

INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO ACADÉMICO, LO QUE DEVELA LA PANDEMIA

Mabela Ruiz Barbot

Universidad de la República (Udelar), Uruguay
mabela.ruiz@gmail.com

Virginia Fachinetti

Universidad de la República (Udelar), Uruguay
viloga21@gmail.com

Silvia Piriz Bussel

Universidad de la República (Udelar), Uruguay
spzbussel@gmail.com

Cecilia Pereda

Universidad de la República (Udelar), Uruguay
cepebar@gmail.com

Sandra Fraga

Universidad de la República (Udelar), Uruguay
psicofraga@gmail.com

27

Dossier

RESUMEN

El artículo presenta el conocimiento emergente en el cruce de la pandemia como acontecimiento social y la intensificación del trabajo académico en la universidad pública uruguaya. Forma parte de una investigación más amplia que buscó comprender la experiencia de enseñanza de los docentes de la universidad en un contexto social e institucional signado por procesos de diversificación, intensificación e individualización de la vida académica. Se sustentó en una metodología cualitativa, entrevistas en profundidad que abarcan dimensiones de sus biografías y trayectos académicos. Docentes universitarios con trayectoria en el servicio correspondiente (grados 3, 4 y 5), varones y mujeres de las tres macro-áreas de la Universidad. Desde sus voces, la pandemia aparece como exacerbación de lo que ya venía siendo: el teletrabajo, la disposición a estar

siempre conectado, la no separación del tiempo libre y de trabajo, del espacio de la universidad y del hogar. El docente se vive como sujeto del instante, exigido a reaccionar cada vez más rápido. Tiempos vertiginosos de producción lo abarcan así como la necesidad permanente de definir tiempos, espacios, prioridades en relación con una heterogeneidad de tareas a saldar. Se debate entre el padecimiento dado por la exigencia de sí ante la intensificación del trabajo académico y el amor a su disciplina, a la investigación, a la enseñanza, a la extensión. Hoy, la pos-pandemia los invita a no olvidar, a parar y reflexionar, a contactar con The Slow Professor.

Palabras claves: intensificación, trabajo académico, pandemia, universidad pública

INTENSIFICATION OF ACADEMIC WORK, WHAT THE PANDEMIC REVEALS

ABSTRACT: The article presents the emerging knowledge at the intersection of the pandemic as a social event and the intensification of academic work in the Uruguayan public university. It is part of a broader research that seeks to understand the teaching experience of university professors in a social and institutional context marked by processes of diversification, intensification and individualization of academic life. It was based on a qualitative methodology with in-depth interviews that covered dimensions of the biographies and academic paths of male and female experienced professors with levels 3, 4 and 5, from the three macro-areas of the University. From their voices, the pandemic appears as an exacerbation of what was already happening: remote working, the availability to always be connected, the non-separation of free and work time, or of the university space and the home. Professors experience themselves as subjects of the moment, required to react faster and faster, affected by dizzying production times and the permanent need to define times, spaces, priorities in relation to a heterogeneity of tasks to take care of. They are torn between the suffering caused by the demands they put on themselves, the intensification of academic work, and the love of their discipline, of research, of teaching, of extension. Nowadays, post-pandemic times invite us not to forget, to stop and reflect, to get in touch with The Slow Professor.

Keywords: intensification, academic work, pandemic, public university

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO ACADÊMICO, O QUE A PANDEMIA REVELA

RESUMO: O artigo apresenta o conhecimento emergente na cruz da pandemia como acontecimento social e a intensificação do trabalho acadêmico na universidade pública do Uruguai. Faz parte de uma investigação mais ampla que procurou compreender a experiência de ensino dos docentes da universidade em um contexto social e institucional marcado por processos de diversificação, intensificação e individualização da vida acadêmica. Baseou-se numa metodologia qualitativa, entrevistas em profundidade que abrangeram dimensões das suas biografias e trajetórias acadêmicas. Docentes universitários com trajetória no serviço correspondente (graus 3, 4 e 5), homens e mulheres das três macroáreas da Universidade. Desde suas vozes, a pandemia surge como uma exacerbação do que já estava acontecendo: o teletrabalho, a disposição para estar sempre conectado, sem existir uma separação do tempo livre e do trabalho, do espaço da universidade e do lar. O docente vive como sujeito do instante, sendo exigido para ter uma reação cada vez mais rápida. O abrangem os tempos vertiginosos de produção, bem como a permanente necessidade de definir tempos, espaços, prioridades em relação a uma heterogeneidade de tarefas a completar. Ele está dividido entre o sofrimento causado pelas exigências de si mesmo diante da intensificação do trabalho acadêmico e o amor à sua disciplina, à pesquisa, ao ensino, à extensão. Hoje, a pós-pandemia convida a não esquecer, a parar e refletir, a contata com The Slow Professor.

Palavras-chave: intensificação, trabalho acadêmico, pandemia, universidade pública

Recibido: 27/11/2023

Evaluado: 06/02/2024

Aprobado: 17/04/2024

INTRODUCCIÓN

El artículo pone en común el conocimiento emergente en el cruce de la pandemia como acontecimiento social y la intensificación del trabajo académico en la universidad pública uruguaya. Forma parte de una investigación más amplia *Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual*, desarrollada desde el Programa Formación y relación de los sujetos con el saber, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (Udelar). Buscó comprender la experiencia de enseñanza de los docentes de la universidad pública en un contexto social e institucional signado por procesos de diversificación, intensificación e individualización de la vida académica. Estos procesos junto a la ruptura de lo colectivo y de las solidaridades, así como la presencia de la ‘ideología de la gestión’ y condiciones de trabajo de exigencia extrema, sitúan a la cultura de la empresa atravesando, progresivamente, los diferentes campos de la vida social: salud, educación, profesiones, administración pública, entre otras (Villagra, 2015; Aubert y De Gualejac, 2017). La universidad y vida académica no escapan a ello, no son ajenas. Es así que entendimos fundamental comprender la experiencia docente en relación con dichos procesos a la hora de pensar y componer políticas universitarias y políticas de enseñanza. Experiencia docente que ha sido escasamente estudiada y visibilizada en nuestra universidad y país. Los docentes estarían viviendo múltiples tensiones, incertidumbres y resistencias, dado el entrecruzamiento de un modelo histórico de universidad: el modelo latinoamericano o modelo basado en la educación como bien público, en la libertad de cátedra, la autonomía universitaria, al decir de Didriksson (2022) y el modelo corporativo que este mismo autor contrapone. Un modelo sustentado en la mercantilización del conocimiento y la creación de un espacio mundial de conocimiento. Ambos modelos coexisten, se entrecruzan y sobreponen parcial y variablemente, generando múltiples tensiones y conflictos.

Diversas demandas y exigencias se han ido incorporando al trabajo docente. Si bien la enseñanza, la investigación y la extensión han sido, históricamente, los fines universitarios; la gestión, la integración a sistemas nacionales de investigación, el trabajo en redes nacionales, regionales e internacionales, la acreditación de la formación permanente (posgrados y posdoctorados) han ido diversificando el trabajo docente. Hoy, el docente no solo enseña, produce conocimiento, co-gobierna, hace extensión, sino que se forma permanentemente, publica papers, administra los distintos fines y a la propia institución, auto-administra su carrera universitaria, dirige tesis de posgrado, crea vínculos académicos a nivel latinoamericano e internacional, formaliza convenios. Enseña, produce, interviene, gobierna, califica, publica, acredita formación, gestiona, dirige institutos o departamentos, coordina programas y redes. Exigencias a desarrollar por cada docente. Lo cual le implica a cada uno/a, ‘custodiar’ su condición de docente universitario, salvaguardar, permanecer o luchar por su lugar y así, “sobrevivir” en el mundo académico. La situación laboral del docente universitario se ha vuelto cada vez más compleja, en un contexto cada vez más demandante (Walker; 2016). Un contexto universitario atravesado por la mercantilización del conocimiento estaría transformando las representaciones sobre la propia universidad. Bordoli y Conde (2016), refiriéndose a la “crisis educativa”, aunque en la enseñanza media, señalan que “en el universo de la representación simbólica, comenzó a instalarse, en forma moderada pero progresiva, una asociación discursiva

caracterizada por el desvalor de lo público y el progresivo encanto de la “eficiencia” privada. Estas discursividades no han logrado estabilizarse sino que se hallan en una zona de disputa con las que reivindicán el valor de lo público y el rol central del Estado” (pp.81). Achilli (2004) discute la inscripción subrepticia de la lógica neoliberal en la vida cotidiana universitaria como tendencia hegemónica epocal. Los procesos de intensificación, diversificación e individualización del trabajo docente estarían inscriptos en esta lógica.

Es así que las preguntas que guiaron nuestra investigación, han sido: ¿Qué experiencia de enseñanza atraviesa a los docentes universitarios ante las transformaciones actuales del trabajo académico? ¿Cómo viven los procesos de diversificación, intensificación e individualización de la vida académica? ¿Qué afectaciones han producido en sus subjetividades?

En este texto, como ya mencionáramos, focalizamos en el proceso de intensificación del trabajo académico en su relación con la pandemia y ante la mercantilización del conocimiento. Estudiar dicho proceso nos parece relevante a nivel académico y para la comunidad universitaria, ante las paradojas que la habitan, ante el compromiso comunitario y la responsabilidad en la formación profesional/académica de los docentes. A su vez, entendemos posible la emergencia de experiencias y sentidos de la enseñanza así como de subjetividades docentes resistentes a las lógicas de las transformaciones actuales del trabajo, en hibridaciones de sentidos enmarcados en disputas entre el valor de lo público y lo privado. Pensamos en los sentidos históricos de la enseñanza superior, plasmados en su Ley Orgánica (1958), quizás re-actualizados en las voces de los docentes.

METODOLOGÍA

Sustentadas en una metodología cualitativa escuchamos narrativas docentes, mediadas por la virtualidad en épocas de pandemia, desde entrevistas en profundidad (30) que comprendieron dimensiones de sus biografías y trayectos académicos. Revisamos y reconstruimos el objeto de estudio de modo reflexivo, abarcando la voz de los docentes en torno a su experiencia académica. Pensamos que el docente al narrar su experiencia daría cuenta de su inscripción en un contexto e imaginario universitario y social, de las transformaciones del trabajo académico, de la experiencia de enseñanza y de su construcción subjetiva como docente. La muestra abarcó a docentes universitarios con trayectoria en el servicio correspondiente (grados 3, 4 y 5), que se encontraban en pleno desarrollo de su carrera académica. Docentes, varones y mujeres, de las tres macro-áreas de la Universidad (Social y Artística, Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y del Hábitat y Salud). Apuntamos a variaciones disciplinarias y de género. A su vez se consideró la pertenencia a facultades con alta numerosidad estudiantil y/o que contaran con presencia significativa en postulación e implementación a los llamados concursables del Pro-Rectorado de Enseñanza y Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) vinculados a propuestas de enseñanza o a propuestas de investigación educativa en enseñanza superior (llamado realizado en conjunto entre la CSE y la Comisión sectorial de Investigación científica (CSIC) perteneciente al Pro-Rectorado de Investigación). Es decir, docentes, con un interés manifiesto en la pedagogía universitaria y su problemática. De esta forma se

entrevistaron docentes de las Facultades de Información y Comunicación, Arquitectura, Medicina, Psicología y Economía.

El análisis de las entrevistas implicó el análisis del discurso desde una perspectiva que situó los textos narrativos en sus contextos de producción. Se tomaron en cuenta las formaciones discursivas – enunciados y significados que contextualizaron el discurso del docente, tejiendo contexto y contenido (acontecimientos y situaciones que emergieron en el relato, discontinuidades, rupturas y posibilidades). Se pretendió dilucidar y comprender el interjuego entre la experiencia vivida y las transformaciones del trabajo académico, entre los mandatos o prescripciones institucionales y los procesos subjetivantes de los docentes, en su recursividad, así como visualizar su agencia. El contexto institucional desde donde se produjeron los discursos y, por ende, el contexto de pandemia y la situación de entrevista en la virtualidad.

Como curiosidad que invita a reflexionar, conjeturamos que las entrevistas significaron un momento de ruptura con la vida académica de los docentes, un “parar para pensar”. Justamente aquello que va en contra de cómo se vive la docencia, como leeremos más adelante. La entrevista provocó ese parar que es ajeno a la aceleración en el trabajo académico. Es decir, creemos que ha sido una técnica que se opone al objeto de estudio, en sus tiempos y en su propuesta dialógica. De esta forma, nos permitió ir conociendo el tema al mismo tiempo que íbamos conociendo cómo investigarlo, al decir de Álvarez Pedrosian (2010).

31

Cabe aclarar que la presentación de este proyecto de investigación a concurso, fue previa a la pandemia. En tanto el trabajo de campo se desarrolló en plena epidemia de Covid-19, la pandemia y la virtualidad emergieron inexorablemente en las narrativas docentes.

NOTAS TEÓRICAS

Distintos autores latinoamericanos y a nivel internacional (Sisto, 2012; Dejours, 2015; Aubert y De Gaulejac, 2017; Sennet, 2000), han desarrollado estudios en torno a la transformación del trabajo - entre ellos el trabajo docente-, y las repercusiones que las reglas de juego del trabajo actual producen en los sujetos, en las subjetividades. Sufrimiento, frustración, depresión, cansancio (Han, 2012; Aubert y De Gaulejac, 2017). Esta transformación del trabajo se basa en la competencia técnica individual y en una competencia generalizada, en la rendición de cuentas en base a estándares de desempeño y medidas de rendimiento y eficacia por la cual los sujetos son evaluados. Es decir, en una evaluación individualizada de la performance, la valoración del mérito y emprendimiento individual, el otorgamiento de incentivos personalizados. Una organización del trabajo que fragiliza los vínculos entre las personas, que debilita los vínculos de confianza y solidaridad, y favorece la instalación del “sálvese quien pueda” así como de la pura positividad y el “yo puedo” en cada sujeto (Dejours, 2015; Han, 2012). La dimensión temporal del nuevo capitalismo es lo que más afecta la vida emocional de los sujetos. Aquellos aspectos del carácter que unen a los sujetos entre sí, se

estarían diluyendo; aquello que brindaba a cada uno de ellos/as la sensación de un yo sostenible (Walker, 2017).

INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La intensificación del trabajo académico como proceso transformador de las prácticas nos sitúa en la dimensión temporal del quehacer docente. Significa hacer más de lo que se hacía en el mismo tiempo, producir “más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo” (Davini en Villagra, 2015). Como plantea De Gaulejac (2009) el docente estaría conminado a actuar, confrontado a un *actingout* permanente. Estaría mandado a ser o volverse móvil, flexible, ágil, productivo; a valorar la velocidad, el movimiento, el exceso y la eficiencia; a superarse a sí mismo constantemente, a situarse en el “cada vez más”, a desplegar su carrera docente de manera acelerada. Es llamado a auto-supervisarse continuamente y demostrar su calificación, a aumentar su disponibilidad hacia la institución, a vivir formándose, a mostrar sus acreditaciones de manera constante (Simons y Masschelein, 2014). Confrontado a no parar, lo abarca el sentimiento de estar fuera de sí mismo (Araujo, 2013). Se sitúa en tiempos vertiginosos de producción, en la necesidad permanente de definir tiempos, espacios, prioridades en relación con una heterogeneidad de tareas a saldar. El docente estaría viviendo su trabajo como una deuda imperecedera que va tomando otras dimensiones de su vida (familia, descanso, amistades, deporte, recreación, política). Una deuda que, supuestamente, se entrelaza a una queja incesante: la falta de tiempo, tal como señala Villagra (2015). El docente se debate entre la cantidad y la calidad de su trabajo en la enseñanza. Entre el deseo y la posibilidad de llevar adelante dicha práctica junto a sus otras prácticas -investigación y extensión-, y de llevarlas apropiadamente.

32

Dicha intensificación se entreteje a la diversificación e individualización del trabajo académico. A la multiplicación y ampliación de prácticas. A una sobrecarga laboral que reduce e inhibe la organización de la propia vida laboral y altera la enseñanza. Ampliación de prácticas que envuelve su naturalización. Una sobrecarga que no implica una mejora de las condiciones de trabajo, vitales y sociales, precariza la vida de los docentes (Sánchez Cerón, 2018). Sánchez López y Martínez Alcántara (2014) expresan que ser académicos(as) en la universidad exige actualización continua, asumir múltiples tareas e intensificar los ritmos de trabajo para producir más. Actividades que exceden la carga horaria que tiene cada docente, pero deben acatarse para alcanzar un salario decoroso y conservar el empleo, aunque les ocasione problemas de salud física. A ello se suma una carga mental que produce fatiga psíquica o distrés. La intensificación junto a la diversificación y a las condiciones materiales del trabajo estarían profundizando la precarización de la vida de los docentes. Intensificación que, asimismo, entreteje vivir las elecciones y decisiones en la enseñanza, la investigación, la extensión y la formación permanente, entre otras, como responsabilidad personal y no como responsabilidad social e institucional, colectiva. Responsabilidad provocada por el sentimiento de estar en falta que lleva a un exceso de trabajo y rendimiento, plantea Han (2012), que se vuelve “auto-explotación” y es vivida como un supuesto sentimiento de libertad. Se entreteje a la competitividad como clima de trabajo: “...competir por prestigio académico, por financiamiento, una

eficaz forma de regulación de los sistemas, las instituciones y los sujetos” (Walker, 2017). A una forma de trabajo docente que genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros (pares) y limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales.

Las mutaciones de la dimensión temporal en la cultura del nuevo capitalismo también afectan la calidad de los vínculos con los otros. Como sostiene Sennett (2000), el principio del ‘nada a largo plazo’ que atraviesa en la actualidad a las instituciones, “corroe la confianza, la lealtad y el compromiso mutuos” (Walker, 2017, pp.11). El cortoplacismo imperante en las nuevas formas de organización del trabajo, con sus formas fugaces de asociación, limita la posibilidad de que madure la confianza informal y se construyan vínculos sólidos y compromisos con los demás (Walker, 2017).

PANDEMIA Y VIRTUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

La virtualización del trabajo académico ya venía siendo una dimensión del quehacer docente en la universidad, situando a los docentes en una nueva forma de intercambio y cobrando cada vez más centralidad —llenar formularios, planillas, actas; comunicarse con los colegas por mail o WhatsApp; planificar clases; diseñar ppt; analizar datos mediante software, escribir informes; hacer rastreos bibliográficos; presentar proyectos de investigación, extensión o enseñanza a concurso, entre otros— (Walker, 2017). Estar frente al ordenador era parte de su práctica académica. Sin embargo, en relación con la enseñanza el espacio físico del aula era el hábitat del profesor, la presencialidad en un mismo territorio físico era tradición, el lugar de la formación.

33

La pandemia le dio un giro a la enseñanza universitaria. En un inicio, la pandemia paró todo, incluida la enseñanza. La universidad cerró sus puertas. Luego las abrió ficticiamente y de manera acelerada se comenzó a dar clases en la virtualidad. Los docentes universitarios rápidamente volvieron a enseñar, a investigar en la virtualidad, a hacer extensión de manera más recortada. El tiempo en que se paró no significó un pensar la enseñanza, la educación superior, la docencia. No hubo tiempo de reflexionar como beneficio de ese parar o si lo hubo, fue en torno a cómo enseñar en la virtualidad, siguiendo mandatos y condicionamientos institucionales. Paradojalmente, el cambio de modalidad de enseñanza hacia lo virtual se volvió aceleración y primó la vertiginosidad de la adaptación a lo nuevo, sin prácticamente proceso interior, reflexivo, colectivo. Adaptación a lo nuevo y re-adaptación a lo que ya estaba. Se hablaba de sostener la educación superior, minimizar repercusiones académicas, redoblar esfuerzos, mantener la institución ‘en movimiento pleno’. Nada de re-pensar la enseñanza universitaria, meramente desplegarla. El docente no puede demorarse, ser lento, parar, ¿pensar? Así la virtualidad se volvió otra tierra donde enseñar, investigar, hacer extensión, cogobernar y más (Ruiz Barbot et al., 2022). La virtualidad es otra tierra, decía Terigi (2020) citando las palabras de Chendo quien retomando cifras de la Unesco relataba:

Más de mil quinientos millones de estudiantes y más de sesenta millones de docentes en 138 países, (estaban) impedidos de asistir a las escuelas y desplazados hacia la virtualidad. Los (nos) define como migrantes en la migración global más formidable de Occidente, realizada en tiempo récord: más de

1.560,2 millones de humanos desplazados hacia el mismo sitio en el menor tiempo. La imagen es sugerente, la figura del migrante habilita la extrañeza. Más extrañeza, podría decirse: ya que, en primer término, es extraño para nosotrxs, los educadores, las educadoras, que no ir a la escuela sea parte de las políticas de cuidado. La figura de la migración incrementa la extrañeza (pp.243).

Plantea que a la virtualidad no hay que pensarla como una herramienta ni un canal de comunicación sino como un territorio. Un contexto otro, distinto al de la enseñanza universitaria tradicional. Un territorio donde el docente tuvo que migrar. Territorio desconocido o apenas conocido para él/ella. El/la docente tuvo que desplazarse a la virtualidad, sostener otra espacialidad y temporalidad, aprender a enseñar desde la virtualidad, manejar la tecnología. Construir otro vínculo con el estudiante, sostener y contener al estudiante; escribir y conversar en la virtualidad para que el otro esté, se forme; para que se cree un encuentro, si es que es posible. Al igual, desplazó sus miedos, su ansiedad y la angustia de la pandemia. Silenció su extrañeza de estar enseñando en otro territorio, su extrañeza de dejar el espacio físico universitario, su extrañeza de estar encerrado en su casa, enseñando, investigando, haciendo extensión. La silenció y la enseñó al mismo tiempo. El/la docente se volvió un extranjero/a que tuvo que hospedar al otro en un territorio extraño para él/ella, tuvo que responder al estudiante. Se situó y fue situado desde el mandato institucional, en la positividad (Han, 2012), todo lo puede y con ‘empuje’. Migra a la soledad de la propia pantalla (Ruiz Barbot et al., 2022). La extrañeza se instala en el cuerpo docente: enseñar en el territorio de la virtualidad hasta ese momento prácticamente desconocido, por lo pronto en nuestro país (el espacio virtual de aprendizaje se usaba simplemente como repositorio en la enseñanza). Una migración vertiginosa que, del mismo modo, da cuenta del tiempo de la inmediatez. “Hágalo ya”, “enseñe ahora”, no importa cómo o si se interpela: “fórmese velozmente para enseñar en este nuevo territorio”, “sea eficiente”. No obstante, se abre un debate en torno a la enseñanza en la virtualidad, a la noción de presencialidad, a lo que se pone en juego en la enseñanza en este nuevo territorio, a lo que se pierde del tradicional territorio.

Una universidad digna es sencillamente aquella que propicia (...) un proceso de “contaminación implosiva y acumulativa” (...) El aula permite que profesores y estudiantes estudien juntos, y con ello se conceden la oportunidad para que cada uno descubra el tipo de ser humano que aspira a llegar a ser y para que descubran la parte de la herencia intelectual y espiritual que les corresponde (Bárcena, 2020).

¿El territorio de la virtualidad permite a ambos sujetos estudiar juntos? ¿Permite que cada uno se descubra a sí mismo? ¿Descubrir el legado cultural y espiritual?

EN LAS VOCES DOCENTES, LO QUE DEVELA Y PROFUNDIZA LA PANDEMIA

En las voces de los docentes escuchamos: *la pandemia explotó todo; de alguna manera, no hay límites.*

La pandemia, que hubiéramos esperado apareciera claramente como uno de los grandes acontecimientos sociales que marcara la experiencia de los docentes, aparece solo como exacerbación

de lo que ya venía siendo: el teletrabajo, la disposición a estar siempre conectado, la no separación del tiempo libre y de trabajo, del espacio de la universidad y del hogar. Quizás por su magnitud la pandemia permitió a los docentes darse cuenta de lo que venía aconteciendo. Quizás justamente, porque las primeras variantes del virus atentaron contra el olfato, la pandemia advirtió a los docentes de la imposibilidad de detenerse para dar sentido a los aromas (Han, 2015). Quizás justamente, porque cuando más tiempo se tenía para estar en casa, hizo a los docentes darse cuenta de cuán fundidos estaban el espacio y el tiempo del trabajo y el del hogar.

La pandemia develó el conflicto que muchos universitarios sentían entre su labor académica y su vida cotidiana. Terminó de diluir las fronteras entre el trabajo y el no-trabajo. El mundo institucional y sus condicionamientos entraron de lleno a la vida familiar. A nivel universitario, al ser puesta en palabras, al ser narrada y colectivizada esta instalación del trabajo en el hogar, se evidenció lo que estaba oculto, silenciado. Los espacios y los tiempos de lo laboral y lo hogareño no se diferenciaban. El intervalo de pasaje del trabajo al hogar se borró. El tiempo alternado entre trabajo y no-trabajo se diluyó prácticamente hasta desaparecer (Skliar, 2020). El tiempo donde el pensamiento pudiera pasar de una vivencia y cotidianeidad a otra, se desvaneció. Los intervalos del tiempo y en el tiempo se desdibujaron.

Tiempos disruptivos, tiempos sin horizontes, plazos a cumplir, exigencias personales, marcan la vida académica y no sólo académica de los docentes. El trabajo ha colonizado el tiempo y el espacio personal y colectivo de los sujetos (Araujo, 2013). El hogar termina absorbiendo la esfera laboral, *tuve que integrar la dinámica del trabajo a mi casa*. El trabajo no tiene límites, carcome otros tiempos de la vida de cada universitario. No hay límites entre la vida privada y la vida académica, todo se mezcla. Estar en casa parecía la solución para sostener y acompañar el trabajo, la enseñanza, desarrollar la investigación, <gestionar> la institución. Asimismo, permitió visualizar el trabajo que el docente históricamente desarrolló en su casa y que al momento pandémico invadió el hogar de cada uno/a de manera total.

Se vive un tiempo sin interrupciones y sin límites espaciales, tiempos sin pausas. Los docentes instauran sus tiempos, se desbordan y los tiempos los desbordan, junto a las hiper-exigencias de la institución universitaria envuelta, subrepticamente, por tiempos eficientistas, útiles, manageriales. La instantaneidad se ha ido instalando y se instaló en las vidas docentes. Delinea su precarización laboral.

Cuando inicié, tenía mucho más tiempo de planificar, de corregir, de evaluar, llegaba a clase con otra alegría (...) Siento que la universidad y la facultad, en los últimos tiempos, nos ha puesto exigencias mucho mayores. Estoy todo el día preparando clases, termino la clase y escribo un informe. Doy tres materias, el informe para una, para la otra, para la otra, respondo a la comisión de carrera de (tal materia), luego a la comisión de carrera de (tal otra materia) y ahora me nombraron delegada de la función enseñanza. Todo bajo la misma carga horaria.

Todo lo haces con la misma carga horaria, entonces, llega un momento que uno dice no puedo más, necesito dormir.

Se viven tiempos que atorran, tiempos improductivos. La gestión como nueva función universitaria limita, asola el tiempo de los docentes. La gestión “es permanente”, “te chupa la vida”, “te invade”, “te insume tiempo”, “un tiempo brutal”, “te roba el tiempo”, “te come prácticamente todo el tiempo”. La pandemia exagera la fatiga. “Es tiempo perdido” para producir, enseñar, pensar, intercambiar, debatir, compartir, co-constuir.

Tiempos desenfrenados, tiempos de carreras de vallas, de inseguridades, de correrías por los puestos y los cargos (Chauí, 2018). Cada docente es demandado a singularizarse. Se enfrenta invariablemente a pruebas —concursos de grado, llamado a oportunidades de ascenso, a extensiones horarias, a dedicaciones totales, becas al exterior, evaluación de su producción de conocimiento-, a los rankings. Se le solicita una línea de investigación propia, la pos-graduación —maestrías, doctorados, posdoctorados—, una aspiración explícita a la carrera docente, la dedicación a la academia, la dedicación total. Una carrera desenfrenada que terminas una cosa y seguís con el máster y seguís con el doctorado porque si no, perdés lugar.

Se viven tiempos académicos que limitan, paradójicamente, la posibilidad de pensar, de preguntarse, “en la máquina de hacer, hacer, en la universidad siempre estás, siempre tenés algo para hacer y no podés pensar”. Palabras que nos sitúan en lo crítico de este no pensar, en el despliegue de esa máquina no pensante en el espacio de producción de conocimiento, en el espacio de provocación del pensamiento y la pregunta, en la universidad. Parecería que el académico se ha vuelto un sujeto del instante, parafraseando a Aubert en Araujo (2013). Al no tener la posibilidad de una reflexión profunda, densa, ni poder darse a sí mismo el tiempo de análisis sobre lo que le pasa, dice esta autora, el sujeto “termina funcionando a fuerza de su sola dimensión energética, como una central eléctrica, que en ciertos momentos hace cortocircuito” (pp. 131). De ese modo, el sujeto estaría exigido de reaccionar cada vez más rápido, deslindado de ese espacio de pensamiento profundo.

Todo el tiempo conectado, ahora es peor todavía, aumentó, porque estás conectado con el celular, porque vienen los WhatsApp de los grupos, estás conectado con los zoom, zoom, zoom, es como basta, no me hablen más de zoom.

Es como un torbellino, el torbellino da cuenta de este momento de mi vida en relación con lo académico, en eso de que tenés que ser medio torbellino, no en el sentido de llevarte todo por delante, pero sí en avanzar a un ritmo frenético captando y agarrando y llevándote todo lo que tenes que hacer (...) Y la de estar como en 5000 cosas a la vez.

Es como si tuviera mil brazos, haciendo mil cosas al mismo tiempo, llena de papeles, si no son apuntes, son pruebas, o estoy escribiendo.

Los docentes cargan el trabajo sobre sus cuerpos y sus vidas. Transfieren el estar quemados, abducidos, agotados, agobiados. La intensificación de la vida académica los ha situado en la sensación de aceleración de su tiempo de producción, en ese hacer más de lo que se hacía en el mismo tiempo, en ganar tiempo o ganarle al tiempo. Y a la vez, en la sensación de querer parar el tiempo, de querer “correr las horas para atrás o de ir corriendo como atrás con las tareas, con el tiempo, con terminar”. Ya no tienen fines de semana ni días ni noches; diría Han (2015), están ‘perdidos en el espacio y tiempo’.

Para mí no hay horario, trabajo sábado, trabajo domingo, trabajo de noche. Vas sumando cosas, que las vas sosteniendo con el cuerpo y te diría, como esa pila va creciendo, va creciendo, sigue creciendo. Yo siento que estoy tratando de parar el reloj, de tener más tiempo del que tengo, que el día no me pase tan rápido con todas las cosas que hago. A veces me gustaría parar, parar el tiempo, no parar yo. Porque siempre estoy corriendo. Ahora en la virtualidad pasas de una reunión a la otra. Además, das clase, participas en foros, preparas materiales. Una se pasa todo el día en el zoom. Y en la presencialidad las actividades no son tan distintas.

La sensación es que también el espacio estalló. Se puede trabajar en cualquier lado. El trabajo académico parecería que se puede hacer en todo espacio y en todo tiempo. Hay celulares, computadoras, zoom que sitúan a los docentes en conexiones múltiples en tiempo real y en cualquier lugar. Todo se vuelve inmediato, urgente; hay que responder ya. Los resultados tienen que ser instantáneos: las publicaciones en cantidades, los informes en plazos comprimidos, el llenado ya de formularios y de actas, las respuestas a los estudiantes, las calificaciones de los exámenes, la formación ‘a consumir’. El uso masivo y excesivo de las Tics a través del empleo de plataformas de trabajo virtuales como Zoom, Moodle, WhatsApp, han facilitado el trabajo docente y a la vez, lo han intensificado. Supone vivir on-line señala Walker (2021). Demanda instantaneidad, ocupa espacios materiales y simbólicos insospechados.

En Uruguay había un balance más saludable entre la vida y el trabajo, la gente todavía tenía vida. Pero ahora como que eso cambió abruptamente y ya está el trabajo todo el tiempo, como que el trabajo se está convirtiendo más al estilo gringo de mentalidad. Cómo hacemos para que vos puedas si cumplir con todo esto que sentís y que estás demandada y que es tu responsabilidad, pero también cuidar espacios, nada, personales y de salud, y de crecimiento, que necesariamente tienen que ir por otra parte. Es difícil hacerlo compatible, es difícil porque uno empieza y entra en esta dinámica, y es eso, y enganchas, una reunión y otra y no te da la agenda, no te da, no te da.

Unos docentes cuestionarán la nueva temporalidad, el encierro en la casa... el trabajo como prisión, las agendas llenas, el Zoom como territorio que apresa, los tiempos arrasando espacios. El trabajo,

en estas condiciones, es para muchos su propia prisión, se sienten atrapados. Viven la virtualidad como un lugar de control. Viven las trampas de la virtualidad.

El trabajo no puede transformarse en una prisión para el ser humano, el trabajo no debería ser, lamentablemente en muchos casos se termina viviendo como en ese contexto.

Ahora que estamos encerrados en nuestra casa, me paso muchísimas más horas trabajando e invade a mi familia. Porque nosotros no tenemos un espacio. Yo estoy acá en el lugar que comemos, cuando viene la hora de comer, tengo que mover mis cosas.

La temporalidad afecta también la relación con los otros. Los otros externos irrumpen, invaden lo cotidiano. Se ensamblan e imponen esos otros académicos a los otros del hogar. Los otros del hogar se imponen a los académicos.

Esas tensiones también son producto de esta virtualidad y no me molesta, pero ya conozco a todos los hijos chicos de mis docentes, porque están las docentes con el muchacho en brazos... que nos ha obligado a adaptarnos un poco a todos.

En el territorio virtual todo se superpuso y se superpone: la historia familiar, la historia personal, el mundo socio-laboral. Todo se produce en el mismo lugar, la casa. Las condiciones de vida de cada docente, muchas veces no conciben con las exigencias académicas. Se come donde se trabaja, se juega, se atiende a los hijos con una mirada, una seña. Las condiciones de trabajo en el hogar no son siempre las apropiadas, no son compatibles ambas esferas. Son inconciliables, por eso no solo se invade el espacio físico de las familias sino también el tiempo de la familia, lo cual los coloca ante nuevas tensiones. Hijos jugando o reclamando atención y cuidado mientras se está en zoom, en reuniones de trabajo. Algunos hacen malabares para tratar de conciliar el trabajo en casa. Trabajan mientras los niños/as descansan o cuentan con otros que los cuidan para poder trabajar. Otros quizás tienen otros recursos y posibilidades donde cerrar la puerta alcanza para tener su espacio de trabajo (Ruiz Barbot et al., 2022).

Dirán que en estas condiciones es más difícil separar los espacios, el tiempo y la cabeza. No se pueden diferenciar los espacios y los tiempos, no hay intervalos de pasaje de un espacio a otro, donde la cabeza (del sujeto) descansa. Donde el pensamiento pueda pasar de una vivencia a otra. Los intervalos del tiempo y en el tiempo se desdibujan. El pensamiento estará, en el mismo instante, en las cosas de la casa, de la pareja, de los hijos e hijas, de otros familiares, y en las cosas del trabajo, en la computadora, preparando una clase, leyendo material bibliográfico, analizando datos, escribiendo un libro. Se vive un tiempo sin interrupciones y sin límites espaciales. Tiempos sin pausas. Será la propia familia quien rescate a los docentes de la jornada laboral extensa, porque hay que jugar, cocinar, cuidar, compartir en familia. Otras veces, son los propios docentes quienes se resisten al descuido del cuidado de sí y de sus otros, valiendo las redundancias; interpelan la pérdida de los intervalos del tiempo, el pasaje de un espacio a otro sin la mediación del tiempo o ironizan en torno

al trabajo de fin de semana como inherente a la función. Se interpela, pero no se abren espacios de salida de esas múltiples temporalidades que entrecrocán unas con otras, de esas sensaciones temporales de aceleración y compresión, de estos tiempos reales, de esas mezclas de espacios entre las vidas académicas y personales.

Esta sensación que nos generó lo virtual, podés tener muchas más reuniones de las que uno podría tener si se tuviera que trasladar físicamente al lugar. No solamente incide porque la atención es algo limitada, si no también tiene que ver con que uno se tenía que trasladar, pero en ese traslado, no sé, la cabeza descansa ¿viste? hay cuestiones también hasta físicas y corporales que producen, digamos como los cambios de escenarios ¿no?

Cuando estás tan implicado ¿no? Tu deseo pasa tanto por la tarea, ahí te confundís completamente con la tarea, es muy difícil para nosotros despegarnos de eso, yo estoy escribiendo un libro y es un goce estar escribiendo. Entonces, te encontrás un domingo a las diez de la noche revisando un capítulo, y decís, pa... me estoy auto explotando... y ahí es cuando: 'papá vamos a jugar un ajedrez, ponete a hacer la cena' y ahí decís sí, sí.

Ha afectado mi vida cotidiana, porque yo los fines de semana, te digo, yo no duermo, yo estoy en una situación crítica y lo he dicho, yo estaba a punto de tomarme un semestre, el semestre que viene, porque no aguanto.

No aguanto, no duermo, día y noche, semana y fines de semana trabajo y trabajo, son palabras que se repiten en sus narrativas. 24/7 es la expresión temporal que Crary en Skliar (2020) le da al estar todo el tiempo despierto, activo. La vida comprometida globalmente, la computadora como 'alargue' del docente, el docente fundido en la tarea, la cabeza 'en full time', son expresiones, temporalidades que dan cuenta del sufrimiento docente en época de pandemia ligada a las transformaciones del trabajo académico. El docente se vive en deuda no solo con el trabajo sino con la institución, con la comunidad. Deuda que va tomando otras dimensiones de su vida -familia, descanso, amistades, recreación, política-. Una deuda signada por un tiempo efímero que se dispersa entre múltiples tareas y fluye precipitadamente.

Un tiempo que sacude, desordena la vida académica y sitúa al sujeto en el vértigo, en la inestabilidad como regla. Nos preguntamos si ese sufrimiento no se colectiviza, si es opacado, silenciado por una manera política de ser universitario, académico. Si circula en lo micro-social, en lo micro-institucional.

ENTRE EL SUFRIMIENTO Y EL AMOR AL TRABAJO ACADÉMICO

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

Yo te diría que me lleva el día, porque lo vivo con mucha pasión y ojalá tuviera más tiempo para decir no, no voy a pensar en este problema de investigación o en esta parte que me queda por escribir. Entonces, o me despierto o me duermo pensando en cosas y me lleva mucho más que las 40 horas que lleva mi cargo. Porque en parte, me gusta (...) Entonces, es un full time permanente en mi cabeza.

A la par, re-marcan: “los estudiantes ven amor en mi trabajo, yo las clases las doy muy, si se quiere, con la razón y el corazón”.

Los discursos docentes dan cuenta de ese amar y sufrir en la academia. El amor a la tarea, el placer en lo que se hace, el goce y la potencia de crear, junto a la implicación en su trabajo. El trabajo da sentidos de existencia en este momento socio-histórico. No obstante, nos preguntamos hasta dónde hacen lo que hacen porque les apasiona; hasta dónde hacen lo que hacen atrapados en mandatos institucionales, sociales o ¿desde el sufrimiento creativo que habla Dejours (2015)? La intensificación del trabajo se vive a la vez con mucha angustia y con mucha pasión. Se presenta el conflicto entre el deseo de hacer la tarea académica y hacerla bien, y las formas de hacerla en tiempos que se escapan, que se precipitan en espacios pandémicos y tecnológicos de encierro. Y ello angustia. En tiempos de desvelos, se sacrifica el descanso (Ruiz Barbot et al., 2022). El insomnio se vuelve oportunidad para pensar, el tiempo de descanso se vuelve tiempo útil, productivo (De Gaulejac en Araújo, 2013).

El conflicto fluctúa como propio al sí mismo o como producto de las presiones socio-institucionales. Se pone en duda lo propio y emerge la pregunta entorno a los condicionamientos institucionales. En parte es mío este asunto porque me gusta, piensa un docente y luego duda, o ¿lo exigen las reglas de juego de la academia actual? Una academia que, además, ha trascendido las paredes universitarias y se ha instalado en sistemas nacionales (Sistema Nacional de Investigadores-SNI). Se estarían haciendo visibles los costos de la excelencia académica, de la meritocracia, ese entregar la vida a la academia. La intensificación y diversificación del trabajo producen desgaste corporal y psíquico (De Gaulejac y Aubert, 2017). Los tiempos de la meritocracia están en la institución, producen procesos subjetivantes.

¿Hasta dónde opera esa exigencia personal y/o el mandato de mercantilización del conocimiento situado en el mundo universitario?

Mis hijos saben muchas cosas de mi trabajo, uno trae más de lo que uno quisiera. Difícil establecer los límites entre la institución y yo.

La academia abduce, separa, desvía al docente de su vida más allá de la vida docente.

La Facultad es como un embudo que te abduce, vos pasás por la puerta de la facultad, en la virtualidad o en la presencialidad, subiste la escalinata, entraste al hall y la facultad hizo uuuupp y te chupó para adentro.

Así se habla de desgaste, agotamiento —*estamos agotados*—, de la necesidad de *descansar, de saber parar*.

Yo trabajo en mi casa, establecí Internet, tengo la misma infraestructura ahora que tenía en facultad... cuando abro la puerta del escritorio, si tengo un problema, mis hijos se tienen que fumar que tengo un problema. Es desgaste eso!

En la pandemia, el año pasado en marzo, nos pusimos un poco workaholics, tipo contestábamos a cualquier hora, cualquier día. Después pasaron los meses y yo les decía a mis compañeros: 'la tenemos que cortar, porque nosotros tenemos que descansar también, no puede ser, tenés otra vida, tenés cosas.

También ese desgaste ¿no? generalizado que no se puede evitar ¿no?, y que es de la academia en general. Es muy clásica la imagen de los tesistas, la gente que está haciendo los posgrados que está pasada, y uno también lidia con eso como tutor ¿no? Realmente, sí, sí, da mucho problema, incluso mismo a nivel afectivo fuerte ¿no? y eso de alguna manera puede ser un modelo para el docente universitario. (Es) como estar en permanente tesis, es como que el docente universitario está siempre haciendo una tesis ¿no? que no termina nunca y esa sensación ¿viste? de ansiedad por terminar la tesis ¿no? ¿Qué es lo que te enseña esto? Crees que vas a adelantar y en realidad nunca adelantas trabajo, entonces tenés que saber parar porque es infinito, nunca va a terminar.

Desgaste y agotamiento que se ligan al individualismo, “no creo que sea solamente cansancio (...) hay sí una especie de recalentamiento ¿no? de estrés y de individualismo, hay una hegemonía de esos modelos de subjetivación individualistas”. Y eso se traduce también en el ámbito de la academia. El sujeto será más libre y a la vez, más frágil, dice Lipovestky (2018). La incertidumbre, la ansiedad y la angustia lo configuran, y por tanto el desgaste. Los discursos docentes no diferencian la presencialidad de la virtualidad en cuanto a la afectación y perturbación de sí. La facultad se lleva su potencia. El dolor convulsiona los sentidos habituales, obliga a poner todo bajo una nueva mirada, dice Han (2021), en contraposición al placer, el dolor pone en marcha procesos reflexivos. Suscita una nueva manera de ver.

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

Yo trabajo en clases directas unas seis horas por día, y trabajo seis horas más en tareas indirectas a la docencia, ya sea preparar el curso, preparar los teóricos, ajustar, corregir carpetas. En promedio, entre 10 y 12 horas por día. Es tremendo. Lo que sí, hace un tiempo, establecí un límite en los fines de semana: sábado y domingo no se trabaja, ni yo ni ninguno de mis docentes.

Se buscan e instauran espacios de resguardo y de resistencia a estos modos temporales de habitar la institución. Para mí, pisar el aula es lo mejor que me puede pasar. El aula será un espacio de resguardo de sí y entre docentes cuando la comparten. Se vive como un territorio que mitiga el malestar docente, las tensiones y dolores vividos en otros espacios. Un lugar de vínculo placentero que rescata al docente de aquellos otros territorios y escenas universitarias que lo estresan y angustian. Un

espacio de estudio, distensión, disfrute y creación, junto a la investigación y la extensión que son integradas al aula. Las clases serán una forma de oxígeno, de oxigenarse; dejan respirar, des-estresan, renuevan al docente. El aula se constituye, para el sujeto, en espacio y tiempo para pensar.

En el momento de la clase, no sé por dónde va, es una instancia en donde yo realmente me aflojo, en el momento que estoy dando la clase.

Con los estudiantes volvés a repensar permanentemente los temas.

Hay otros espacios alternativos (...) uno tiene que buscarlos ¿no? generarlos y buscarlos, y entonces por ahí es donde yo he tratado de ir siempre, igual uno está obligado.

Si bien el exceso de rendimiento provoca el infarto del alma, un cansancio a solas que aísla y divide, te afecta el sueño, el descanso; hay, a la par, micro respuestas en la academia, respuestas infinitesimales que buscan reparar el daño temporal del alma y del colectivo (Han, 2012). Unos y unas demandan parar, espacios para pensar, tiempos de extrañamientos de sí, entre-tiempos.

A MODO DE CIERRE

La intensificación del trabajo académico es una de las expresiones de la lógica neoliberal que durante la pandemia fue visualizada, identificada y vivida por los docentes. Intensificación signada por la sobrecarga laboral, el exceso de tareas a desarrollar en el menor tiempo posible en pro de la eficiencia. Sostener, sobrevivir y salvaguardar el lugar docente implica aceptar este modo “intenso” de vivir las funciones universitarias: enseñanza, investigación y extensión. La intensificación del trabajo produce procesos de individualización y de competitividad... “yo” debo poder cumplir con todo lo pedido, dar todo lo encomendado y así actuar. En este sentido, no hay tiempo para parar a pensar, sentir y construir en colectivo... ni tampoco individualmente. Así el docente entra en tensiones que vive corporalmente como propias, producto de la tensión instalada por los modelos de universidad en pugna (latinoamericano y corporativista) y de las paradojas que la mercantilización del conocimiento produce, más allá de la pandemia. Paradojas que tienen que ver con la particularidad de la vida académica pensar, crear, transformar y la abducción del tiempo para que ello no ocurra y si, para hacer más y más. Paradoja de vivir un tiempo donde se paran las actividades y a la vez se despliega una aceleración de tareas. Una ficción del parar...una ficción de abrir la Universidad desde la casa de cada docente, de cada estudiante sin mediar reflexión que dé lugar a procesar y comprender lo que se vive y las nuevas formas de habitar, en ese tiempo, la universidad. Un parar que fue un tiempo mínimo, fue un instante, el instante domina el hacer docente y provoca que se pierda la posibilidad de reflexión. Paradoja entre la pasión y el sufrimiento docente, entre el deseo personal de ser docente y el sufrimiento ante las lógicas laborales de una academia mercantilizada. Paradoja que sea paradójal el trabajo colectivo y el individual, ya que nos preguntamos por qué tensionar ambos si se enriquecen en su entretrejo. ¿Por qué valorizar lo individual sobre lo colectivo? O ¿por qué sobrevalorar lo privado y desestimar lo público? La paradoja de habitar simultáneamente dos territorios durante la pandemia, el académico y el personal-familiar; este habitar fue lo que permitió contactar al docente con esa exigencia de la vertiginosidad laboral, difícil de sostener en tanto se hizo tangible la sobre-

posición de tareas. La pandemia develó la intensificación vivida del trabajo docente desde dimensiones como el tiempo académico y personal, el tiempo de parar y el de producir-hacer, los territorios y las emociones, entre otros. Develó lo que pasaba pre y en pandemia, y ahora en pos-pandemia nos deja la huella de lo vivido, visto y sentido... Es decir, nos invita a no olvidar, a reinstalar un tiempo de desaceleración y reflexión, de alerta ante el avance del modelo de mercantilización del conocimiento y sus afectaciones y contactar con *The slow professor* (Berg y Seeber, 2022).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2004). *De políticas educativas y otredades próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario)*. VII Congreso Argentino de Antropología Social.
- Alvárez Pedrosian, E. (2010). Tras la exploración de lo cualitativo y singular. Fenomenología, hermenéutica y más allá. *De la epistemología a la metodología y viceversa*. Universidad de la República, Uruguay.
- Araujo, A. M. (2013). *Todos los tiempos, el tiempo. Trabajo y vida cotidiana en la Hipermodernidad*. Editorial Conquista y Triunfo.
- Bárcena, F. (2020). ¿Qué significa dar una clase? Sobre profesores y estudiantes. Recuperado de: <https://www.cuartopoder.es/ideas/2020/06/04/que-significa-dar-una-clase-sobre-profesores-y-estudiantes>
- Berg, M. & Seeber, B. (2022). *The Slow Professor: desafiando la cultura de la rapidez en la academia*. Granada. Editorial Universidad de Granada
- Bordoli, E. y Conde, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada: análisis de los modelos de la gestión pública-privada en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educ.Soc.* 37 (134), pág.73-90.
- Chauí, M. (2018). *La ideología de la competencia. De la regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Futuro Anterior Ediciones/Nuevos emprendimientos Editoriales (NED).
- De Gaulejac, V. y Aubert, N. (2017). *El costo de la excelencia. ¿Estamos tan seguros de que haya que seguir ganando siempre, incluso en el ámbito del espíritu?* Entre Acacias, S.L.
- De Gaulejac, V. (2009). Prefacio. En *El porvenir de la sensibilidad, los sentidos y los sentimientos en cuestión*. Nueva Visión.
- Dejours, Ch. (2015). *El sufrimiento en el trabajo*. Topia Editorial.
- Didriksson Takayanagui, A. (2022). Jornadas de Investigación en Educación Superior (JIES, 2021) - UDELAR. Conferencia inaugural. *Integración Y Conocimiento*, 11(2), 111–119. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/38436>
- Han, B-Ch. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder Editorial.
- Han, B-Ch. (2015). *El aroma del tiempo*. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Herder Editorial.
- Han, B-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder Editorial.
- Lipovestky, G. (2018). *El individualismo en la época hipermoderna*. Universidad Diego Portales. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=uQjdAueTUQ>.

- Ruiz Barbot, M. Fraga, S., Pereda, C., & Villaverde, M. (2022) Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, (11), N°18.
- Sanchez Cerón, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1), pp. 4-27.
- Sánchez López, C. & Martínez Alcántara, S. (2014). Condiciones de trabajo de docentes universitarios, satisfacción, exigencias laborales y daños a la salud. *Salud de los Trabajadores*, 22 (1), pp.19-28.
- Sennet, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Anagrama Colección Argumentos.
- Skliar, C. (2020). Prólogo: Del Elogio del estudio. En *Elogio del Estudio*. Miño y Dávila.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Scielo-Psyke*, 21 (2), pp. 35-46.
- Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Editorial Universitaria. Libro digital, PDF-(Políticas educativas; 6).
- Universidad de la República (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley 12.549de16/X/1958. Recuperado de: <https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>
- Villagra, M. A. (2015). El actual trabajo docente universitario en Argentina: alertas para repensar. *Educación en Revista*, 57, pp.115-129.
- Walker, V. (2021). Trabajo docente y capitalismo académico. Girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea. *Praxis Educativa* 25(3), pp.1-18.
- Walker, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e instituciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), pp. 1-35.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, 38 (153), pp. 105-119.

Sobre las autoras

Mabela Ruiz Barbot, es Licenciada en Sociología, Universidad de la República, Uruguay. Magister en Ciencias de la Educación con mención en investigación educativa, Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Uruguay/International Development Research Center, Canadá. Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina. Profesora Titular (G°5) e Investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (hoy, docente libre). Integrante del Sistema Nacional de Investigadores –ANII- (2019 – 2022). Coordinadora de la Maestría en Psicología y Educación (2004-2012; 2017-2021), Integrante del Comité Académico del Doctorado en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (2017-2023). <https://orcid.org/0000-0002-4025-5214>

Virginia Fachinetti, es Licenciada en Psicología, Universidad de la República. Magister en Psicología y Educación, Facultad de Psicología-Udelar. Candidata a Doctora en Educación, Universidad de la República. Prof. Adj. Departamento de Educación, Facultad de Enfermería; Asistente en Unidad Académica-Pro rectorado de Enseñanza. Universidad de la República. <https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>

Silvia Piriz Bussel, es Licenciada en Educación, Universidad de la República. Magister en Enseñanza Universitaria, Universidad de la República, Candidata a Doctora en Educación, Universidad de la República. Docente Asistente G.2 Facultad de Psicología, Universidad de la República. Asistente en Educación. Dirección de Planificación Educativa, Administración Nacional de Educación Pública. <https://orcid.org/0009-0006-5633-2014>

Cecilia Pereda, es Licenciada en Trabajo Social, Licenciada en Sociología y Magister en Sociología por la Universidad de la República (Uruguay), Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional General Sarmiento y el Instituto de Desarrollo Económico y Social de Argentina. Profesora Adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. <https://orcid.org/0000-0003-1716-2711>

Sandra Fraga, es Licenciada en Psicología, Magister en Enseñanza Universitaria. Profesora Adjunta del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. Integró la cohorte 2024 de la Especialización en Extensión en Educación Superior por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. <https://orcid.org/0000-0002-5817-5386>



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Integración y Conocimiento, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivado. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en el sitio <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o Integración y Conocimiento. Los artículos que aparecen en Integración y Conocimiento son indexados en: Latindex, ERIH Plus, MIAR - Universidad de Barcelona, Redib, Capes Qualis - Categoría B5, Dialnet.

Por errores y sugerencias contacte a nesmercosur@ffyh.unc.edu.ar

¿Cómo citar este artículo?

Ruiz Barbot, M.; Fachinetti, V.; Piriz Bussel, S.; Pereda, C. & Fraga, S. (2024). Más allá de la pandemia, la intensificación del trabajo docente en la universidad pública. *Integración y Conocimiento*, 13 (2), 27-45.