, una sociedad en que las actividades estructurantes están basadas en redes y tecnologías de comunicación en todos los ámbitos (Castells, 2008).

La educación del siglo XXI exige nuevas competencias a los docentes. Dussel y Quevedo (2010) señalan dos preocupaciones en este contexto. La primera hace referencia a la inclusión digital y tiene que ver con reducir la brecha entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías. La segunda preocupación se relaciona con los desafíos pedagógicos que implica para el docente la introducción de nuevas tecnologías en el ámbito educativo, tanto en términos de las transformaciones del espacio y del tiempo que imponen como en la reorganización de los saberes y las relaciones de autoridad en el aula.

Al proponer el uso de las nuevas tecnologías, los auxiliares docentes advierten que se enfrentan a algunas dificultades. Entre ellas, la situación de estudiantes que no cuentan con computadoras, el problema de que el sistema informático de las unidades académicas se colapsa si muchas personas se conectan y que algunos estudiantes no manejan su uso. Los auxiliares se preguntan “¿Qué ocurre con los estudiantes que no acceden a estas nuevas tecnologías, que no saben manejarlas, que no tienen computadoras? ¿Quedan por fuera de la propuesta que realizamos? ¿Quedan fuera de la ‘sociedad red’ o globalización?”

Algunos de los problemas han sido superados, proponiendo los auxiliares y equipos docentes las actividades en la instancia áulica. Se proponen a todo el grupo en general, explicando por subgrupos cómo utilizar la red. Los docentes llevan impresas las actividades, las que se inician en los encuentros áulicos, proponiendo a los estudiantes que no se han podido conectar que continúen intentando en su casa, quedando los auxiliares a disposición para cualquier consulta. Además de las computadoras que los estudiantes traen a las aulas, algunas facultades cuentan con un espacio físico con computadoras, a las cuales pueden acceder fácilmente de manera gratuita.

Las nuevas tecnologías parecen funcionar sobre la base de la personalización, la seducción y el compromiso personal y emocional, y lo hacen con una dinámica y una velocidad que entran en colisión con los propósitos y “tiempos” de la enseñanza-aprendizaje. Estas características implican desafíos muy concretos sobre cómo, dónde, cuándo y quiénes se harán cargo de la introducción de estas nuevas tecnologías en el aula. Estamos frente a una mutación simbólica y cultural que involucra las bases sobre las que se construye la institución educativa.

La tercera dimensión, relacional-pedagógica, refiere a lo intrasubjetivo, lo intersubjetivo, lo social valorativo, la relación consigo mismo, con el conocimiento, con la tarea, con los otros. Los auxiliares se preguntan: “¿Qué lugar ocupan los otros en mis prácticas docentes?” “¿Cuánto siento que la condicionan y cuánto la facilitan?” “¿Qué fundamentos sostienen las relaciones pedagógicas que promuevo con el estudiantado?”

Nace de los auxiliares la necesidad de reunirse para poder conceptualizar entre todos qué entienden sobre el trabajo docente, recuperar experiencias y saberes, revisar y construir la función de los auxiliares con mucha fuerza.

La universidad se debe un debate en torno a los auxiliares docentes, para reflexionar en cuanto a qué entiende por su trabajo, investigar y producir conocimiento respecto a quiénes son, qué hacen, cuáles son los desafíos, sus necesidades, sus demandas, su institucionalización. De la tensión entre lo instituyente y lo instituido es necesario habilitar un espacio para los auxiliares docentes y que esto último no encorsete.

Es fundamental generar procesos de alfabetización académica con los auxiliares docentes orientados a la construcción del oficio, propiciar una política institucional inclusiva que promueva la democratización de las condiciones de ingreso y permanencia de estos nóveles docentes en la universidad pública.

Los auxiliares demandan en la marcha de este proceso la construcción de espacios de formación que aborden desde la pedagogía las teorías del aprendizaje y de la enseñanza, las teorías de grupos. Esto implica fortalecer, socializar, resignificar las culturas académicas y discursos disciplinares propios de las ciencias sociales, contribuyendo a la inclusión de estos docentes al contexto institucional y a su participación en la vida universitaria.

4.5. Narrativas de los/as auxiliares investigadores/as acerca de la constitución del yo-investigador/a

Benedetti (2014) pone el acento en la búsqueda del proceso de construcción social de docentes investigadores post dictadura en la universidad pública. De la lectura de los relatos de docentes investigadores de diferentes categorías docentes y campos disciplinares, se puede observar que se trata, en todos los casos, de profesores/as que fueron inaugurando al interior de la universidad sus campos de investigación con esfuerzo y dedicación. A ninguno de ellos el espacio les fue dado sin lucha, sino que en sus narrativas se observa que se han ido transformando en activos constructores de su espacio de trabajo, de su trayectoria y de su posición actual en el campo.

Bourdieu (1997) sostiene que hay en el relato una presentación de sí, una producción de sí. Se exploraron por esa vía las entrevistas obtenidas y se puede afirmar que en la totalidad de los casos se encuentra que la presentación de sí y la producción de sí es inescindible. Los docentes, entre ellos los auxiliares, han hecho sus elecciones temáticas, han tomado opciones teóricas y epistemológicas y las han sostenido y desarrollado a lo largo de los años, a pesar de situaciones complejas que en algunos momentos histórico-políticos de la universidad o de las gestiones institucionales se fueron presentando. Se destaca también que todos y todas han optado por trabajar prioritariamente en la universidad aunque han atravesado otros momentos en los que compartieron el trabajo académico con diferentes tareas profesionales.

Se advierte en los relatos coincidencias en esas experiencias académicas, y una confluencia de factores de política institucional que se amalgaman con las voluntades de estos docentes y que contribuyen al desarrollo de sus proyectos. Tales como presentar un proyecto de articulación de estudiantes de diferentes cursos para trabajar en torno de una problemática y que sea aprobado; ser convocada para articular con otros equipos de investigación; recibir una demanda institucional sobre un tema a investigar; ser convocada a formar parte de equipos de investigación; diseñar una propuesta novedosa desde la gestión de programas de articulación de docencia, investigación y extensión respecto de nudos problemáticos.

Con estos docentes auxiliares en los 90 se fue recorriendo la historia reciente de la universidad y del país que resume aquellas experiencias acumuladas, actualizadas y, en algunos puntos, olvidadas como parte del ejercicio de las narrativas. En ese trayecto los docentes fueron encontrándose con otros, con estudiantes y colegas que se han sumado a sus proyectos y con quienes han venido transitando diferentes tramos a lo largo de distintas gestiones.

Los relatos narran historias vividas, compartidas, pobladas de personajes y experiencias. Se recupera de Alonso (1994) que el yo de la comunicación en la entrevista no es simplemente un yo lingüístico sino un yo especular, social, que aparece como un proceso en el que el individuo se experimenta a sí mismo como tal, indirectamente y en función del otro generalizado, desde el conjunto de puntos de vista particulares de otros individuos miembros del mismo grupo o desde el punto de vista generalizado del colectivo al que pertenece.

Sin embargo, hay una impronta subjetiva que se impone en los relatos; la referencia continua al desarrollo de la carrera y a la inversión de tiempo personal, formación académica y dedicación en la misma. La autonomía de los sujetos se expresa en las decisiones, en las elecciones, en las renunciaciones, en las conquistas, en las inercias.

Este primer análisis nos acerca a una mirada amplia del concepto de trabajo académico, que nos permite pensarlo como realización, como constructor de subjetividades, como goce. Subjetividades construidas en torno de un trabajo, de una institución universidad y de un país que han ido transitando por transformaciones profundas que interpelan a los docentes como sujetos políticos.

En los relatos se cuenta lo vivido en ellos se incluye un bosquejo del yo como parte de la experiencia, se expresa un yo que poco tiene que ver con la realidad "objetiva", individualista y racionalizada, sino un yo narrativo (Bruner, 1991: 110).

En la investigación se puede advertir un proceso de construcción simultáneamente social e individual. Se va encontrando en las narraciones la trama de un doble proceso en el que se configura a la vez un colectivo profesional y un prototipo que podría denominarse el yo-investigador.

Siguiendo a Denzin (1989), se conoce que intentar analizar relatos implica para la investigación pretender descubrir las fuerzas sociales, económicas, culturales, estructurales e históricas que inciden, distorsionan, alteran la problemática de experiencias vividas. A la vez, "esta focalización sobre la estructura no puede hacer perder de vista las individualidades de quienes viven esas vidas, determinadas estructuralmente. Por otro lado la subjetividad no debe ser romantizada" (Bertaux, 1981, como se citó en Denzin, 1989).

La pregunta sobre la dimensión social de la investigación en la universidad se puede observar en diferentes aspectos del mismo. Los proyectos de investigación nunca son individuales, siempre están asociados a equipos, a grupos de trabajo en algunos casos interdisciplinarios e intergeneracionales; a su vez, en estos espacios colectivos se visualiza la presencia de procesos de transmisión de saberes y prácticas desde los miembros expertos hacia los más jóvenes y también una comunicación e intercambio horizontal que enriquece y da sentido al trabajo; por último, la condición del trabajo académico en tanto proceso de producción que se desarrolla en el contexto de la universidad pública, y es regulado y financiado por la misma.

Las políticas universitarias que se instalaron en los 90 y se confirmaron en el período posterior fueron imponiendo una serie de requisitos que los/as docentes investigadores deben cumplir para ingresar y permanecer en el sistema, para hacer carrera. Estas exigencias son incorporadas al discurso de los/as docentes como metas personales y profesionales a alcanzar, como expectativas de logros que se celebran cuando se alcanzan y generan grandes frustraciones cuando se aplazan o se postergan por diversas situaciones. Se asumen los mandatos de capacitación de cuarto nivel, las publicaciones, los referatos, las acreditaciones y se incorporan como tramos que es necesario transitar para pertenecer a la academia. Una cierta naturalización recorre los relatos en los que son puestas como las reglas del juego que hay que jugar en este campo.

En consecuencia, los hitos que destacan en su tránsito académico como momentos más significativos se relacionan con el hecho de "ser director", "ser Magister", "ser Doctor", "tener la categoría I o II". Estos momentos son narrados en términos de acontecimientos de la vida académica y profesional de los/as docentes y aparecen cargados de significaciones en cuanto los marcan como cortes a partir de los que

se puede marcar un antes y un después. Esas representaciones destacan por un lado el plus de seguridad en sí mismo frente a un campo de conocimiento y a la nueva posición subjetiva que posibilitan a los docentes, y además por el capital simbólico y cultural que conllevan en cuanto al reconocimiento de sus pares, de sus alumnos, del propio campo de estudio, del circuito de relaciones académicas.

Estos hitos son descriptos en una dimensión de logros personales, de conquistas profesionales, de “premios” o reconocimiento a la labor y al esfuerzo realizado pero a la vez se muestran como dispositivos que parecen amparar y asegurar a los sujetos cierto status, crédito de pertenencia o seguridad, dentro de un campo de alta competencia. Tanto Badano y otros (2009) como Follari (2008) caracterizan al cuerpo de profesores universitarios en términos de una selva académica, lo que ya Becher (1993) había nominado como conjunto de tribus diversas, segmentadas, antagónicas. En un análisis similar, Coicard (2008) menciona en su investigación el individualismo posesivo presente en las tareas de los universitarios en el contexto de una cultura meritocrática y competitiva y del desarrollo fragmentado de las prácticas que muchas veces lleva a la balcanización del trabajo académico, influyendo en éste de manera negativa. Se alude también a los rasgos de la rivalidad y el disenso interno entre los grupos de investigadores y a las luchas que en función de esto atraviesan las instituciones. El despliegue de estrategias para la sobrevivencia en ese campo pareciera estar trazada de antemano y es apropiada por los docentes como el modo de habitar el espacio universidad.

Surge la pregunta acerca de la situación de amparo que se busca o se encuentra (¿ante la ausencia de otras?) en los hitos descriptos, en función de paliar aquella otra sensación de des-amparo que lleva a los docentes a aferrarse a las estrategias que el sistema impone a manera de resguardo de algo que puede hipotetizarse está ligado a lugares, prestigio o reputación.

Otra cuestión interesante a plantear es cómo aparecen las expectativas de logro ligadas a la acreditación con una centralidad en la escena universitaria que por momentos se instala como una de las experiencias que movilizan a los/as docentes por sobre la producción de conocimientos y de prácticas en la universidad. En este sentido, de los relatos de sí mismos que realizan los entrevistados/as interesa problematizar cómo este grupo cultural produce sus propias justificaciones y relatos de la experiencia académica, los cuales concuerdan con los standards de evaluación vigentes en ese grupo.

4.6. La compleja construcción social de los/as docentes investigadores/as en la universidad pública, intervenida por múltiples dimensiones de análisis

Se trabajó en clave de leer las entrevistas como micro relatos inscriptos en grandes relatos; otros, anteriores, históricos que aparecen como referencia no explícita, y que se ofrecen como marcos interpretativos de los dichos de cada docente.

Se considera que existen grandes relatos en la universidad; uno de ellos es el discurso de la Reforma Universitaria de 1918. Ese discurso con los principios de autonomía universitaria, co-gobierno, acceso por concurso, libertad de cátedra, extensión universitaria, vinculación de docencia e investigación, ingreso irrestricto -si bien no siempre nombrado como tal- se advierte presente en los modos de relatar y narrar de los docentes universitarios. Este gran relato tiene una fuerza y una persistencia que no puede soslayarse cuando se habla entre universitarios y en la universidad.

Otro gran relato, que aparece entramado en el contexto de los micro-relatos que se plantean en los encuentros con los/as docentes, es un relato epocal, el relato de la reforma de los años 90, el discurso neoliberal de los 90 para la universidad y toda su trama de categorizaciones, incentivos, acreditaciones y evaluaciones que fue configurando modos de ser y habitar las universidades. Este gran relato recoge y condensa una serie de claves para tener éxito en la carrera universitaria que se presentan ya pautadas, cronometradas y a las que por momentos se entiende que los docentes se dejan llevar, acomodándose a ellas ya que parecen brindar seguridades ante la visión clara de un camino marcado que hay que seguir.

Los énfasis, redes institucionales y apuestas se observan mediatizadas por los discursos históricos, políticas, prácticas y subjetividades que se entrelazan en el campo universitario y que se relacionan y diferencian de acuerdo a las disciplinas, facultades y generaciones a las que pertenecen los docentes con los que se trabaja.

Los temas de investigación que se abordan, los equipos que se constituyen, se sostienen o se transforman, las tradiciones institucionales y teóricas, los procesos formativos, las improntas personales, los resultados que se alcanzan, juegan en este complejo proceso constructivo. Entonces, ¿Cómo se compone y qué aspectos contiene la dimensión social de la construcción de docentes investigadores?

La producción de conocimiento en la universidad pública se da en el marco de contextos institucionales que dan sentido y direccionalidad a la tarea de los docentes. La función social de la universidad como institución interpela, seguramente desde la Reforma Universitaria, a los sujetos que en ella hacen docencia e investigan. La construcción, en tanto práctica social, es también una construcción política que genera condiciones de posibilidad como capacidad de resistencia, persistencia, interrupción e inauguración de ideas, valores y prácticas. Nos encontramos que investigadores/as transitan recorridos críticos, problematizan visiones en tanto las identidades y las alteridades se expanden.

La centralidad del conocimiento es en torno de la cual giran el compromiso, la posibilidad y el destino político del trabajo. Los que a pesar nuestro, reiteramos y también aquellos que son motores para nuevos caminos y posibilidades, para diferentes desafíos y construcciones en lo que aún no ha sido pensado, en la posibilidad no inaugurada, en la que el cansancio da posibilidad al reposo para poder comenzar.

Esta cuestión compromete a la universidad y le exige capacidad para redefinir sus problemas y reorientar acciones hacia la construcción de instancias pedagógicas mediadoras que trabajen en la diversificación de propuestas que creativa y comprometidamente atiendan a los múltiples problemas de la realidad universitaria actual. Se instala la necesidad de crear otro orden, sin receta preestablecida pero basado en la revisión cuidadosa del reconocimiento de los auxiliares docentes como sujetos, de las dimensiones de las prácticas, de los conocimientos en juego para construir, a través de este accionar reflexivo y crítico, un oficio del enseñar y aprender. Ello implica retomar las percepciones de los auxiliares docentes en contexto, respecto a las prácticas de la enseñanza, a las problemáticas de acceso al conocimiento, los procesos de apropiación y su significación.

Como plantea De Pauw (2017), las fugas y permanencias de estos docentes nos advierten de problemas estructurales y contingentes a resolver en los desafíos que cada año presenta. La universidad se abre como campo de trabajo, como un camino provisorio que deja lugar a la incorporación de intereses, necesidades e iniciativas de los participantes posibilitando la circulación de palabras, pensamientos y emociones que permiten potenciar la configuración de trayectorias propias singularizadas.

Bibliografía

- ALLIAUD, A. (2018). Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 28(1), 33-48. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852018000100003&lng=es&tlng=es
- ALLIAUD, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 13(1). 1- 4.
- ÁLVAREZ, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (marzo 2010 – febrero 2011). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Revista Praxis Educativa*, 14(14).

- ALVARADO, S. V. (2019). El asedio de las ciencias sociales. En Rodríguez, A. B. (coord.) (2019), *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*. México: Clacso.
- ARNOUX, E. (2010). Tomar / no tomar al pie de la letra. En Hidalgo, C y Tozzi, C. (comps.), *Filosofía para la ciencia y para la sociedad. Indagaciones en honor a Félix Schuster*. Buenos Aires: Editorial Clacso.
- AUGE, M. (2000). "Los no lugares", *espacios del anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. España: Gedisa.
- BADANO, M. del R., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Ríos, J., Serra, M. F., Verbauwede, V. (2007). *Culturas académicas en el campo universitario. Un estudio de las prácticas de los docentes en el contexto de los '90 en el área de las Ciencias Sociales*. Paraná: FTS-UNER.
- BADANO, M. del R., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Ríos, J., Serra, M. F., Verbauwede, V. (2009) *Trabajo docente y universidad pública: políticas y subjetividades en los '90*. Paraná: Editorial La Hendija.
- BADANO, M. del R., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Ríos, J., Serra, M. F., Verbauwede, V. (2012) *Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Reflexiones en el campo universitario*". Paraná: Editorial La Hendija.
- BADANO, M. del R., Basso, R., Benedetti, M. G., Angelino, A., Ríos, J., Serra, M. F., Verbauwede, V. (2009) *Trabajo docente y universidad pública: Políticas y subjetividades en los '90*. Paraná: Fundación La Hendija.
- BADANO, M. del R., PEREYRA, N. (2008). Seminario Temático "Construcción de Memorias Sociales. Historias y Olvidos". Paraná: FTS-UNER.
- BARROS, M. E., GUNSET, V., ABDALA, C. (1997). *El oficio de estudiante universitario, un trabajo artesanal*. I Encuentro "La universidad como objeto de investigación". Buenos Aires: UBA.
- BARRIOS JARA, N. E. (2015). *El aula, un escenario para trabajar en equipo*. <https://educrea.cl/el-aula-un-escenario-para-trabajar-en-equipo/>
- BAUMAN, Z. (2017). *Retrotopía*. Buenos Aires: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BECK, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- BEDACARRATX, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la tramitación del malestar docente en los trayectos de práctica pre-profesional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 903-926. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14023127010>
- BELL, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. España: Alianza Editorial.
- BERARDI, F. (2007). *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semicapitalismo*. Buenos Aires: Tinta Limón Editores.
- BLEICHMAR, S. (2007). *No me hubiera gustado morir en los 90*. Buenos Aires: Alfaguara.
- BORGOBELLO, A. y Peralta, N. (2011). Funciones Tutoriales y Auxiliares de la Docencia en Argentina. *REMO*, VIII(20).
- BOURDIEU, P. (1997). Anexo 1 -La ilusión biográfica. En P. Bourdieu, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. 74-83
- BOURDIEU, P. (1995) *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bravo, V., Carmona, D. (2019). Salud mental y cuidado en profesionales del campo de la violencia familiar y contra la mujer. En Lemos, R. N. (comp.), *Saberes, prácticas y políticas en violencia familiar y contra la mujer*, Paraná: EDUNER, en prensa.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- BRUNER, J. (1997b). *La construcción narrativa de la realidad*. En J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CALCIATTI, C. (2016). El rol del ayudante de cátedra: de ayudante a docente. En Caram, C. et al., *Escritos en la Facultad N°136. Reflexión Pedagógica. Edición V Ensayos de estudiantes de la Facultad de Diseño y Comunicación Asignaturas: Pedagogía del Diseño I y II - Año XIII, Vol. 136, Diciembre 2017*, Buenos Aires.

- CARIGNANO, M. (2012). La Extensión Universitaria y la formación docente: posibilidades y abismos de una relación en construcción. *Revista EXT*, 4(2). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/1831>
- CARRASCO, C., Alabart, A., Coco, A., Domínguez, M., Martínez, A., Mayordomo, M., Recio, A., Serrano, M. (2003). *Tiempos, trabajos y flexibilidad: una cuestión de género*. Madrid: Edit. Instituto de la Mujer.
- CASTEL, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLS, M. (2002). *La era de la información*, T. 1: La sociedad red. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2008) *Foro Valparaíso, parte 2*. Foro internacional por una globalización con justicia social. Valparaíso. <http://www.youtube.com/watch?v=bym8FDUd-Lc>
- CAVALLI, A, Picech, A., Pierucci, V., Rodríguez, V. (2012). La formación docente para alumnos auxiliares de docencia en la Facultad de Ciencias Agrarias de la U.N.R. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/22369/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- CHÁVEZ GONZÁLEZ, G. y Benavides Martínez, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. *Sinéctica*, (37), 1-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2011000200003&lng=es&tlng=es.
- CHESNAIS, F. (2003). La teoría del régimen de acumulación financiarizado: contenido, alcance e interrogantes. *Revista de Economía Crítica*, 1, 37-72.
- DABAT LATRUBESSE, A. (2002). Capítulo 1: Globalización, capitalismo actual y nueva configuración espacial del mundo. En J. Basave Kunhardt, A. Dabat Latrubesse, C.M. Morera, Á. Rivera Ríos y F. Rodríguez Hernández (coords.), *Globalización y alternativas incluyentes para el siglo XXI*. México: M. A. Porrúa, IIEC-CRIM-FE-UNAM.
- DE LA GARZA TOLEDO, E. (1978). Neoliberalismo y Estado. En A.C.Laurella, *Estado y Políticas Sociales en el Neoliberalismo*. México: Fundación Friedich Ebert.
- DENZIN, N. (1989). *Interpretive Biography*. Cap. 3. Traducción Cátedra R. Díaz. (Mimeo)
- DE PAW, C. (2017). Documento de Informe Final de la Jornada de trabajo con auxiliares y tutores. La jornada se realizó en el Anexo de la FAHyCS, el 13 de octubre de 2017, de 9 a 13 hs., destinado a tutores y auxiliares docentes de primer año. Organizó la Secretaría Académica de la FTS y Asesoría Pedagógica junto al Programa de Ingreso, permanencia y egreso dependiente de la Secretaría Académica- Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales –UADER, en el marco del Programa Acciones Complementarias.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2011). *La universidad en el Siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Miño y Davila.
- DÍAZ, R. y Badano, M. (2003). *Análisis de la entrevista. Frases significativas*. Material de Apoyo a Tesistas, Maestría en Trabajo Social, UNER. Mimeo.
- DONAIRE PALMA, A. (2011). Conocimientos dinámicos, subjetividades precarias. Las reformas neoliberales a la educación superior chilena en el marco del Capitalismo Cognitivo. *Antropos Moderno*. https://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1329.%C2%A0Recuperado
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- DUMÉNIL, G. y LEVY, D. (2004). *Capital resurgent: Roots of the neoliberal revolution*. Cambridge: Harvard University Press.
- DUSSEL, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: Los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf>.
- ELICHIRY, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En N. Elichiry (comp.) (1987). *El Niño y la Escuela - Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

- EMA LÓPEZ, J. E. (2009). Capitalismo y subjetividad. ¿Qué sujeto, qué vínculo y qué libertad? *Psicoperspectivas*, VIII (2).
- EISNER, E. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1, 135-145.
- FERNÁNDEZ, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Cap.8. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- FILMUS, D. (comp.) (2017). *Educación para el mercado. Escuela, universidad y ciencia en tiempos del neoliberalismo*. Buenos Aires: Editorial Octubre.
- FOLLARI, R. (2008) La selva académica. Los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad. *Serie Estudios Sociales*. Rosario: Homo Sapiens.
- FORSTER, R. (2008). El laberinto de las voces argentinas. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- GIROUX, H. (1995). *Teoría y resistencia en Educación, una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI.
- GLASER, B. y Strauss, A. (1997). *The discovery of grounded Theory. Strategies for qualitative research*. El muestreoteórico. Cap. III. New York: Aldines Publishing Company.
- HAN, B.-Ch. (2017). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Barcelona: Herder.
- HOLMBERG, B. (1985). *Educación a distancia: situación y perspectivas*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HOMAR, A. (2005). Informe Final de Evaluación Final de Plan de Estudios de la Facultad de Trabajo Social, UNER. http://www.fts.uner.edu.ar/eval_plan_estudios_ts/archivos/1_Informe_final.pdf
- LEITE, D. (2003). *Innovaciones pedagógicas: Desafíos para las hijas de Rousseau*, ponencia presentada en el Coloquio de Innovación Curricular, Universidad Autónoma del Estado de México – Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”, 8 y 9 de diciembre, México.
- LEIVA, M. (2019). Posgrados 2020: ¿Cuánto cuesta estudiar en la Argentina? *Ámbito Financiero*. <https://www.ambito.com/economia/educacion/posgrados-2020-cuanto-cuesta-estudiar-la-argentina-n5055682>
- LÉVY, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.
- LEWKOWICZ, I., Cantarelli, M. y Grupo Doce (2003). *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Altamira.
- LLOMOVATTE, S. Y. y Wischnevsky, J. (1998) Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Rev. Praxis Educativa*, 3(3).
- LÓPEZ GUERRA, S. y Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-flores.html>
- LOPEZ SEGRERA, F. (comp.) (2006). *Escenarios mundiales de la Educación Superior*. Clacso. Buenos Aires
- LUCARELLI, E. (comp.) (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- LUCARELLI, E. (2007). Pedagogía Universitaria e innovación. Cap. 5. En M. Da Cunha (comp.), *Reflexões e práticas em Pedagogia Universitaria*. Campinas: SP Papirus.
- MAGGIO, M. (2012). *La clase virtual reconcebida: la creación potenciada por las tecnologías*. I Encuentro Virtual sobre TIC y enseñanza en el nivel superior. Encuentro con Expertos. <http://encuentroubatic.rec.uba.ar/index.php/con-expertos-2>
- MANDEL, M. (2001). *La Depresión de Internet*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- MARTÍNEZ PEINADO, J. (1999). *El capitalismo global: límites al desarrollo y a la cooperación*. Barcelona: Icaria.
- MOREIRA, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de la Laguna. http://dspace.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/590/1/Introducci%C3%B3n_a_la_Tecnolog%C3%A1-Da.pdf

- NOBILE, M. y Ferrada, R. (2015). Entrevista a Danilo Martuccelli. La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión. *Propuesta Educativa*, 43, 99-112.
- PACHECO MÉNDEZ, T. (1988). Tres lecturas sobre la universidad contemporánea. *Revista de la Educación Superior*, 66.
- PIEDRAHITA ECHANDÍA, C., Díaz Gómez, A. y Vommaro, P. (comp.) (2013). *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Clacso.
- PLOTTIN, M. (2006). *La privatización de la Educación Superior y las Ciencias Sociales en Argentina*. Buenos Aires: Clacso.
- POZO, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Madrid: Grao.
- ORDÓÑEZ, S. (2004). Nueva fase de desarrollo y capitalismo del conocimiento: elementos teóricos. *Comercio Exterior*, 54(1).
- RAFAGHELLI, M. (2016). Las Prácticas de Extensión de Educación Experiencial como oportunidad para integrar docencia y extensión. *Revista +E versión digital*, (6), 8-15.
- RASCOVAN, S., Levy, D. y Korinfeld, D. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós.
- RODIGOU NOCETTI, M. (2011). *Trabajar en la Universidad: (Des) Igualdades de género por transformar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- RODRÍGUEZ, A. B. (2019). La intemperie social y la precarización del trabajo académico. Sobre alteraciones radicales y configuraciones críticas en la academia. En A.B. Rodríguez (coord.) (2019). *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, México: Clacso.
- ROSANVALLÓN, P. (2012). *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- SALOMÓN, L. (2019). Epílogo. En A.B. Rodríguez (coord.) (2019). *Academias asediadas. Convicciones y conveniencias ante la precarización*, México: Clacso.
- SANCHEZ MARTINEZ, E. (1999). *La educación superior en la Argentina. Transformaciones, debates, desafíos*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.
- SANJURJO, L. (2019). Los mandatos fundacionales de las instituciones: escuela pública versus Gendarmería Nacional. <https://www.lacapital.com.ar/politica/los-mandatos-fundacionales-las-instituciones-escuela-publica-versus-gendarmeria-nacional-n2513970.html>
- SIBILIA, P. (2005). *El hombre Post-orgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- SIRVENT, M. (1998). *Lecturas de investigación cualitativa I. El descubrimiento de la teoría de base*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2020). *La idea de éxito individual deja un tendal de gente rota. La voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/carlos-skliar-idea-del-exito-individual-deja-un-tendal-de-gente-rota>
- SOUZA DASILVA, B. y Sylvia, H. (2008). Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación. *Educación Médica Superior*, 22(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412008000400007&lng=es&tlng=es.
- SRNICEK, N. (2018). *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja Negra.
- STOLKINER, A. (1999). La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas. *Revista El campo psi*. <http://www.campopsi.com.ar/>
- TIBALDI, C. (2011). Autoinforme Cátedra Salud Mental, Campos y Supuestos. Paraná: Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- TOMIC, A. N. (2013). Las prácticas de formación desde el acompañamiento a residentes y pasantes en la escuela secundaria: construir una nueva mirada desde la investigación narrativa. Trabajo presentado las VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Mar del Plata.

- TORRES, C., VIERA GOMEZ, A., FEDORZUK, A. (2009). En diálogo desde la universidad: dificultades en la actividad de estudio desde la perspectiva de los estudiantes y docentes. Editorial Psicolibros Universitario. Universidad de la República. Montevideo.
- VALENZUELA FEIJOÓ, J. C., ORTEGA HERRERA, J., ORTIZ VELAZQUEZ, S., HERNANDEZ CALVARIO, L. C. (coords.) (2015). *Crisis neoliberal y alternativas de izquierda en América Latina II: México*. Servicios Integrales para el Desarrollo de Proyectos Productivos del Campo y la Ciudad.
- VOLANDO, L. (2006). *Inteligencia y subjetividad. Encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Ensayos y Experiencias.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Uruguay: Ediciones Trilce.

Indicadores de producción

Publicaciones, acciones de transferencia, otros indicadores de producción y demás logros

Moncada, Elena; Zalisñak, Bernardita; Lemos, Ruth. "Políticas, prácticas y saberes en Violencia Familiar y Contra la Mujer. Intercambios y debate en clave de Derechos Humanos y Género". 1° Encuentro Nacional Derechos Humanos y Educación Superior: Políticas, prácticas y dispositivos a 100 años de la Reforma. Paraná, 13 y 14 de Setiembre de 2018. Mesa 33. Libro de Resúmenes. ISBN 978-987-3915-02-4. <http://uader.edu.ar/enddhh>

Libros

2018 María del Rosario Badano (Ed.) Educación y Derechos Humanos en Argentina. Apuestas y propuestas de transmisión y enseñanza 978-987-427-039-9 UADER

2018 María del Rosario Badano (Ed.) Libro de Resúmenes 1° Encuentro Nacional de Derechos Humanos y Educación Superior 978-987-3915-02-4 UADER

2017 María Del Rosario Badano; Pisarello, María Virginia; Ramírez, María Rosana (Eds.) Ausencia una arqueología de las presencias 978-950-9581-38-8 UADER

2019 Federico Tálamo y Mariano Rozados (Comp.). Badano María del Rosario, Capítulo: Acerca de las configuraciones del trabajo docente universitario en Política educativa, sindicalismo y trabajo docente: Hacia la resignificación de los debates políticos y académicos en torno a las prácticas pedagógicas y sindicales para una educación popular y socialmente emancipadora

2018 Amalia Homar y Gisela Altamirano (Comp.) María del Rosario Badano Educación Secundaria de Jóvenes y Adulto Prologo 978-987-538-591-7 Noveduc

PREMIOS Y DISTINCIONES

Lemos, Ruth:

Becas de Incentivo a los equipos a cargo del dictado del Curso de Ambientación a la Vida Universitaria para los ingresantes de la UNER, Resolución N° 016/2019 CD, FTS, UNER.

Declaración de "Interés Académico" de los Proyectos de Extensión "UniMuniJuRed" y "No hay trato con la trata" que fueron aprobados en la Convocatoria Universidad, Cultura y Sociedad, de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de educación de la Nación, Resolución N°146/2017 CD, del 04.04.17.

PID 5117

Denominación del Proyecto

La vida universitaria y el trabajo docente de auxiliares en los Tiempos del neoliberalismo restaurador en la universidad pública

Director

RIOS, Javier Sergio

Codirectora

BASSO, Raquel Adela

Unidad de Ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos

Dependencia

Facultad de Trabajo Social

Contacto

javier.rios@uner.edu.ar

Integrantes del proyecto

Badano María del Rosario; Benedetti María Gracia; Lemos Ruth

Fechas de iniciación y de finalización efectivas

29/08/2017 y 28/03/2020

Aprobación del Informe Final por Resolución C.S. N°292/22 (11-10-2022)