

**CUADERNO DE POLÍTICA UNIVERSITARIA**

# **PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE, PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y DEFENSA DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA**

**Daniela Atairo, Nicolás Bentancur,  
Noelia Correa García, Mónica Olaza,  
Cecilia Pereda, Mabela Ruiz Barbot,  
Verónica Walker (autoras/es)**

**Carolina Cabrera, Agustín Cano,  
Virginia Fachinetti, Nicolás Marrero  
(compiladoras/es)**



**CSEU**





**Cuaderno de política universitaria  
Precarización del trabajo  
docente, privatización de la  
educación superior y defensa  
de la universidad pública**

**Daniela Atairo, Nicolás Bentancur,  
Noelia Correa García, Mónica Olaza,  
Cecilia Pereda, Mabela Ruiz Barbot,  
Verónica Walker (autoras/es)**

**Carolina Cabrera, Agustín Cano, Virginia Fachinetti,  
Nicolás Marrero (compiladoras/es)**

Este libro fue coordinado por el Grupo de Política Universitaria de la Asociación de Docentes de la Universidad de la República - ADUR PIT-CNT.

Corrección: Eloísa Figueredo

Diseño gráfico: [Kynesus](#)

Publicado en Montevideo, en noviembre de 2024.

Obra de acceso abierto. Se autoriza cualquier reproducción parcial o total de los contenidos o imágenes de la publicación, siempre y cuando sea sin fines de lucro y se cite correctamente la fuente y los créditos autorales.

ISBN : 978-9974-7894-1-8

Sello editorial: Asociación de Docentes de la Universidad de la República (978-9974-7894)

# Índice

Introducción .....7

## Parte 1

**Precarización del trabajo docente universitario ..... 14**

Desigualdades y precarización en el trabajo docente:  
el caso de la Udelar ..... 15  
Noelia CORREA GARCÍA

Pensar la precarización del trabajo docente y la  
atención a poblaciones postergadas desde la  
desigualdad.....30  
Mónica OLAZA

¿De qué hablamos cuando hablamos de precarización?:  
una mirada a las condiciones de trabajo de la docencia  
universitaria en perspectiva regional ..... 44  
Verónica WALKER

## Parte 2

**Privatización de la educación superior en América Latina  
y defensa de la educación pública.....101**

Para pensarnos y preguntarnos: privatizaciones  
educativas en la experiencia de los docentes  
universitarios ..... 102  
Mabela RUIZ BARBOT  
Cecilia PEREDA

La privatización puertas adentro: lógicas competitivas  
y mecanismos de mercado en la toma de decisiones de  
la Udelar ..... 128  
Nicolás BENTANCUR

Una lectura situada de los países con fuerte tradición  
pública en un contexto de privatización de la educación  
superior en la región.....149  
Daniela ATAÍRO

A modo de cierre provisorio.....169

Agradecimientos..... 182

Sobre las/os autoras/es y compiladoras/es ..... 183

# Introducción

En los últimos años nuestra Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR) ha tenido por delante importantes desafíos. La pandemia de covid-19 nos exigió esfuerzos organizativos internos y el despliegue de una solidaridad social activa, con la participación en diferentes iniciativas que la sociedad organizada desarrolló para hacer frente a la crisis social que trajo aparejada la crisis sanitaria. En aquel momento, la consigna «Multipliquemos la solidaridad y el apoyo mutuo, valores de la mejor docencia» expresó un intento de sintetizar una práctica que los y las docentes de la Universidad de la República (Udelar) desarrollamos en varios niveles simultáneos: la adaptación de los cursos a modalidades virtuales; la intensificación de las tareas de extensión, asistencia y cooperación; la redirección de la actividad de investigación y la solidaridad social hecha acción colectiva. La sobrecarga laboral experimentada en este contexto nos llevó a problematizar las condiciones de trabajo y, sobre todo, a identificar desigualdades al interior del

cuerpo docente. En este marco, comenzó a emerger con fuerza uno de los temas cruciales que hemos procurado abordar en este tiempo: la precariedad laboral docente.

Mientras todo esto sucedía en el contexto de la pandemia, el gobierno nacional congeló el presupuesto de la Udelar y el salario de sus trabajadores y trabajadoras, al tiempo que dejó sin financiar programas de desarrollo académico muy importantes para el país. Solo en 2021, la pérdida salarial por efecto de la inflación llegó al 7,96 %. Ese mismo año, el ingreso de estudiantes creció un 21 %. Debíamos atender a más estudiantes y realizar más tareas mientras nuestros salarios perdían poder adquisitivo. La precarización laboral se evidenciaba ya no solo como una reivindicación gremial, sino como un problema institucional que afectaba las condiciones de estudio, la realización efectiva del derecho a la educación, la retención de jóvenes formadas/os, la viabilidad de importantes programas de desarrollo académico, entre otros aspectos.

Este fue el contexto de la importante movilización realizada en 2022, que incluyó una huelga universitaria intergremial que no tenía lugar desde el año 2002. «Por

el derecho a la educación, desde la dignidad del trabajo docente» fue en ese momento la consigna que sintetizó, en una plataforma única, un programa de desprecariación laboral docente y un programa de desarrollo académico de la universidad pública, con la defensa del derecho a la educación universitaria como eje articulador. Este fue el contexto en que surgió, como movimiento específico dentro de ADUR, la Asamblea de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, que realizó asambleas multitudinarias y montó equipos de trabajo que echaron luz sobre las condiciones de trabajo del sector más postergado del cuerpo docente, que constituye la mayoría sin la cual no se sostiene la actividad universitaria. La movilización creció y en todo el país se escuchó fuerte y claro: «No nos da lo mismo», que fue el lema de una campaña que articuló a los gremios y órdenes de la Udelar junto a diversos actores de la ciencia y la cultura, así como al conjunto de sindicatos de la educación nucleados en la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza (CSEU, PIT-CNT).

La movilización ocurrió en las calles y en las ideas. Es interesante notar que, en este contexto, ADUR realizó tres movimientos simultáneos: una preocupación por

conocer más sobre su propia historia, una preocupación por retomar el trabajo internacional y una preocupación por recrear una mirada en registro estratégico sobre los problemas de nuestra Universidad, y en una escala mayor, de nuestro sistema de educación superior. En el primer caso, esto llevó a un acuerdo con el Archivo General de la Universidad de la República (AGU) para investigar la historia de ADUR. En el segundo caso, esta inquietud se plasmó en el ingreso de ADUR a la Internacional de la Educación y en la participación activa en la sección de educación superior de la Internacional de la Educación para América Latina. En el tercer caso, la preocupación dio lugar a diferentes iniciativas, desde la incorporación a la Mesa Nacional de Diálogo por la Ciencia, Tecnología e Innovación a la coordinación específica con los sindicatos de la educación terciaria del país y la conformación de un grupo de trabajo de política universitaria dentro de ADUR.

Ese es el contexto en el que se llevó a cabo, en 2023, el Ciclo de Política Universitaria: en Defensa de la Universidad Pública y el Trabajo Docente, realizado en el contexto de las movilizaciones por presupuesto universitario de dicho año. El ciclo se inauguró el 3 de

agosto con una mesa integrada por el rector de la Udelar, Rodrigo Arim, Andrés Fernández de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), Carolina Cabrera por el equipo organizador y el presidente de ADUR, Héctor Cancela. Ese mismo día se realizó la mesa de debate «Precarización del trabajo universitario», coordinada por Virginia Fachinetti. Allí Noelia Correa abordó el tema «Desigualdades y precarización en el trabajo docente: el caso de la Udelar»; Mónica Olaza expuso sobre «Desigualdad y políticas para la equidad racial» y Verónica Walker, colega de la Universidad Nacional del Sur (Argentina), desarrolló una ponencia titulada «¿De qué hablamos cuando hablamos de precarización? Una mirada a las condiciones de trabajo de la docencia universitaria en perspectiva regional».

El ciclo continuó el 17 de agosto con dos nuevas mesas de discusión. La primera, «Privatización de la educación superior en América Latina», fue coordinada por Nicolás Marrero. Participaron Cecilia Pereda, con una ponencia sobre «Privatizaciones educativas en la experiencia de los docentes universitarios»; Nicolás Bentancur, abordando el tema «La privatización

puertas adentro: lógicas competitivas y mecanismos de mercado en la toma de decisiones de la Udelar», y Daniela Atairo, colega de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), que expuso sobre «La privatización de la universidad latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política». El ciclo cerró con la mesa de discusión «Aportes programáticos hacia un sistema universitario público», coordinada por Mariana Achugar. Esta mesa contó con la participación de Yamile Socolovsky, compañera de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (CONADU) de Argentina y de la Internacional de la Educación, junto a compañeros y compañeras de los sindicatos docentes de la educación terciaria de Uruguay: Cecilia Klein, por el Sindicato de Docentes de Formación en Educación (SIDFE), Marcelo Ubal, por el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Tecnológica (SITUTEC), y Agustín Cano, por ADUR.

La publicación que presentamos aquí contiene ponencias realizadas en las mesas sobre precarización del trabajo universitario y privatización en la educación superior. Todas las ponencias fueron revisadas y, en algunos casos, ampliadas por sus autoras. El resul-

tado es, naturalmente, una serie de trabajos con distintos estilos y características. Con esta publicación procuramos multiplicar, a través de la vida propia que cobran los libros, los debates que el ciclo promovió y que, lejos de haberse saldado, necesitan ser ampliados y profundizados para alimentar una praxis que fortalezca, con la potencia de las ideas, la movilización en defensa del trabajo docente, la universidad pública y el derecho a la educación.

## **PARTE 1**

# **Precarización del trabajo docente universitario**

# Desigualdades y precarización en el trabajo docente: el caso de la Udelar

Noelia CORREA GARCÍA

La democratización del conocimiento es clave para continuar desmontando una sociedad atravesada por enormes desigualdades de clase, género y racialidad. En el marco de las discusiones presupuestales, afirmamos que, si no existen los recursos adecuados para continuar desarrollando, de la mejor manera posible, enseñanza, investigación y extensión, la democratización del conocimiento es atacada.

El incremento de la matrícula en estos últimos tiempos ha sido significativo, lo que es un hecho muy importante, y para festejar. Otro punto para destacar es que más del 50 % de las y los estudiantes representan la primera generación de su familia que alcanza la formación terciaria o universitaria (Dirección General de Planeamiento, Udelar, 2022). Los aumentos de matrícula se han atendido con los mismos recursos

universitarios. Es imprescindible que ese incremento se acompañe con aumentos presupuestales que habiliten mejores condiciones de trabajo y estudio, mayores posibilidades de ascensos, nuevos ingresos de personal docente y técnico-administrativo, mejoras edilicias, más fondos para investigación y extensión, la continuación de la descentralización, entre muchos otros puntos fundamentales para seguir aportando a un proyecto de país mejor, digno.

Tal como se ha expresado en documentos aprobados por el Consejo Directivo Central (2023), las remuneraciones universitarias son significativamente más bajas si se compara con las de otras instituciones de educación pública del país, y también en comparación con la situación de los salarios universitarios a nivel regional. A su vez, los salarios de los cargos grados 1 y 2 están totalmente precarizados. Tal como muestra la escala de sueldos docentes de la Udelar (2023), el salario nominal mensual por 20 horas semanales en un cargo de ayudante (grado 1) es de \$ 19 695, mientras que para un cargo asistente (grado 2) es de \$ 26 979. Por tal motivo hablamos de una doble postergación de los salarios docentes en la Udelar, a nivel general en

todos los grados, pero colocando el acento en la enorme precariedad salarial de los cargos grados 1 y 2. Esto nos tiene que llevar a tomar acciones para, por un lado, disminuir la brecha salarial y, a su vez, mejorar los salarios a nivel general.

En el marco del conflicto presupuestal del año 2022, el 4 de noviembre de ese año se llevó a cabo la Primera Asamblea Nacional de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, que constituyó un hecho histórico para la Universidad que contó con la participación de más de quinientos docentes reunidos en un Paraninfo colmado. Discutimos la plataforma que se había elaborado en reuniones previas y se generaron nuevas incorporaciones. Al otro día, se diseñó la estrategia que se seguiría en el marco de los lineamientos acordados y se resolvió continuar trabajando en comisiones: de diagnóstico, plataforma y Estatuto del Personal Docente (EPD). También se realizó un desglose de pun-

tos para presentar al Consejo Federal de ADUR;<sup>1</sup> uno de ellos fue la creación de la Comisión de Delegados y Delegadas de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato a nivel de Adur Central.

El trabajo en comisiones tuvo como uno de sus objetivos organizarnos de cara a la Segunda Asamblea Nacional, que se realizó el 26 de mayo de 2023 en la Facultad de Ingeniería. En ella abordamos los informes de las comisiones y, en particular, propuestas de modificación de la actual escala salarial docente de la Udelar. En este sentido, en la declaración que aprobamos en la Segunda Asamblea expresamos:

Nos proponemos avanzar hacia una mejora  
salarial para los trabajadores y las trabajadoras

---

<sup>1</sup> Puntos de la plataforma que se presentaron desglosados para incluir directamente en el orden del día y en la discusión del Consejo Federal de Adur en el informe presentado el 14 de noviembre de 2022: 1) Carga horaria mínima de 20 h para cargos docentes grados 1 y 2 presupuestados. 2) Un semestre libre para dedicarse a tiempo completo a la formación de posgrados, a elegir dentro del período de duración del posgrado (maestría y doctorado). 3) Establecer una cláusula en el EPD para que se prorrogue el vencimiento de los cargos de quienes se encuentren en condiciones de ascender, en los casos en los que no se abran llamados de ascenso. 4) Afiliación a ADUR de docentes con cargos interinos y de contrato en todos los servicios. Desarrollar una campaña de afiliación haciendo foco en docentes con este tipo de contratos. 5) Promover que todas las listas que usen el lema ADUR cuenten con docentes grados 1 y 2 en su conformación (AGC, claustros y consejos).

de la Udelar. En primer lugar, impulsando fuertemente la lucha en esta Rendición de Cuentas para exigirle al Gobierno mayores recursos para nuestra casa de estudios y, en segundo lugar, desarrollando propuestas para la disminución de las brechas salariales al interior del cuerpo docente de la institución, aumentando los salarios más sumergidos (Asamblea Nacional de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, 2023).

En el cuadro 1 se presenta la cantidad y el porcentaje de cargos por grado docente del año 2021. Si sumamos el total de los cargos grados 1 y 2, nos da una cantidad de 7526 cargos, lo que equivale al 65 % de todo el plantel docente (11 625). Es necesario recalcarlo: el 65 % del plantel docente de la Udelar se compone de cargos grados 1 y 2 que, como se expresó anteriormente, tienen salarios sumamente precarios.

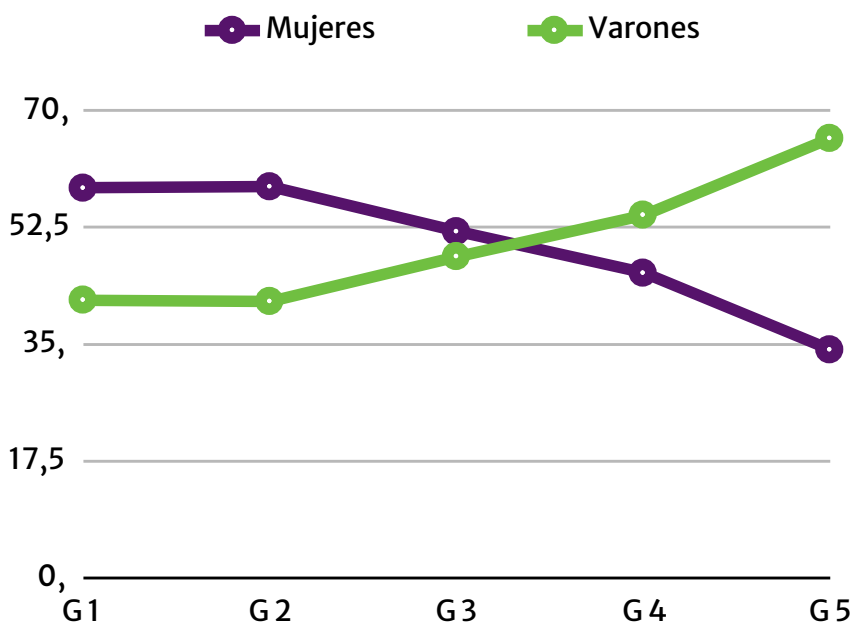
**Cuadro 1.** Cantidad y porcentaje docente en la Udelar por sexo y grado, año 2021

| Grado                  | Mujeres              | Varones              | Total                |
|------------------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Gdo. 1, ayudante       | 2021 (58,4 %)        | 1440 (41,6 %)        | 3461                 |
| Gdo. 2, asistente      | 2382 (58,6 %)        | 1683 (41,4 %)        | 4065                 |
| Gdo. 3, prof. adjunto  | 1390 (51,9 %)        | 1289 (48,1 %)        | 2679                 |
| Gdo. 4, prof. agregado | 363 (45,7 %)         | 433 (54,3 %)         | 796                  |
| Gdo. 5, prof. titular  | 213 (34,2 %)         | 411 (65,8 %)         | 624                  |
| <b>Total</b>           | <b>6369 (54,7 %)</b> | <b>5256 (45,3 %)</b> | <b>11625 (100 %)</b> |

Fuente: elaboración propia basada en datos de la Dirección General de Planeamiento, Udelar (2022)

Al desglosar la información, vemos que ese 65 % se compone de 4403 cargos ocupados por mujeres (58,5 %), mientras que 3123 son ocupados por varones. Esto significa que hay muchas mujeres docentes (un total de 6369) trabajando en la Udelar, pero distribuidas mayormente en los cargos de menor grado (4403 en grados 1 y 2) y cobrando los salarios más bajos.

Gráfica 1. Cantidad de mujeres y varones por grado (año 2021)



Fuente: elaboración propia basada en datos de la Dirección General de Planeamiento, Udelar (2022)

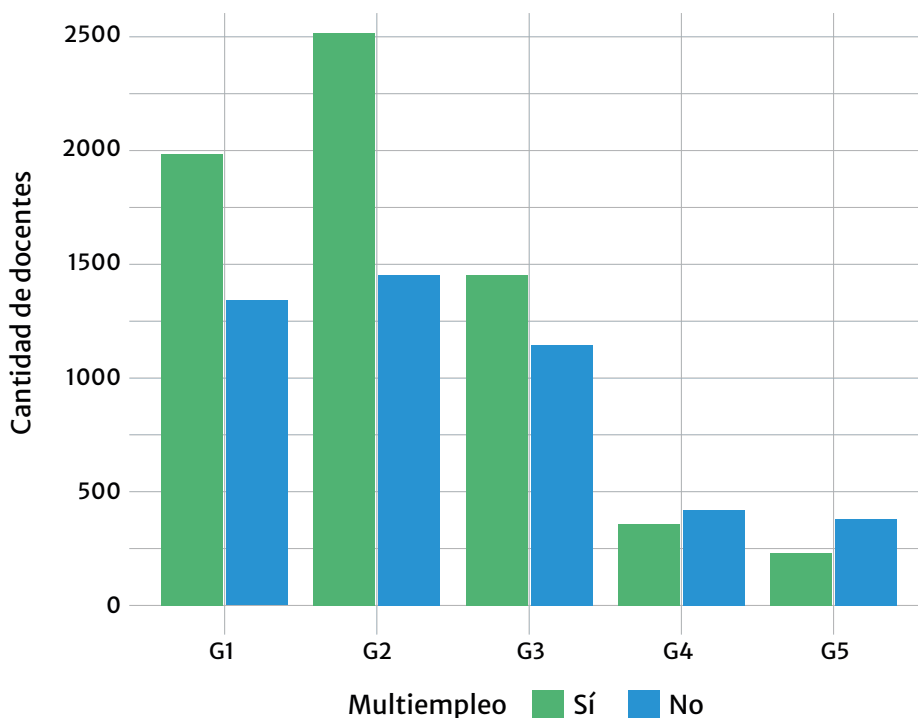
En la gráfica 1 se puede observar el *efecto tijera* que se produce en la conformación del cuerpo docente en la Udelar, es decir, muestra la baja significativa de presencia de mujeres desde el cargo de profesor/a adjunto/a (grado 3) en adelante, mientras que en el caso de los varones la presencia es porcentualmente mayor en los cargos más altos. Es importante analizar dónde se produce el corte, es decir, en qué mo-

mento las mujeres que venían avanzando en sus carreras docentes dejan de hacerlo, y desciende así su inserción en los cargos de mayor grado. Varios son los factores que inciden en que se produzca el efecto tijera en el marco de una sociedad patriarcal. Uno de ellos puede estar relacionado con el momento en que muchas mujeres, a la vez que buscan consolidar su carrera, también están en edad reproductiva por lo que, si tienen hijos/as, las tareas de cuidado aumentan la sobrecarga de trabajo (Maffía, 2008). Pero el problema no es la maternidad, sino las aún insuficientes políticas institucionales adecuadas que habiliten a acompañar ambos roles —más allá de las medidas aprobadas en los últimos tiempos—, así como la falta de una política integral de cuidados, temas pendientes y urgentes para los que también se necesita presupuesto.

Por otra parte, la precarización salarial de los grados 1 y 2 tiene como una de sus consecuencias el multiempleo, que incide fuertemente en la carga corporal y mental. La mayoría de las y los docentes grados 1 y 2 de la Udelar tienen multiempleo y, en menor medida, esa es también una realidad para docentes grado 3

(informe de la Comisión Diagnóstico G 1, 2 y Contratadxs, basado en datos FormA docente 2021, Udelar).

**Gráfica 2.** Cantidad de docentes con multiempleo según grado, Udelar



Fuente: Comisión Diagnóstico G 1, 2 y Contratadxs, basado en datos FormA docente 2021, Udelar

A su vez, al ser cargos en formación, resulta fundamental el cursado de posgrados, pero el contexto de

precarización laboral y multiempleo trama dificultades que inciden también en las condiciones de formación. En este sentido, volvemos a citar nuestra declaración:

Nos proponemos desprecarizar nuestro trabajo, defendiendo y reclamando para nosotros y nosotras los derechos laborales que la clase trabajadora ha conquistado en su larga historia de lucha [...] Queremos salarios y condiciones laborales que no nos obliguen a acumular varios cargos para tener un ingreso digno. Luchamos por el derecho a la estabilidad laboral, al ascenso en la carrera docente y a la investigación remunerada; pero también por el derecho a disfrutar del tiempo libre, el ocio y la cultura (Asamblea Nacional de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, 2023).

Antes de finalizar, voy a retomar la propuesta de modificación de la escala salarial que se presentó en la XXIII Convención de Adur en noviembre de 2023.<sup>2</sup> Tal como se mencionó, uno de los objetivos que se propone para la modificación de la escala se centra en «la

---

<sup>2</sup> XXIII Convención de Adur, A 50 Años del Golpe y la Intervención: Mártires Docentes, 3 y 4 de noviembre de 2023, Montevideo.

disminución de las brechas salariales al interior del cuerpo docente de la institución, aumentando los salarios más sumergidos» (Asamblea Nacional de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, 2023). Es decir, se propone la modificación de la escala y la disminución de la brecha salarial con aumentos también en otros grados, pero haciendo foco, en primera instancia, en los cargos docentes con salarios más bajos que, como ya sabemos, conforman más de la mitad del cuerpo docente. Adur ha buscado generar acciones que den visibilidad a la precarización de docentes grados 1 y 2, así como colocar este punto en las últimas rendiciones de cuentas y en la discusión de la interna universitaria, pero lo reiteramos porque tiene que ser una responsabilidad y una reivindicación prioritaria de nuestro sindicato atender estas situaciones de precarización salarial docente.

Por otra parte, disminuir la brecha salarial no tendría por qué afectar los ascensos de grado dado que la posibilidad para el ascenso trasciende lo salarial. Las diferentes responsabilidades docentes en los distintos grados habilitan o no para generar ciertas acciones u ocupar determinados espacios. Bien sabemos que el

grado habilita a presentar proyectos a fondos concursables, ser responsable de grupos de investigación o estar en determinados lugares de toma de decisiones. Los espacios universitarios de producción de conocimiento están inmersos en lógicas sumamente jerárquicas y competitivas, lo que puede profundizar aún más las desigualdades en las condiciones de trabajo.

Sabemos que la discusión presupuestal para Udelar involucra y afecta a la colectividad universitaria en su conjunto, pero nos parece importante hacer visible sobre qué cuerpos se afincan mayormente ciertas condiciones de trabajo universitario. Coincidiendo con los planteos de Sara Ahmed (2021), entiendo que uno de nuestros compromisos centrales es con la praxis, porque es por medio del esfuerzo por transformar las instituciones que creamos conocimiento sobre ellas, conocimiento que, a la vez, nos guía para continuar transformando.

Nuestro sindicato está atravesado por algunas particularidades de las que me gustaría mencionar dos. En primer lugar, se compone de docentes que somos parte de la Udelar, una universidad que tiene una fuerte impronta del modelo latinoamericano, con la auto-

nomía y el cogobierno como características centrales. Nos toca, entonces, ser cogobernantes de la organización en la que trabajamos y en la que, al mismo tiempo, realizamos nuestras reivindicaciones gremiales. En segundo lugar, quienes somos parte del sindicato también ocupamos diferentes lugares en nuestro trabajo universitario en función de nuestros cargos y responsabilidades, es decir, en una estructura docente jerárquica en la que existen asimetrías en la organización del trabajo que pueden incidir, o no, en las instancias gremiales. Estas particularidades producen desafíos para la construcción gremial que no se traducen únicamente en posibles tensiones u obstáculos, sino que pueden ser también potencia política para acciones colectivas transformadoras.

## Referencias

- AHMED, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra.
- ASAMBLEA NACIONAL DE DOCENTES GRADOS 1, 2 Y DE CONTRATO (2023). Declaración final de la Segunda Asamblea de Docentes Grados 1, 2 y de Contrato, 26 de mayo de 2023.

CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL, UDELAR (2023). *La Universidad de la República le rinde cuentas al país*. <https://udelar.edu.uy/portal/2023/07/udelar-rindio-cuentas-y-advirtio-sobre-el-deterioro-presupuestal/>

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, UDELAR (2022). Forma Docente. Resultados del relevamiento continuo de docentes, Universidad de la República, 2021. [https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion\\_generica/infografia-forma-docente-2021/](https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/infografia-forma-docente-2021/)

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, UDELAR (2023). Forma Estudiantes. Relevamiento continuo, Universidad de la República. Perfil de estudiantes de grado, 2022. [https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion\\_generica/infografia-forma-docente-2021/](https://planeamiento.udelar.edu.uy/publicacion_generica/infografia-forma-docente-2021/)

MAFFÍA, D. (2008). Carreras de obstáculos: las mujeres en ciencia y tecnología, *Red Argentina de Género, Ciencia y Tecnología*. [http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202\\_doc.pdf](http://www.ragcyt.org.ar/descargas/5202_doc.pdf)

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2023). Escala de sueldos, Universidad de la República. <https://udelar.edu.uy/portal/2023/01/escala-de-sueldos-enero-2023-en-la-udelar/>

# Pensar la precarización del trabajo docente y la atención a poblaciones postergadas desde la desigualdad y las políticas para la equidad racial

Mónica OLAZA

Agradezco la invitación para participar en esta publicación y felicito la iniciativa de nuestro gremio por organizar este ciclo de conversaciones de política universitaria En Defensa de la Universidad Pública y el Trabajo Docente, por darnos un tiempo para reflexionar y debatir sobre temáticas vinculadas a los desafíos y transformaciones de la educación superior, y porque esta reflexión nos encontró en la sede de la central única de trabajadores de Uruguay, el PIT-CNT.

Incluir en el temario de preocupaciones de estas conversaciones la atención a poblaciones postergadas, como en este caso por el racismo, ya supone una acción ante un hecho social que es estructural en nuestras sociedades, pero que nos ha costado y nos cuesta hacernos cargo de su existencia y de sus con-

secuencias para la universidad y, muy especialmente, para aquellas trabajadoras y trabajadores que integran la educación superior y lo padecen.

Nuestra sociedad comenzó a percibir el racismo como un problema que nos aqueja y del cual tenemos que hacernos cargo, pero aún predomina el imaginario de una sociedad que no discrimina y que, cuando lo hace, son casos excepcionales, porque se entiende que el racismo se manifiesta a nivel individual y se ubica en acciones realizadas por otros (Olaza, 2017a; Olaza, 2020). La Universidad de la República también ha reproducido esta visión en el correr de su historia, con contadas excepciones que abordaron este problema. Por eso considero importante que hoy este tema esté incluido en un conversatorio del gremio docente y que en la universidad se haya comenzado a investigar, a enseñar y a realizar extensión acerca de este problema.

¿Qué es el racismo? La Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ONU, 1969) concibe la discriminación racial como cualquier distinción que excluya, prefiera o establezca restricciones sustentadas en razones de origen nacional o étnico, linaje, raza y color, que per-

judique el reconocimiento, el goce de las libertades fundamentales y los derechos humanos en carácter de igualdad. Establece además que, ante la ausencia o impedimentos que permitan usufructuar estos derechos en igualdad de condiciones para cualquier persona o grupo, se deben tomar medidas tendientes a restituir el derecho sustantivo de esas personas o grupos.

Como mencionamos antes, el racismo es uno de los componentes que estructura nuestras sociedades y está presente en todas sus instituciones, pero, además, el racismo puede manifestarse de variadas maneras. En educación, a través de la exclusión de formas de aprendizaje *otras* que no se correspondan con los cánones eurocéntricos, por ejemplo, el racismo epistémico; la jerarquización de los saberes según los colectivos de los que provengan y la legitimidad que se da solo a algunos. Muestras de ello hay en la reproducción escolar, en la integración de conocimientos en los textos, mallas curriculares y formas de entender y de hacer. También en la localización de los servicios: cuanto más lejana es en relación con el territorio que se habita, las posibilidades de acceso disminuyen porque se multiplican los gastos que ocasionaría el traslado.

Para las personas que lo viven, el racismo es un problema que forma parte de sus vidas, de sus cuerpos, porque lo reciben a través de gestos, miradas, comentarios; son gestos y actos de discriminación racial constante, presentes en cualquier espacio social y tan naturalizados que muchas veces solo los perciben quienes lo padecen. Tomar conciencia de que existe y ponerlo en palabras es el comienzo de un proceso de deconstrucción cultural. Esto es parte del cambio cultural que nos desafía en estos tiempos y al que la universidad no es ajena.

¿Cómo surgió el racismo y la racialización? La modernidad eurocéntrica creó pensamiento racista al mismo tiempo que no tuvo en cuenta el peso de la raza en las condiciones de vida de personas y comunidades. No obstante, la inequidad racial es uno de los componentes de la desigualdad, esto quedó reflejado en los datos de encuestas y censos.

A su vez, la raza es orientadora de valor y prestigio, atribuye autoridad en el ámbito de la formulación de ideas y en su difusión y predominio (Segato, 2018). Sin embargo, la racialización fue históricamente ocultada en la pobreza. En nuestra sociedad, el racismo, la dis-

criminación y la pobreza convivieron durante siglos en nuestros vecinos afros e indígenas, y sus denuncias y reclamos no fueron prácticamente escuchados hasta entrados los años ochenta. Tuvieron que exigir el registro étnico-racial en los censos de población para ser escuchados y escuchadas, porque estaban seguros de lo que afirmaban, pero su situación de desventaja en educación, trabajo y acceso a espacios de poder no les permitía ponerlo en discusión (Olaza, 2008, 2017b).

Según el Banco Mundial (2018), los individuos no blancos tienen 15 puntos porcentuales menos de probabilidad de entrar a instituciones de educación superior en América Latina y el Caribe. En Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay, completar la educación terciaria puede disminuir la probabilidad de ser pobre entre un 12 % y un 32 %.

A continuación, me referiré principalmente a la situación de los afrodescendientes porque en nuestro país hay más datos disponibles. Esto último puede entenderse como consecuencia de que los afrodescendientes son la minoría mayor, pero esa misma ausencia de datos también nos señala el no-espacio otorgado a quienes se autoidentifican con ascendencia indígena.

Al menos uno de cada cuatro latinoamericanos se identifica como afrodescendiente y en Brasil, Colombia, Ecuador, Panamá, Perú y Uruguay, combinados, los afrodescendientes representan el 38 % de la población total, son casi la mitad de las personas que viven en pobreza extrema y tienen menos años de educación (Banco Mundial, 2018).

La brecha de ingresos entre los afrodescendientes, y otros, ha disminuido del 19 % en 2005 al 11 % en 2015, al igual que la probabilidad de ser pobre, y se destaca la importancia de la educación como factor clave para comprender esas tendencias positivas (Banco Mundial, 2018).

En Uruguay, la población afrouruguaya duplica los niveles generales de pobreza y triplica los de indigencia, y la mitad de los niños, niñas y adolescentes se encuentra por debajo de la línea de pobreza. En el mercado de trabajo, se desempeña en ocupaciones de baja calificación y productividad que reflejan una menor movilidad social. El desempleo, el multiempleo y el subempleo son características destacables que se agravan entre los afrodescendientes (Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia, 2019).

Presentan tasas de repetición más elevadas y menor asistencia a los centros educativos, y hay un bajo porcentaje de jóvenes afrodescendientes que cursan estudios terciarios. Mientras que las personas afro acumulan un promedio de 6,9 años de educación formal, la población no afro cuenta en promedio con 8,4 años (Consejo Nacional de Equidad Racial y Afrodescendencia, 2019).

En el período 2016–2018, el 6 % de los adultos en hogares con niños afrodescendientes habían alcanzado el nivel terciario, frente al 15,3 % de los adultos en los hogares con niños no afrodescendientes (UNICEF–CEPAL, 2020).

Estos resultados revelan la urgencia de invertir en políticas de inclusión educativa basadas en la raza como una forma de romper el ciclo de pobreza crónica que afecta a un número desproporcionado de hogares afrodescendientes (Banco Mundial, 2018).

Para contrarrestar esa situación se creó la ley 19 122, que contempla acciones afirmativas para afrodescendientes en trabajo y educación. Considera de interés la incorporación del legado de la población afrodescendiente en los programas educativos y en la formación

profesional, la promoción de la investigación a nivel nacional en torno al tema, con especial atención y tratamiento a su pasado de esclavitud, trata y estigmatización (art. 8). En el artículo 10, se estipula para todos los organismos públicos la obligatoriedad de informar anualmente el cumplimiento de las acciones afirmativas establecidas a la Comisión Honoraria contra el Racismo, la Xenofobia y Toda Otra Forma de Discriminación.

El último censo de funcionarios universitarios, realizado en 2015, registró la ascendencia principal de los docentes según autoidentificación: 92,1 % blanca, 1,6 % indígena y 1 % afrodescendiente. Un 6,3 % de los funcionarios técnicos, administrativos y de servicios se declara con ascendencia afro (Udelar, 2016).

A nuestro juicio, son varios los desafíos para pensar un ambiente de trabajo no racista en nuestra universidad y, para ello, necesitamos elaborar políticas para la equidad racial. Aunque no existen barreras formales para las personas racializadas, estas experimentan distintas formas de racismo, expresado en su baja presencia en la universidad, según los datos censales. Asimismo, necesitamos conocer dónde están esos

funcionarios y docentes que se autoidentifican con ascendencia afro e indígena y cómo es su día a día, y tomar este tema con la seriedad que requiere, porque no es sencillo desafiar la vergüenza y el menosprecio para hablar de las situaciones de racismo experimentadas.

En distintos trabajos de campo, encontramos evidencias que muestran dificultades al momento de implementar la ley con acciones afirmativas u otras políticas para la equidad racial (Olaza, 2017c; 2023a; 2023b). Por ejemplo, por el desconocimiento del tema afro y de las cuestiones étnico-raciales, por la negativa de los mandos medios, la molestia que genera el tema, su negación o su minimización. En este sentido, cabría poner en práctica mecanismos institucionales que permitan el funcionamiento de las disposiciones, evitando que queden solo en el discurso o en órdenes incumplidas. Hacer que efectivamente se cumpla la ley, comenzando por el cumplimiento de la participación de al menos un 8 % de afros en concursos. En abril del año 2022, el cumplimiento fue del 0,51 % y en 2021, del 0,75 % (Oficina Nacional del Servicio Civil, 2022).

En Brasil varios estudios indican que la presencia de docentes y estudiantes afros e indígenas en los espacios universitarios ha generado tensiones epistémicas entre distintos saberes por la visibilización y la transmisión de conocimientos que no responden al canon eurocentrado de la modernidad occidental. Al entrar en tensión las relaciones raciales e interculturales, se desnaturalizan y se hacen visibles las resistencias a aceptar la diferencia. Antes, solo lo afro y lo indígena sufrían esas tensiones, ahora también lo blanco se hace visible y se cuestiona. Igualmente, la mayoría relata haber vivido innumerables episodios de racismo en universidades mayoritariamente blancas. Esto fue posible por la aplicación de políticas de acción afirmativa (Scherer–Warren y Dos Passos, 2014).

Una política de acción afirmativa es modificar la cultura y las prácticas institucionales dentro de nuestra universidad. Esto requiere de acciones concretas que reflejen el cumplimiento de la ley 19 122, que incentiven la investigación, la enseñanza y la extensión, que registren la variable étnico–racial y produzcan información que permita conocer quiénes son, dónde están, en qué puestos de trabajo, como punto de par-

tida para otras investigaciones que escuchen y recaben información relacionada con las posibilidades de ascenso y las condiciones del ambiente laboral de estas trabajadoras y trabajadores. Esto supone conocer y reconocer sus identidades y el rezago histórico de sus trayectorias laborales.

## Referencias

BANCO MUNDIAL (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica: hacia un marco de inclusión*. Grupo Banco Mundial.

CONSEJO NACIONAL DE EQUIDAD RACIAL Y AFRODESCENDENCIA (2019). *Plan nacional de equidad racial y afrodescendencia*. Consejo de Equidad Racial y Afrodescendencia, Ministerio de Desarrollo Social.

OFICINA NACIONAL DEL SERVICIO CIVIL (2022). *Informe de cumplimiento de cuota afrodescendiente: llamados gestionados y no gestionados por Uruguay Concurso*. Presidencia de la República. <https://www.gub.uy/oficina-nacional-servicio-civil/comunicacion/publicaciones/informe-cumplimiento-cuota-afrodescendiente-llamados-gestionados>

- OLAZA, M. (2008). *La cultura afro uruguaya: una expresión de multiculturalismo emergente de la relación global-local*. CSIC, Udelar.
- (2017a). *Afrodescendientes en Uruguay: debates sobre políticas de acción afirmativas*. Doble Clic Editoras.
- (2017b). Afrodescendencia y restauración democrática en Uruguay: ¿una nueva visión de ciudadanía?, *Revista de Ciencias Sociales*, 30(40), 63–82.
- (2017c). Mecanismos de equidad racial: comienzos de la institucionalidad afrodescendiente en Uruguay, *Liminales: Escritos sobre Psicología y Sociedad*, 6(11), 53–65.
- (coord.) (2020). *Desigualdades persistentes, identidades obstinadas: los efectos de la racialidad en la población afrouruguaya*. Udelar, AECID, Doble Clic Editoras.
- (2023a). Afro-Uruguayans: Implementation of Law No. 19122 in the Workplace, *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 1–20. doi: 10.1017/S1742058X23000139
- (2023b). Hacia un Uruguay intercultural: ley 19.122 y educación, *Perspectivas Afro*, 3(1), 153–170. doi: 10.32997/pa-2023-4426

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1969). *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial* (CERD).
- SCHERER-WARREN, I., y DOS PASSOS, J. (orgs.) (2014). *Relações étnico-raciais nas universidades: os contrários caminhos da inclusão*. Atilènde.
- SEGATO, R. (2018). Brechas decoloniales para una universidad nuestroamericana. En R. SEGATO, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda* (pp. 267-293). Prometeo.
- UNICEF-CEPAL (2020). *Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay*. UNICEF-CEPAL. [https://www.unicef.org/uruguay/media/3776/file/Panorama de la situación de los niños, niñas y adolescentes afrodescendientes en Uruguay.pdf](https://www.unicef.org/uruguay/media/3776/file/Panorama%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20de%20los%20ni%C3%B1os,%20ni%C3%B1as%20y%20adolescentes%20afrodescendientes%20en%20Uruguay.pdf)
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR) (2016). *Principales características de los funcionarios universitarios en 2015*. Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). Resultados del relevamiento continuo de funcionarios/as TAS 2021. Universidad de la República.

# UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (UDELAR). Resultados del relevamiento continuo de funcionarios/as TAS 2022. Universidad de la República.

# ¿De qué hablamos cuando hablamos de precarización?: una mirada a las condiciones de trabajo de la docencia universitaria en perspectiva regional

Verónica WALKER

## Presentación

Los estudios sobre la precarización del trabajo docente universitario (TDU) han crecido significativamente en los últimos años, tanto a nivel mundial como en nuestra región latinoamericana. Desde distintos campos disciplinares y diversos marcos conceptuales y metodológicos, se busca describir, explicar y comprender las condiciones de trabajo de la docencia universitaria. En el proceso de conversión de la experiencia cotidiana en objeto de estudio, las/os investigadoras/es parecen encontrar una forma de conjurar

la creciente precarización que viven diariamente en el ejercicio de su trabajo en la universidad. Sin embargo, existe cierta dificultad para que la cuestión de la precarización del TDU trascienda el reducido número de lectoras/es de las producciones académicas sobre el tema y las conversaciones informales entre colegas, y asuma la forma de discusión pública en el seno de la universidad. Resulta urgente dar visibilidad y colocar en el centro de la agenda política universitaria la problemática de la precarización del trabajo docente y la precariedad de la universidad contemporánea.

Desde la doble posición de investigadora sobre el tema y docente universitaria, en este capítulo analizo la universidad como espacio laboral y la docencia universitaria como trabajo en el marco de los cambios estructurales de la educación superior en la etapa actual del capitalismo.

El escrito se inicia con una conceptualización de la categoría de precarización (derivada de *precariedad*) como llave analítica para comprender las experiencias de trabajo cotidianas en la universidad contemporánea. El análisis teórico permite advertir que la complejidad conceptual de la categoría se traslada al plano

metodológico cuando se busca identificar, medir o interpretar procesos de precarización laboral: ¿cuándo un trabajo es precario?, ¿cómo se identifica el grado de precarización de un trabajo?, ¿quiénes lo identifican?, ¿es posible reconocer distintos gradientes de la precarización o se trata de diferentes manifestaciones del fenómeno?

En una segunda parte, se describen algunos aspectos de sistemas de educación superior de la región que, sin la pretensión de realizar un análisis comparativo en sentido estricto, sirven de disparadores para colocar algunos ejes de discusión sobre el TDU: ¿de qué hablamos cuando hablamos de precarización del TDU?, ¿cuáles son los indicadores de su precarización?, ¿poseen todos los indicadores el mismo peso relativo en la determinación de la precarización? Por último, se presentan consideraciones finales que buscan abonar la discusión teórica y sus derivas metodológicas en relación con el reconocimiento de la precarización del TDU.

## Sobre el concepto de precarización

El tema de la precariedad cobró centralidad en las últimas décadas en el campo de estudios del mundo del trabajo a partir de su consolidación como *modalidad de la relación salarial* o *forma-empleo* dominante en la etapa actual del capitalismo. Esto no significa que se trate de un fenómeno reciente, existe desde que se utiliza fuerza de trabajo asalariada. La idea de precariedad es introducida ya por Friedrich Engels en su análisis de *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1844) de la mano del concepto de ejército industrial de reserva; la utilizan en ese mismo contexto Marx y Engels en el *Manifiesto comunista* (1848) y se convirtió en un elemento clave en el volumen 1 de *El capital* (1867) de Karl Marx, en su definición del proletariado como clase caracterizada por la precariedad. También está presente en el análisis de la degradación del trabajo en el siglo XX en *Trabajo y capital monopolista* (1974) de Harry Braverman, por mencionar algunas de las obras pioneras en los estudios sobre el trabajo.

Lo novedoso del redescubrimiento y la popularidad de la noción de precariedad a finales del siglo XX obe-

dece a su emergencia como *configuración problemática* de la nueva cuestión social. Es decir, como condición generalizada que perturba la vida social, disloca el funcionamiento de las instituciones y amenaza con invalidar todas las categorías de los sujetos sociales (Castel, 2015). En este escenario, el concepto de precariedad buscó hacer visibles las nuevas formas contractuales de degradación del empleo típicamente fordista derivadas de la implantación a escala global del modelo de acumulación neoliberal basado en la reestructuración productiva y el ajuste estructural.

En América Latina, la instalación del «toyotismo precario» (De la Garza Toledo y Neffa, 2011) como un nuevo paradigma productivo debilitó las regulaciones que normaban la relación capital-trabajo, afectando tanto a aquellos grupos de trabajadores que gozaron de protecciones laborales y experimentaron el deterioro de su situación laboral como a aquellos grupos, particularmente quienes recién ingresan al mercado de trabajo, que nunca accedieron a un empleo protegido. En ambos grupos sociales, se asiste a la desprotección sociolaboral y a la expansión de la inseguri-

dad como rasgo estructural del funcionamiento de los mercados laborales (Mora Salas, 2012).

Los primeros estudios sobre la precariedad se centraron en los cambios en la forma contractual del empleo y la definieron por la ausencia de características «típicas» del trabajo fordista. De esta manera, el concepto aglutinó situaciones laborales diversas (trabajo en negro, trabajo informal, trabajo a tiempo parcial, trabajo estacional, nuevas formas de trabajo a domicilio, trabajo clandestino, entre otras) en las que se ponen en jaque las formas de contratación y el estatuto de la protección social alterando las bases sobre las cuales las personas construyen su identidad social en relación con su trabajo y con los otros de su trabajo.

Paulatinamente, se fue ampliando el concepto de precariedad para remitir no solo a la modificación de las formas contractuales del trabajo, sino a su erosión como mecanismo generador de ciudadanía social. Esto supone concebir el trabajo como fundamento del orden social, con un lugar primordial en la existencia de las personas, como desafío vital y factor de inscripción social, principio de sus identidades sociales y funda-

mento de las divisiones sociales instituidas (Baudelot y Gollac, 2011). Desde esta perspectiva, la precariedad como condición laboral extendida en nuestras sociedades tiene repercusiones económicas, culturales, políticas y subjetivas al modificar el estatuto de la protección social y del reconocimiento material y simbólico del trabajo, que es fuente de sentido.

Lo novedoso del actual escenario es que la inseguridad social desborda hoy ampliamente el marco de las poblaciones que ocupan empleos tradicionalmente reconocidos como precarios. «Un empleo estable puede no ser duradero; también puede ser insostenible.» (Baudelot y Gollac, 2011, p. 13) Esto exige ampliar el concepto de precariedad para reconocer su presencia diferencial en todos los estratos sociales y tipos de trabajo. Desde esta visión ampliada que no reduce la precariedad únicamente al modo de contratación laboral, se pueden reconocer distintos alcances del fenómeno: en relación con el empleo y en relación con el trabajo. Por un lado, un/a trabajador/a se encuentra en situación de precariedad cuando su empleo es incierto y no puede prever su futuro profesional, lo que se traduce en vulneración económica y restricción de

derechos laborales. Pero también cuando su trabajo no goza de reconocimiento material y simbólico, cuando no encuentra satisfacción en aquello que hace, cuando experimenta la intensificación o falta de sentido del trabajo. Esta mirada sobre la precariedad, enfocada en la relación de las personas con su trabajo más allá de la forma de contratación laboral, posibilita el análisis de la dimensión subjetiva de la precariedad, de la precarización subjetiva. Es decir, además de la relación con el empleo (que permite definir el *estar* en situación de precariedad), es necesario considerar la relación con el trabajo (que permite definir el *sentir* la precariedad). El trabajo puede ser tanto fuente de satisfacción y de realización personal como también de sufrimiento físico y psíquico. Un trabajo puede reunir todas las condiciones de un empleo típico y, sin embargo, conducir a situaciones de insatisfacción y malestar. En esta línea, para definir un trabajo como precario es preciso referirse a la doble vertiente de la relación del trabajador con el empleo y con el trabajo (Paugam, 2000).

Como se advierte, el concepto de precariedad no es unívoco y las definiciones que se ensayan buscan dar cuenta de un tipo particular de relación con el trabajo

que es heterogénea y multidimensional. Lo que tienen en común las distintas conceptualizaciones es la referencia a una situación de carencia, de vulnerabilidad.

Etimológicamente, la palabra *precariedad* está formada con raíces latinas y significa «pobreza, falta de recursos». Sus componentes léxicos son: *prex*, *precis* ('ruego', 'súplica'), *arius* (sufijo de relación), más el sufijo *dad* (cualidad). *Precario* designa todo aquel o aquello que no posee los recursos suficientes, que es pobre en medios, o bien lo inestable, inseguro y de poca duración; deriva del latín *precarius*, que se refiere a aquello que se obtiene por medio de la petición, la súplica y el ruego. La etimología del sustantivo *precariedad* y del adjetivo *precario* asocia estos términos a la experiencia de la pobreza, a la carencia de recursos propios, a la dependencia de quien carece respecto de quien posee bienes, a la falta de autosuficiencia y a la inseguridad de quien debe pedir, suplicar o solicitar favores para autosustentarse. Desde estas significaciones, el concepto de *precarización* se refiere al proceso en el que una persona es expuesta a experimentar tales condiciones de vulnerabilidad e inseguridad y que lleva a que una persona *esté* y *sienta* la precariedad de su trabajo.

Guy Standing (2011) define la precarización como el proceso en el que un sujeto es sometido a presiones y experiencias que lo conducen a vivir una existencia frágil en el presente, sometido a incertidumbres acerca del futuro, con una identidad insegura y carente de un sentido de desarrollo posible por medio del trabajo y el estilo de vida (citado por Cuevas Valenzuela, 2015).

## **La universidad como espacio de trabajo en el capitalismo contemporáneo**

La universidad no ha estado ajena a las profundas mutaciones provocadas por la implementación del nuevo paradigma productivo. Como institución social se vio reconfigurada por el *nuevo espíritu del capitalismo* (Boltanski y Chiapello, 2002) y los principios de la *nueva gestión pública* (Verger y Normand, 2015). Precisamente, el concepto de *capitalismo académico*, acuñado por Sheila Slaughter y Larry L. Leslie (1997), busca dar cuenta de los principales rasgos de la *universidad neoliberal*, mostrando no solo la estrecha articulación con los mercados y la creciente mercantilización de sus productos, bienes y servicios, en especial del valor

del conocimiento científico-tecnológico, sino fundamentalmente la introducción de las lógicas de mercado en la vida universitaria, en las funciones sustantivas de la universidad y en sus formas de organización, gobierno y gestión. En este contexto, el personal docente universitario experimentó modificaciones significativas en las condiciones y formas de organización de su trabajo. Las actuales formas de contratación laboral caracterizadas por el tiempo parcial y los contratos temporarios, el desarrollo de carreras nómades, la creciente virtualización de las actividades, la intensificación de tareas y el control de los resultados por medio de crecientes mecanismos de evaluación individual del desempeño docente y de contabilización de los productos del trabajo forman parte de las reglas de juego de la universidad en el capitalismo académico y, más recientemente, en el denominado «capitalismo académico digital» (Saura y Caballero, 2021).

Si bien existen investigaciones que dan cuenta de los cambios operados en las últimas décadas en la universidad y los sectores gremiales vienen denunciando las condiciones en que se desarrolla el TDU, existe una fuerte resistencia en el ámbito académico a conside-

rar a la universidad como espacio laboral y a la docencia como trabajo. Y es que históricamente el campo académico y el mundo del trabajo se han concebido como dos lugares totalmente diferentes (Baruch y Hall, 2004). Pero si se analizan las mutaciones que atravesaron los sistemas de educación superior en las últimas décadas, se puede reconocer la estrecha vinculación de los cambios experimentados en las dinámicas institucionales y en las formas de organización de las actividades que allí se desarrollan con los cambios operados en el mundo del trabajo en general.

Es importante enfatizar esto porque la universidad como institución es un espacio social que inscribe a los sujetos en una red de múltiples relaciones en el espacio público. Para quienes la habitan como docentes, la universidad es un espacio laboral que los vincula con una organización particular que contrata para el ejercicio de una función institucional, con colegas diferencialmente posicionados, con estudiantes como destinatarios directos de la tarea de la enseñanza y con saberes de tipo disciplinar, pedagógico y experiencial que se ponen en juego en el ejercicio del quehacer cotidiano, sobre la base de los vínculos que

la propia institución establece con diferentes grupos sociales. De esta manera, trabajar en la universidad implica asumir una posición en una red de relaciones con otros sujetos, con diferentes saberes, con instituciones particulares y con la sociedad en general en el marco de desiguales condiciones materiales y simbólicas. Por ello, el trabajo docente universitario es una práctica relacional.

El ejercicio de ese trabajo docente en la universidad constituye una práctica social compleja, heterogénea y específica que se despliega de manera desigual según la posición ocupada en el campo universitario. En la definición de esa particular posición se entraman la pertenencia institucional, la adscripción a un campo disciplinar, la categoría docente y la dedicación horaria, el tipo de contrato laboral, las características y ubicación de las asignaturas a cargo, el género, la antigüedad y el capital académico acumulado a lo largo de la trayectoria académica, el desarrollo diferencial de las funciones institucionales de docencia, investigación y extensión, la realización de tareas de gestión y la participación político-académica y sindical. Cada posición particular ocupada en el espacio universitario

es el resultado de las luchas previas, las estrategias, los capitales invertidos y las propiedades ligadas a dicha posición en términos de condiciones, regulaciones, derechos y responsabilidades (Walker, 2016). Por ello, el TDU es una práctica relacional que se despliega en condiciones de desigualdad.

En una investigación sobre la precariedad en la academia, se hace referencia a la insostenibilidad de la universidad neoliberal (Pérez y Montoya, 2018). La persistencia y la consolidación de las lógicas de este tipo de universidad en los espacios laborales que habitamos como docentes invita a revertir el enunciado bajo la forma de pregunta: ¿cómo se sostiene la universidad neoliberal?, ¿quiénes la sostienen? Se puede afirmar que son las/os docentes universitarias/os quienes sostienen la universidad al dedicar cada vez más tiempo de trabajo, no siempre reconocido ni remunerado, al cumplimiento de crecientes y diversificadas tareas de docencia, investigación, extensión, vinculación y transferencia, gestión, formación de recursos humanos, evaluación, divulgación, etcétera. La universidad neoliberal, regida por las lógicas del mercado en un contexto de restricción presupuesta-

ria que exige hacer más con menos, se sostiene por la precarización del trabajo docente, su intensificación y flexibilización. Y ese sostenimiento de la universidad neoliberal por la precarización del trabajo docente es posible por el éxito de procesos de subjetivación que llevan a la alienación voluntaria y a la constitución de subjetividades implicadas en las que las obligaciones hetero-impuestas ceden lugar a las auto-impuestas (Zangaro, 2010).

## **Precarización del trabajo docente universitario**

En un contexto de crecientes demandas, burocratización de los procesos, diversificación de tareas y restricciones presupuestarias, la experiencia del trabajo en la universidad contemporánea se torna cada vez más precaria, y configura las distintas relaciones desplegadas en el quehacer cotidiano.

En el cuadro 1 se presentan distintas dimensiones de la precarización del TDU, entendido como práctica relacional en la que se pone en juego un tipo particular de vínculo con la institución que contrata, con el contenido del trabajo, con las otras personas del trabajo,

con saberes y con una/o misma/o. Luego, se focaliza en el análisis de algunas de ellas: posición laboral, condición salarial, tiempo y espacio de trabajo.

### **Cuadro 1.** Dimensiones de la precarización del TDU

|                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Relación con la institución</b></p> | <p>Contrato de trabajo (posición institucional, funciones institucionales, derechos, responsabilidades)</p> <p>Carrera académica (ingreso, permanencia, promoción)</p> <p>Ciudadanía universitaria (gobierno, regulaciones, protecciones)</p>                                                                                                                                                                                |
| <p><b>Relación con el trabajo</b></p>     | <p>Condiciones materiales (infraestructura, recursos, salario, etc.)</p> <p>Condiciones simbólicas (reconocimiento, prestigio)</p> <p>Contenido del trabajo (prescripto, efectivo)</p> <p>Forma de organización del trabajo (equipos de cátedra, modalidad, ratio docente-estudiantes)</p> <p>Evaluación del trabajo (dispositivo subjetivante)</p> <p>Tiempo de trabajo (jornada laboral, intensificación, atomización)</p> |

|                          |                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Relación con otras/os    | Estudiantes (dimensión vincular, relación pedagógica)<br>Colegas (dimensión colectiva, fragmentación)<br>Autoridades (representación)<br>Administrativas/os, técnicas/os (gestión)<br>Representación sindical (afiliación, participación) |
| Relación consigo misma/o | Sentido del trabajo (dimensión subjetiva)<br>Salud (física, mental)                                                                                                                                                                       |
| Relación con la sociedad | Utilidad y valoración social                                                                                                                                                                                                              |

Fuente: elaboración propia

## Estructura del puesto de trabajo

Un indicador de la precarización del TDU es el tipo de contratación laboral, que tiene incidencia en el contenido y el alcance del trabajo docente en términos de responsabilidades (según categoría y dedicación) y de derechos sociales (aportes jubilatorios, licencias, vacaciones pagas, etcétera) y políticos (participación en órganos de gobierno, posibilidad de votar y de ser ele-

gido, de integrar jurados, dirigir proyectos de investigación, acompañar postulaciones a becas, etcétera). El carácter permanente o temporario de los contratos de trabajo y la categoría docente ocupada operan como criterios de apertura o exclusión para el ejercicio de determinadas funciones y derechos universitarios; una parte importante del colectivo docente goza de una «ciudadanía de segunda» o de una «ciudadanía política precaria». De esta manera, existen desigualdades en la ciudadanía política del personal docente universitario.

En Argentina, el predominio de cargos con dedicación simple (10 horas semanales) es un rasgo histórico de la estructura de puestos de trabajo docente en las universidades nacionales. Los datos de los anuarios estadísticos de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) muestran que, para el período 1998–2022, menos del 13 % de los cargos son de dedicación exclusiva (40 horas semanales) y más del 60 % son simples. En el año 2022, se observa la consolidación de esta tendencia, ya que se alcanzó apenas un 10,3 % de dedicaciones exclusivas y un 69 % de dedicaciones simples, lo que tiene como correlato la situación de pluriempleo

en la que se encuentra gran parte del cuerpo docente (ver gráfico 1). Esta tendencia general adopta mayor o menor fuerza según el ámbito institucional, el perfil profesional o académico de las carreras y el momento de la trayectoria académica de las/os docentes, y afecta especialmente a quienes recién se inician en la carrera académica. En las carreras profesionistas (Medicina, Abogacía, Administración Contable, etcétera) la dedicación simple suele ser una opción en la que se prioriza el ejercicio liberal de la profesión.

Además, la estructura de puestos de trabajo docente en las universidades nacionales argentinas es marcadamente piramidal, con una base amplia compuesta por cargos de baja categoría y dedicación, y una cúspide reducida de profesores con las más altas categorías y dedicaciones que se estrecha cada vez más si se consideran las reestructuraciones de estos cargos cuando quedan vacantes por jubilaciones u otras razones y su conversión en un mayor número de cargos docentes con menores categorías y dedicaciones. Los datos muestran que la mayor proporción de cargos docentes corresponden a la categoría de auxiliares (60 %), el 75 % de los ayudantes de primera (la categoría

más baja) tiene dedicación simple. Apenas un 39,6 % son profesores. También se observa que la categoría más alta (profesores titulares) representa apenas un 9,48 %.

**Gráfico 1.** Cargos docentes de las universidades nacionales según dedicación (Argentina, 2022)



Fuente: Anuario Estadístico de la Secretaría de Políticas Universitarias

Otro rasgo de las universidades nacionales argentinas es el alto porcentaje (más del 60 %) de contrataciones docentes interinas (por un plazo determinado), a pesar de que la Ley de Educación Superior, n.º 24 521 (LES) fija un límite del 30 %, solo para casos excepcionales. Esta situación está empezando a cambiar con la aprobación, en 2015, del Primer Convenio Colectivo de Trabajo (CCT) para los docentes del sector universita-

rio, que establece un mecanismo de evaluación periódica para la permanencia del personal docente.

En las universidades de Brasil, la cantidad de docentes con dedicación a tiempo integral es inversamente proporcional al caso argentino, se constata que son un 70 % en el conjunto del sistema. De los docentes que trabajan a tiempo integral, el 75,3 % lo hace en instituciones públicas y, dentro de ese universo, el 74 %, en instituciones federales. Cabe señalar que Brasil cuenta con unas 2574 instituciones de educación superior (IES), 2261 (el 87,8 %) de las cuales son privadas y 313 (12,2 %), públicas. 113 de las IES públicas son universidades (el 36 %), la mayoría de ellas (60,1 %) son federales, seguidas por las estatales (35,4 %) y unas pocas municipales (5, es decir, un 4,4 %). El sistema de educación superior brasileño cuenta con una matrícula de casi nueve millones de estudiantes (8 986 554), el 76,9 %, casi siete millones (6 907 893), de los cuales asisten a instituciones privadas.

**Cuadro 2.** Docentes por régimen de trabajo según Categoría administrativa (Brasil, 2021)

| Categoría administrativa | Docentes en ejercicio |                    |                |               |
|--------------------------|-----------------------|--------------------|----------------|---------------|
|                          | Total                 | Régimen de trabajo |                |               |
|                          |                       | Tiempo integral    | Tiempo parcial | Horista       |
| Pública                  | 175.970               | 151.438            | 17.872         | 6.660         |
| Federal                  | 119.792               | 112.101            | 7.318          | 373           |
| Estadual                 | 50.085                | 37.359             | 8.983          | 3.743         |
| Municipal                | 6.093                 | 1.978              | 1.571          | 2.544         |
| Privada                  | 182.855               | 49.724             | 78.183         | 54.948        |
| <b>Total</b>             | <b>358.825</b>        | <b>201.162</b>     | <b>96.055</b>  | <b>61.608</b> |

Fuente: Censo de la Educación Superior 2021, INEP–Ministerio de Educación de Brasil

De acuerdo con el cuadro 2, en las instituciones municipales prevalece la forma de contratación docente por horas; aunque si se focaliza en el cuadro 3, se reconoce que esto es más pronunciado en un tipo particular de institución, la facultad, que además es la forma de organización académica que predomina a nivel municipal (46 de 60 IES municipales son facultades, 9 son centros universitarios y 5, universidades). En las universidades privadas, que, como se dijo, representan el 87,8 % de las IES de Brasil, predominan las contrataciones a tiempo parcial (43 %), seguidas por horas (30 %) y a tiempo integral (27 %).

**Cuadro 3.** Docentes por organización académica según Categoría administrativa y forma de contratación (Brasil, 2021)

| Categoría administrativa | Régimen de trabajo | Docentes en ejercicio |                        |                      |               |               |
|--------------------------|--------------------|-----------------------|------------------------|----------------------|---------------|---------------|
|                          |                    | Total                 | Organización académica |                      |               |               |
|                          |                    |                       | Universidad            | Centro universitario | Facultad      | IF y Cefet    |
|                          | <b>Total</b>       | <b>358.825</b>        | <b>193.518</b>         | <b>58.104</b>        | <b>81.057</b> | <b>26.146</b> |
| Pública                  | Tiempo integral    | 151.438               | 122.908                | 719                  | 2.361         | 25.450        |
|                          | Tiempo parcial     | 17.872                | 13.672                 | 394                  | 3.233         | 573           |
|                          | Horista            | 6.660                 | 2.213                  | 400                  | 3.924         | 123           |
| Federal                  | Tiempo integral    | 112.101               | 85.796                 | 79                   | 776           | 25.450        |
|                          | Tiempo parcial     | 7.318                 | 6.707                  |                      | 38            | 573           |
|                          | Horista            | 373                   | 246                    |                      | 4             | 123           |
| Estadual                 | Tiempo integral    | 37.359                | 36.097                 | 119                  | 1.143         | n. a.         |
|                          | Tiempo parcial     | 8.983                 | 6.521                  | 14                   | 2.448         | n. a.         |
|                          | Horista            | 3.743                 | 984                    |                      | 2.759         | n. a.         |
| Municipal                | Tiempo integral    | 1.978                 | 1.015                  | 521                  | 442           | n. a.         |
|                          | Tiempo parcial     | 1.571                 | 444                    | 380                  | 747           | n. a.         |
|                          | Horista            | 2.544                 | 983                    | 400                  | 1.161         | n. a.         |
| Privada                  | Tiempo integral    | 49.724                | 19.447                 | 15.761               | 14.516        | n. a.         |
|                          | Tiempo parcial     | 78.183                | 19.783                 | 24.614               | 33.786        | n. a.         |
|                          | Horista            | 54.948                | 15.495                 | 16.216               | 23.237        | n. a.         |

Fuente: Censo de la Educación Superior 2021, INEP–Ministerio de Educación de Brasil

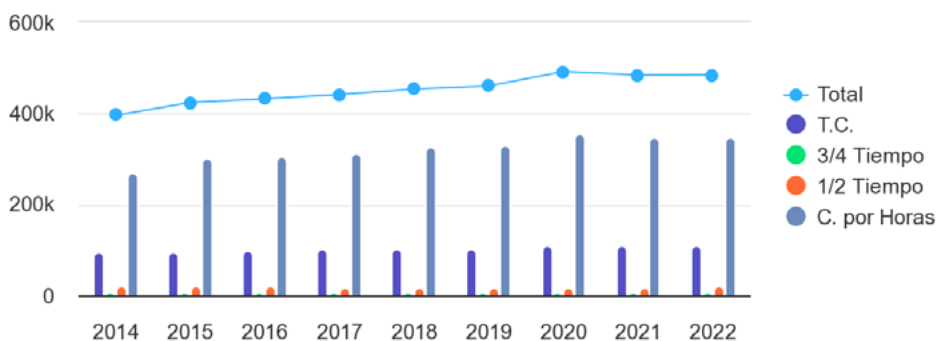
De esta manera, el análisis desagregado según el tipo de institución permite advertir diferencias significativas entre universidades privadas y públicas: una

mayor presencia de docentes a tiempo integral en las universidades federales (públicas), de contrataciones parciales y por horas en las universidades privadas y de contrataciones por horas en las facultades municipales. Aparecida Neri de Souza (2017) afirma que en las universidades públicas brasileñas se multiplican los contratos flexibles y precarios mediante programas de becas y estancias docentes. Las contrataciones temporarias de docentes se realizan para una jornada de 12 horas semanales en las que se debe cumplir con las mismas responsabilidades que un profesor efectivo, es decir, docencia, investigación y extensión.

En México también se observa una mayor proporción de contrataciones docentes por horas, con un crecimiento sostenido en los últimos años. Al año 2022, el sistema de educación superior mexicano cuenta con 450 344 docentes, poco más de la mitad de ellas/os, trabajadoras/es del sector público (55,2 %) y hombres (55 %). Una pequeña proporción (11,8 %) tiene nombramiento como docente investigador, categoría otorgada por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) a investigadoras/es consolidados. La mayoría tiene nombramiento como docente (88,2 %). En el

gráfico 2 se observa que, para el año 2022, el 72 % de los contratos de trabajo docente es por horas.

**Gráfico 2.** Formas de contratación docente en universidades mexicanas (2022)



Fuente: Estudio comparativo de universidades mexicanas, EXECUM; DGEI, UNAM

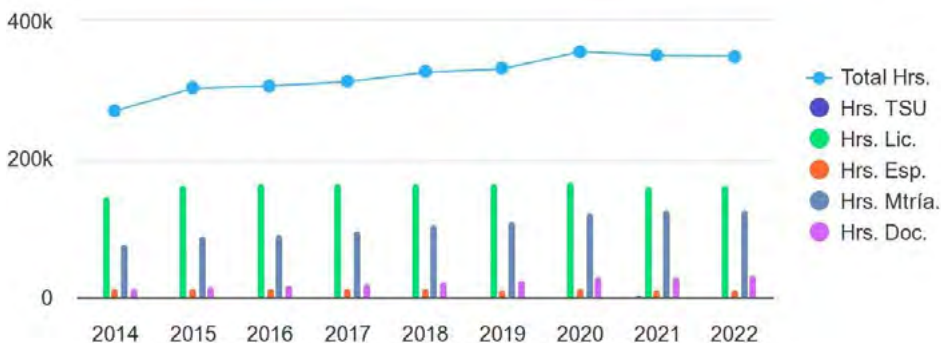
Los contratos a tiempo completo corresponden mayoritariamente a universidades públicas (82,7 %), mientras que en las privadas apenas representan un 17,3 % en el año 2022. También se observa una correspondencia entre contratación a tiempo completo y mayor nivel de titulación, como muestra el gráfico 3. Y una relación directa entre contrataciones por horas y menor grado de titulación, como se aprecia en el gráfico 4.

**Gráfico 3.** Docentes a tiempo completo por grado académico (México, 2014-2022)



Fuente: Estudio comparativo de universidades mexicanas, EXECUM; DGEI, UNAM

**Gráfico 4.** Docentes contratados por horas según grado académico (México, 2014-2022)



Fuente: Estudio comparativo de universidades mexicanas, EXECUM; DGEI, UNAM

En el caso de Uruguay, si bien los cargos docentes en la Universidad de la República (Udelar) crecieron sostenidamente en el período 2000–2021 (según datos del Sistema Integral de Administración de Personal, SIAP, de la Udelar), la estructura de cargos docentes se caracteriza por el predominio de cargos no efectivos (interinos y contratados) y un marcado carácter piramidal con apenas un 12,2 % de cargos de las más altas categorías (grado 4 y grado 5), tal como muestran el gráfico 5 y el cuadro 4.

**Gráfico 5.** Carácter de designación, cargos docentes Udelar (Uruguay, 2021)



Fuente: Informe resultados del relevamiento continuo de docentes de la Udelar 2021

#### Cuadro 4. Grados docentes Udelar, Uruguay (2021)

| Grado        | Número de cargos | Porcentaje   |
|--------------|------------------|--------------|
| Gdo. 1       | 3.461            | 29,8 %       |
| Gdo. 2       | 4.065            | 35,0 %       |
| Gdo. 3       | 2.679            | 23,0 %       |
| Gdo. 4       | 796              | 6,8 %        |
| Gdo. 5       | 624              | 5,4 %        |
| <b>Total</b> | <b>11.625</b>    | <b>100 %</b> |

Fuente: Informe resultados del relevamiento continuo de docentes de la Udelar 2021

## Condición salarial

Otro indicador que permite una mirada estructural de la precarización del TDU es la condición salarial. Las/os docentes universitarias/os son trabajadoras/es asalariadas/os, perciben una remuneración mensual por el ejercicio de su trabajo en la universidad. Diversas preguntas se pueden plantear respecto de la cuestión salarial de la docencia universitaria: ¿cómo se define y se negocia el salario de las/os docentes universitarias/os? ¿Cómo se compone el ingreso salarial? ¿Qué se reconoce en esa retribución material que es

el salario docente y qué se invisibiliza? ¿Qué relación guarda la retribución salarial con el trabajo prescrito y con el trabajo efectivo que cada docente realiza? ¿Qué relación tiene la retribución salarial con la jornada laboral, la prescrita y la real? ¿De qué manera se vincula el salario con el contenido y la forma de organización del trabajo? ¿Cómo se vincula el salario con la satisfacción y el malestar laboral? ¿Es el trabajo docente universitario una actividad laboral principal o secundaria? ¿Qué lugar ocupa en el ingreso familiar total? Sobre cada uno de estos y otros interrogantes se podría emprender una investigación si se considera la complejidad, multidimensionalidad y particularidad que asumen según cada contexto y en cada situación vital personal.

En este escrito interesa puntualizar en dos aspectos: en la dispersión salarial de la docencia universitaria y en la relación entre retribución salarial y jornada laboral. La primera opera como fuerza centrífuga en tanto fuente de heterogeneidad y desigualdad del colectivo docente: el trabajo docente universitario no es heterogéneo y desigual solo por la posición ocupada en el espacio universitario en términos de categoría, dedi-

cación, antigüedad, disciplina e institución de pertenencia, género, momento de la carrera académica y retribuciones simbólicas, sino también por la retribución material recibida por el trabajo realizado. La segunda opera como fuerza centrípeta al condensar las diferentes experiencias de trabajo. Más allá de la posición ocupada en el espacio universitario en términos de categoría, dedicación, antigüedad, disciplina e institución de pertenencia, género, momento de la carrera académica y retribuciones simbólicas, es común la situación de que la retribución salarial no compensa el tiempo real de trabajo, que excede la jornada laboral reglamentada.

Con respecto a la primera cuestión, los datos de los salarios docentes según nivel educativo (mínimos y máximos) por país (Bonilla, 2021) permiten identificar algunos aspectos nodales de la situación salarial de la docencia universitaria en nuestra región. En primer lugar, el análisis de los salarios mínimos y máximos de la docencia universitaria en distintos países de América Latina permite observar una marcada dispersión salarial, entendida como la variabilidad de las remuneraciones del conjunto de los trabajadores. Por un lado,

se advierte que la retribución material que reciben las/os docentes universitarias/os por su trabajo es variable entre países, lo cual se explica por las diferencias en el producto bruto interno, la inversión estatal en educación superior, las capacidades nacionales y las tradiciones en la regulación del derecho de asociación y negociación colectiva del sector docente universitario en cada país.

Por otro lado, se reconocen diferencias salariales al interior de un mismo país, no solo en aquellos casos en los que la normativa impide la existencia de un sindicato nacional y las condiciones de trabajo son resultado de la negociación colectiva de cada sindicato de institución (como es el caso de México), sino también en aquellos países donde los acuerdos salariales se pautan en una mesa nacional en la que participan la parte empleadora y las federaciones docentes, como es el caso de Argentina. En este país, la negociación paritaria del sector docente de las universidades nacionales se despliega a dos niveles: 1) un nivel general (entre las federaciones nacionales, el Consejo Interuniversitario Nacional y la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación),

y 2) un nivel particular (entre la asociación sindical de base local y las autoridades de cada universidad).

Además de las diferencias salariales interinstitucionales, existen diferencias salariales intrainstitucionales, incluso entre docentes que ocupan un mismo puesto de trabajo, es decir, que tienen la misma categoría y dedicación horaria. Y esto no solo por los distintos componentes salariales contractuales (como son el sueldo básico, las compensaciones por antigüedad, asignaciones familiares, adicionales por titulación de posgrado, por mencionar algunos), sino por el crecimiento, en la mayoría de los países, de ingresos adicionales por la vía no contractual asociados fundamentalmente a la actividad de investigación.

Estudios realizados en distintos contextos nacionales de nuestra región dan cuenta del proceso de deshomologación de los ingresos y el avance de las políticas de transferencias monetarias condicionadas basadas en procedimientos de evaluación individualizados y productivistas a través de las cuales las/os docentes obtienen «monedas adicionales» no sujetas a control o contrapeso sindical o colectivo (Gil Antón, 2013). El sistema mexicano resulta paradigmático por el peso

preponderante que representan los procedimientos de pago por mérito en los sueldos de los académicos y de los investigadores en particular. El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), concebido como una medida temporal para frenar la *fuga de cerebros* durante la crisis económica de la década de 1980 y que luego se institucionalizó como piedra angular de la política para el sector de la investigación, está dirigido a los académicos cuya labor principal es la investigación científica y consiste en el otorgamiento de pagos económicos mensuales a investigadores con alto nivel de producción científica. Los miembros del SNI son sometidos a evaluaciones cada tres años para determinar si permanecen o suben de nivel. Deben constatar el cumplimiento con las cuotas de productividad, definidas por el número de publicaciones en revistas indexadas, libros en editoriales de reconocido prestigio, producción de patentes, formación de recursos humanos, etcétera. Los pagos recibidos, que pueden llegar a significar hasta un 70 % del ingreso de las/os académicas/os son clasificados como «becas» y no como sueldos, pueden ser suprimidos en cualquier momento y, además, no forman parte de los haberes jubilatorios.

De esta manera, el sistema otorga beneficios a corto o mediano plazo, pero no garantiza la estabilidad económica de sus integrantes (Lloyd, 2018).

En una investigación sobre la problemática del recambio generacional en las universidades mexicanas, Angélica Buendía Espinosa y Lorena Oliver Villalobos (2018) analizan los distintos esquemas de retiro de las instituciones de educación superior y señalan que, cuando un académico se retira, deja de percibir las prestaciones pactadas en los contratos colectivos de trabajo (seguro de gastos médicos mayores o aguinaldo, becas y estímulos institucionales y de organismos externos como el SNI) y puede perder hasta un 70 % de sus ingresos, lo cual ha dado lugar al fenómeno de la *jubilación postergada*. Este esquema jubilatorio se diferencia de la situación de otros países como Argentina o Brasil, en la que quienes se jubilan continúan percibiendo la mayor parte de su sueldo, de acuerdo con los porcentajes establecidos por el sistema previsional (82 % móvil en Argentina). Sin embargo, en distintos escenarios se da un fenómeno al que hay que prestar atención y que es no solo la postergación de la jubilación (debido a razones económicas o para continuar

con la actividad académica), sino la recontractación de docentes jubilados.

Entonces, la dispersión salarial que caracteriza a la docencia universitaria no es resultado solamente de las desiguales posiciones ocupadas en el espacio universitario (en términos de categoría, dedicación, titulación de posgrado, actividad de investigación), sino también de la instalación de una modalidad de regulación del trabajo docente orientada a la fragmentación de lo colectivo, a la individualización de los procesos y productos, a la estratificación del cuerpo docente y a la asignación diferencial de retribuciones materiales y simbólicas.

Esto genera distintos fenómenos: salarios bajos e intermitentes en los momentos iniciales de la carrera académica con la consecuente necesidad de complementar dichos ingresos a través de otras actividades laborales, en instituciones diferentes e incluso en otras ramas del mercado de trabajo, lo que configura un escenario de pluriempleo en el que se encuentra gran parte de los académicos noveles, de abandono temporario de la docencia universitaria y, también, de abandono permanente o prolongado de la univer-

sidad como espacio laboral por parte de docentes en formación en la etapa inicial de la carrera académica. Estas *huidas* de las/os jóvenes docentes de la universidad que se están registrando en distintos espacios institucionales deben ser tenidas en cuenta y pueden ser interpretadas como un signo de crisis del tradicional *orden de las sucesiones* que históricamente caracterizó a la cultura académica. Pierre Bourdieu planteó en *Homo academicus* (2008) que la reproducción del cuerpo académico del campo universitario supone una correspondencia entre las estructuras incorporadas de expectativa (las esperas) y las estructuras objetivas (las trayectorias probables), una correspondencia que es posible por las disposiciones interiorizadas por los agentes respecto de «hay que pagar con la persona, es decir, con su tiempo» (p. 130), hay situaciones que hay que «soportar», una lentitud legítima en la trayectoria modal, un «derecho de piso que hay que pagar», incluso con el trabajo *ad honorem* sostenido por años. Pareciera, y esto es lo que resulta necesario indagar, que aquellos principios básicos del *habitus* universitario que signaron de forma naturalizada las trayectorias académicas de la mayoría de las/os aca-

démicos en las universidades son puestos en cuestión por las/os docentes noveles, que cuestionan tales reglas de juego.

En el otro extremo de la carrera académica, se encuentran docentes consolidados que postergan su jubilación, ya sea por razones económicas, por el interés de continuar vinculados con la actividad académica o por percibir una falta de estrategias institucionales para el recambio generacional en términos formativos, por mencionar algunas razones. Además, en este extremo se ubica un importante grupo de docentes que se podrían denominar *jubilados activos*,<sup>3</sup> que sostienen gran parte de las actividades académicas. Aquí hay otro grupo de interés para el estudio del TDU porque se trata de un conjunto de agentes con vasta trayectoria, reconocida experticia y formación que es convocado por universidades, organismos científico-tecnológicos, agencias de evaluación, etcétera, para desarrollar distintas tareas imprescindibles para

---

<sup>3</sup> Debo esta categoría al Dr. Pablo Vain, quien así definió su situación laboral luego de acceder al beneficio de la jubilación en Argentina y continuar desempeñando tareas de docencia, evaluación e investigación en su universidad de pertenencia y en otros organismos e instituciones del campo de la educación superior.

el funcionamiento de los sistemas de educación superior. No es una cuestión menor el aporte que hace esa fuerza de trabajo formalmente retirada del mercado de trabajo para el sostenimiento de los distintos engrajes del mundo académico.

La segunda dimensión de análisis sobre la condición salarial de la docencia universitaria, que opera como fuerza centrípeta al constituir una experiencia compartida más allá de la posición ocupada en el espacio universitario, es la relación entre retribución salarial y jornada laboral, es decir, entre retribución salarial y el valor del tiempo de trabajo. En dicha relación se establece una proporcionalidad directa que invisibilizan las relaciones entre tiempo laboral formal y tiempo laboral real, y entre trabajo prescripto y trabajo efectivo (Dejours, 2009). ¿Qué tareas involucra la jornada de trabajo? ¿Qué se paga por 10 horas semanales, 20, 30 o 40? ¿Cómo se computan esas horas? ¿Quiénes las computan? ¿Cómo se define el valor de la hora de trabajo? ¿Cuánto vale nuestro trabajo? ¿Qué tipo de trabajo se está pagando? ¿Qué no se nos está pagando? Las normativas institucionales buscan regular estas cuestiones asignando funciones según categoría y

dedicación docente. Pero, en el ejercicio cotidiano del trabajo, los límites entre responsabilidades y funciones según tareas no resultan tan claros; las actividades a cumplir de acuerdo a cada tipo de dedicación se tornan difusas, hay una permanente tensión entre los tiempos y el contenido del trabajo prescripto y efectivo (Dejours, 2009).

## **Tiempo de trabajo**

La universidad neoliberal, como exponente del capitalismo académico, guarda una particular relación con el tiempo ya que, como sostuvo Marx, el tiempo es fuente de valor. Y es que hay un tiempo de trabajo necesario, que equivale al tiempo de producción de las mercancías que el trabajador consume, y un tiempo de trabajo excedente, que crea valor para el capitalista. Esa parte excedente puede traducirse como expropiación del tiempo pues, en la medida en que no se paga y permanece oculta en la relación salarial, es tiempo enajenado sin contraprestación, robo de tiempo ajeno.

Entre quienes trabajan en la universidad contemporánea es recurrente escuchar expresiones como «no

tengo tiempo», «vivir sin tiempo», «el tiempo es escaso», «el tiempo que apura», «el tiempo fragmentado», «la aceleración de los tiempos». Las y los académicas/os anhelan más tiempo para investigar, no tienen suficiente tiempo para leer, dedican demasiado tiempo al trabajo, no logran adaptar su trabajo al tiempo de la jornada laboral, no tienen tiempo para cualquier cosa fuera del trabajo. Se experimenta una permanente sensación de «no disponer de tiempo», de «necesitar más tiempo», de «vivir ajustada en los tiempos».

La expropiación del tiempo de trabajo es una de las lógicas temporales del capitalismo. El tiempo es quizás la mayor fuente de disputas, ansiedad y estrés en la academia debido a la exigencia creciente de *hacer más con menos* en una cultura que pide *estar siempre activo* y que se encuentra marcada por un constante estado de *emergencia como regla* (Gill, 2015).

A pesar de esta escasez de tiempo, las/os docentes se involucran y dedican cada vez más tiempo a un número creciente de actividades que no siempre forman parte del trabajo prescripto ni son reconocidas materialmente. El aumento de la carga de trabajo requiere una particular técnica de administración del tiempo

y de la atención basada en la *multitarea* que tiene repercusiones en la estructura de nuestra atención. Exige ejercer sobre sí mismos una fuerte autodisciplina y autorregulación de los tiempos que lleva a sentir que «mi tiempo ya no es mío» (Pérez-Bustos, 2019).

Aparece aquí el problema de la falta de fronteras entre tiempos personales y tiempos laborales. En una entrevista, una docente planteó: «Me quedé con una dedicación semi-exclusiva porque quiero tener una semi-vida». En algunos casos se puede optar. No siempre, especialmente cuando el salario docente es la principal fuente de ingreso familiar o una parte importante de ella. Y en esta tensión entre tiempo personal y laboral, entre trabajo y vida, en la lucha entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, se encuentran las mujeres, en quienes continúan recayendo principalmente el trabajo doméstico y las tareas de cuidado.

Durante la pandemia de covid-19, se alteraron también las fronteras entre tiempo de trabajo y tiempo de ocio, se exacerbó la intensificación del trabajo en la constante demanda de disponibilidad (Sennett, 2006), la permanente exigencia de estar todo el tiempo conectado que dio lugar al reclamo por el *derecho a*

*la desconexión*. La experiencia vivida en pandemia evidenció la tensión entre las promesas de autonomía y gestión del *propio tiempo* del *capitalismo tecnológico* y las exigencias de disponibilidad total y respuestas rápidas que colocan a las/os docentes universitarios en una constante lucha por el tiempo de trabajo.

## **Espacio de trabajo**

Junto con el tiempo, el espacio es otra dimensión fundamental para el análisis del trabajo docente universitario. Espacio y tiempo son dos dimensiones constitutivas de toda práctica social.

El espacio físico, en tanto base material en la que se desarrolla el trabajo docente, es un dispositivo de regulación que opera no solo a través de la disponibilidad de edificios y recursos, sino también de las pautas de organización y de los controles efectivos sobre su uso. En el análisis del TDU se ha subvalorado la relación sujeto-espacio. La materialidad del edificio-universidad, que condiciona el ejercicio cotidiano del trabajo docente, es decir, la relación sujeto-espacio, ha sido subvalorada y poco indagada. La infraestructura uni-

versitaria no es una dimensión que suele ser contemplada en las investigaciones sobre el trabajo docente universitario y su precarización. Y no es una cuestión menor no solo en términos de disposición de lugares físicos y recursos, sino también porque el espacio-universidad, como construcción sociocultural atravesada por relaciones de poder, es un discurso que, en su materialidad, infunde determinados símbolos culturales, estéticos, políticos e ideológicos y orienta determinadas prácticas. Si el espacio es un lenguaje, ¿qué nos dicen los edificios de nuestras universidades en relación con el trabajo docente?

Se propone el ejercicio de visitar los espacios transitados a diario y naturalizados. En general, en los distintos contextos institucionales, se advierte el crecimiento de determinadas funciones y áreas: posgrado, evaluación, educación a distancia, internacionalización, etcétera. Explorar las páginas web oficiales de las instituciones permite reconocer cada vez más pestañas en las que se despliegan áreas, subáreas, secretarías, subsecretarías que requieren cada vez más personal no solo administrativo, sino con saberes técnicos especializados (aquí empieza a emerger un

nuevo grupo de trabajadoras/es, muchas/os también docentes universitarias/os con tareas de gestión e importante poder dentro de las instituciones) y que demandan también espacios físicos de trabajo. Recorrer con atención los edificios de nuestras universidades permite reconocer el avance de las dependencias técnico-administrativas en términos de espacios físicos: en muchas universidades se asiste al aumento del número de oficinas administrativas al tiempo que parece cada vez más insuficiente el número de aulas, más allá de las variaciones en la matrícula estudiantil.

En ocasiones, se observa una verdadera lucha por las aulas. Además de las preguntas ¿cuáles y cómo son los espacios físicos de esas aulas?, cabe preguntarse: ¿cuáles son y cómo son los espacios colectivos de trabajo docente?, ¿cuáles y cómo son los espacios para las reuniones de los equipos de trabajo? Una docente argentina manifiesta: «Tengo que pagar un café en un bar para trabajar». Faltan espacios para reuniones de trabajo, muchas acontecen en bares, en cafés. Las/os jóvenes becarias/os, tesistas que se inician en la actividad de investigación acompañadas/os por un/a docente tutor/a tampoco encuentran espacios de traba-

jo en la institución. Se establece aquí una relación con la institución que es inmaterial. Para muchos docentes, el espacio físico de trabajo es solo el aula: llegan, dan clases y se van, sin posibilidades de encuentros con colegas. En otros casos, los espacios no son los adecuados y no cuentan con los medios indispensables para llevar adelante el trabajo, como, por ejemplo, computadoras. Por supuesto que existen instituciones en las que sí son óptimas las condiciones edilicias del lugar de trabajo. Nuevamente, hay aquí un abanico de situaciones que exponen las desiguales condiciones materiales de trabajo, incluso en una misma institución.

En la pandemia, el debilitamiento de la dimensión material institucional de la vida universitaria por el protagonismo de las tecnologías digitales y la virtualización forzada de sus funciones provocó modificaciones significativas en la universidad como espacio social de trabajo y estudio.

El ejercicio del TDU a partir de la pandemia experimentó profundas modificaciones en sus tiempos, espacios, procesos, contenidos, relaciones, formas de organización y comunicación e incluso en el contrato

laboral con las instituciones. El trabajo docente universitario asumió la forma de *teletrabajo* y sufrió un repliegue del espacio público hacia los atomizados ámbitos privados. Esta modalidad no es nueva en el mundo del trabajo en general ni en el trabajo universitario en particular, donde en mayor o menor medida ya estaba presente. En la universidad pública, existían distintos grados de teletrabajo antes de la pandemia por el trabajo colaborativo con colegas de otras instituciones y países, por la falta de espacios físicos en las instituciones, por intensificación del trabajo y extensión de la jornada laboral (llevando a casa parte del trabajo), etcétera. Lo novedoso fue la modificación de las condiciones, formas de organización, tiempos, procesos y contenido del trabajo docente universitario. Las pantallas y plataformas digitales con sus particulares lógicas y estéticas se convirtieron en el escenario privilegiado de la experiencia universitaria, mediatizada por lenguajes, formatos y ritmos foráneos a la lógica académica (Walker, 2023).

Se debilitaron las regularidades y límites de la espacialidad material que, con sus tiempos y espacios, contribuía a distinguir entre espacio público y espacio

privado, tiempo de ocio y tiempo de trabajo, vida personal y familiar y vida laboral. Ya nos venía costando bastante mantener separadas estas esferas que, con la pandemia, se fusionaron en una completa mixtura.

En tiempos de covid-19 se profundizó el desdibujamiento de las fronteras entre el espacio laboral y el privado. Vida personal y trabajo estuvieron más unidos que nunca. Coexistieron actividades laborales y tareas de cuidado en un mismo espacio, el doméstico, y esto afectó de manera diferencial a varones y mujeres.

## **Salud docente**

Las formas de acción directa del capitalismo salvaje instaladas en el campo universitario desde finales del siglo XX se observan en las dimensiones material y subjetiva del trabajo docente con consecuencias en la salud psicofísica. A nivel estructural, en las transformaciones de las condiciones de trabajo caracterizadas por las nuevas formas de contratación e inestabilidad laboral, depreciación salarial, restricción presupuestaria, intensificación, flexibilización y control de los productos del trabajo. A nivel subjetivo, en tales con-

diciones, las/os docentes sufren la pérdida de sentido, reconocimiento y valor social de su tarea, junto con la individualización que fomenta la introducción de nuevas formas de organización y evaluación del trabajo que atentan contra las alianzas y solidaridades construidas en el trabajo colectivo.

Los conceptos de malestar docente y *burnout* permiten poner el foco en esta doble dimensión al reconocer los deseos y sufrimientos de los sujetos como elementos psicológicos, culturales y sociales. Es decir, permiten comprender la singularidad de la experiencia del TDU como parte de una trama relacional sociohistórica y sociocultural en la que se articulan la estructura social y la estructura psíquica. El primer concepto, con fundamentos en *El malestar en la cultura* de Sigmund Freud, comenzó a utilizarse en el ámbito educativo en la década de 1980 para aludir al carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre el deseo y la cultura, es decir, entre los deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización, y reserva a las relaciones con otras personas la característica de ser las más dolorosas fuentes de sufrimiento. El segundo concepto,

cuya traducción más cercana al español es *estar quemado*, remite a las experiencias de trabajo en un contexto caracterizado por condiciones laborales cambiantes, nuevas tareas y una significativa carga psíquica en el trabajo que produce agotamiento emocional, despersonalización y reducción del logro personal.

En la experiencia cotidiana de la universidad contemporánea, las/os docentes manifiestan «sentir que nada alcanza», «sentir que siempre piden más», «destinar cada vez más tiempo a tareas sin sentido», «estar siempre en deuda». En el estudio de la relación entre subjetividad y trabajo, que deriva en la cuestión de la salud psíquica de las/os trabajadoras/es, Christophe Dejours (2012) se pregunta por lo que le debe la subjetividad a la experiencia del trabajo y plantea que la experiencia del trabajo permite a quien la realiza adquirir nuevas habilidades y descubrir nuevos registros de sensibilidad. Es decir, trabajar no es solamente producir mediante la puesta en juego de conocimientos y competencias técnicas, sino que implica la posibilidad de ponerse a prueba con uno/a mismo/a y poder sentir, experimentar placer, ampliar el repertorio de las impresiones afectivas

y descubrir nuevos virtuosismos. También implica enfrentarse con distintas formas de resistencias provenientes de la tarea y de las relaciones involucradas en ella. De esta manera, sostiene Dejours (2012), por la experiencia del trabajo, la subjetividad crece y se transforma.

## **Consideraciones finales**

El análisis de la estructura de puestos de trabajo docente, las formas imperantes de contratación laboral, la dispersión salarial, las condiciones materiales y simbólicas y los derechos diferenciales de acuerdo con la posición ocupada en el espacio universitario permite afirmar que el TDU no solo es heterogéneo, sino desigual. La categoría de desigualdad suele reservarse para el estudio de la condición estudiantil, pero pocas veces se la emplea en la comprensión de la condición docente en la universidad.

Algo similar ocurre con la categoría de precarización. En el ámbito académico existen fuertes resistencias para considerar a la universidad como espacio laboral, a la docencia como trabajo y a la precarización

de ese trabajo como una de las experiencias definitivas de la vida universitaria.

La precarización del TDU refiere a un tipo particular de relación con la institución que contrata, con el contenido del trabajo, con las otras personas del trabajo, con saberes y con una/o misma/o caracterizada por condiciones objetivas y subjetivas de desprotección, intensificación y alienación que provocan *estar en y sentir* diferentes modalidades y gradaciones de incertidumbre, inseguridad y sinsentido *en y con* el trabajo.

Las distintas formas de precarización se despliegan de manera evidente y tangible, pero también de forma imperceptible y naturalizada, lo que dificulta su identificación, visibilización y problematización. El carácter heterogéneo y multidimensional del fenómeno y la diversidad de formas y grados de sus manifestaciones complejiza todo intento de medición de la precarización del TDU. Para ello, un primer paso necesario consiste en la construcción de indicadores de precarización que contemplen las múltiples y diversas relaciones puestas en juego en el ejercicio del trabajo docente en la universidad. Esto es, la relación con la institución que contrata, con el trabajo, con los

otros del trabajo, consigo mismo/a y con la sociedad, considerando las dimensiones material y simbólica y el carácter prescripto y efectivo del TDU como práctica relacional y específica según la posición que se ocupa en el espacio universitario y las propiedades ligadas a ella. Esta perspectiva no está exenta de dilemas metodológicos. La identificación y evaluación de la precarización del TDU requiere tomar decisiones respecto de los indicadores a considerar y del alcance pretendido.

Por un lado, abarcar las múltiples dimensiones de la precarización y la mayor parte de sus indicadores exige emprender abordajes situados que ganan en profundidad y pierden capacidad de generalización empírica. Por otro lado, considerar un número más restringido de dimensiones e indicadores permite realizar estudios en amplitud que ganan en posibilidad de generalización comparativa y pierden exhaustividad en la comprensión de la singularidad. Este problema de la estrategia, lejos de ser una dificultad, puede convertirse en un desafío para emprender indagaciones en profundidad en contextos institucionales específicos con una perspectiva comparativa con otros ámbitos, que favorezcan interpretaciones de la precarización

de mayor alcance y que permitan reconocer variaciones del fenómeno para avanzar en su comprensión y en el diseño de instrumentos de política para contrarrestarla. En este sentido, resulta fundamental asumir una perspectiva relacional de la precarización como forma particular de relación que asume el trabajo docente en la universidad contemporánea en estrecha vinculación con los cambios operados en el mundo del trabajo en general.

## Referencias

- BARUCH, Y., y HALL, D. (2004). The academic career: A model for future careers in other sectors?, *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241–262.
- BAUDELLOT, C. y GOLLAC, M. (2011). *¿Trabajar para ser feliz?: la felicidad y el trabajo en Francia*. Miño y Dávila.
- BOLTANSKI, L., y CHIAPELLO, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Akal.
- BONILLA, L. (2021). *Informe de coyuntura en América II: docentes, Inversión en educación, salarios y condiciones de trabajo de los y las docentes en América*. Otras Voces en Educación.

- BOURDIEU, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo Veintiuno.
- BUENDÍA ESPINOSA, A., y OLIVER VILLALOBOS, L. (2018). Adiós a los académicos en las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?, *Perfiles educativos*, 40(160), 10–28.
- CASTEL, R. (2015). *Las trampas de la exclusión: trabajo y utilidad social*. Topía.
- CUEVAS VALENZUELA, H. (2015). Precariedad, precariado y precarización: un comentario crítico desde América Latina a *The precariat: The New Dangerous Class* de Guy Standing, *Polis: Revista Latinoamericana*, 14(40), 313–329.
- DE LA GARZA TOLEDO, E., y NEFFA, J. (2011). *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano: núm. 39. Modelos económicos, modelo productivo y estrategias de ganancia: conceptos y problematización*. CLACSO.
- DEJOURS, C. (2009). *El desgaste mental en el trabajo*. Modus Laborandi.
- (2012). Del trabajo a la subjetividad. En C. DEJOURS, *Trabajo vivo: tomo I. Sexualidad y trabajo* (pp. 145–173). Topía.
- GIL ANTÓN, M. (2013). La monetarización de la pro-

- fesión académica en México: un cuarto de siglo de transferencias monetarias condicionadas, *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, (23), 157–186.
- GILL, R. (2015). Rompiendo el silencio: las heridas ocultas de la universidad neoliberal, *Arxius de Ciències Socials*, (32), 45–58.
- LLOYD, M. (2018). El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías, *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 1–31.
- MORA SALAS, M. (2012). La medición de la precariedad laboral: problemas metodológicos y alternativas de solución, *Trabajo*, (9), 87–122.
- NERI DE SOUZA, A. (2017). Trabalho docente em Universidades Públicas – Olhares cruzados: Brasil e França, *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, (27), 63–85.
- PAUGAM, S. (2000). *Le salarié de la précarité: Les nouvelles formes de l'intégration professionnelle*. PUF.
- PÉREZ-BUSTOS, T. (2019). Mi tiempo ya no es mío: reflexiones encarnadas sobre la cienciometría, *Nómadas*, (50), 35–43.
- PÉREZ, M., y MONTOYA, A. (2018). La insostenibilidad de la Universidad pública neoliberal: hacia una et-

- nografía de la precariedad en la Academia, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 73(1), 9–24.
- SAURA, G., y CABALLERO, K. (2021). Capitalismo académico digital, *Revista Española de Educación Comparada*, (37), 192–210.
- SENNETT, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- SLAUGHTER, S., y LESLIE, L. L. (1997). *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. Johns Hopkins University Press.
- VERGER, A., y NORMAND, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global, *Educação & Sociedade*, 36(132), 599–622.
- WALKER, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones, *Perfiles Educativos*, 38(153), 105–119.
- (2023). Configuraciones del trabajo docente universitario en Argentina: tendencias de largo plazo y cambios recientes, *Pensamiento Universitario*, (21), 23–37.
- ZANGARO, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el *management* como dispositivo de gobierno, *Trabajo y Sociedad*, 15(16), 163–177.

## Bases de datos

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL (DGEI), UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO (UNAM) (2022). EXECUM, Estudio comparativo de universidades mexicanas. <https://www.execum.unam.mx/#>

DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO, UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2021). Informe de resultados del relevamiento continuo de docentes de la Udelar 2021. <https://planeamiento.udelar.edu.uy/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BRASIL, INEP (2021). Censo de la educación superior. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA, SPU (2022). Anuarios estadísticos. <https://www.argentina.gov.ar/educacion/universidades/informacion/publicaciones/anuarios>

## **PARTE 2**

# **Privatización de la educación superior en América Latina y defensa de la educación pública**

# Para pensarnos y preguntarnos: privatizaciones educativas en la experiencia de los docentes universitarios<sup>4</sup>

Mabela RUIZ BARBOT

Cecilia PEREDA

Resulta difícil pensar las privatizaciones educativas en la vida académica de las universidades públicas, aún más cuando se trata de universidades de libre acceso, gratuitas y cogobernadas como la Universidad de la República. Sin embargo, las aproximaciones a las privatizaciones educativas proponen observar cómo se diluyen los sentidos de lo educativo asociados a lo

---

<sup>4</sup> En este documento compartimos algunos hallazgos de la investigación *Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual* desarrollada entre los años 2020 y 2022 en el marco del llamado PIMCEU (2020) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC). Fue realizada por un equipo de docentes de la Facultad de Psicología coordinado por la Prof.<sup>a</sup> Mabela Ruiz Barbot e integrado por la Prof.<sup>a</sup> Adj.<sup>a</sup> Cecilia Pereda, la Asist. Sandra Fraga, la Asist. Silvia Píriz y el Ayud. Martín Villaverde, y contó con la valiosa colaboración de la Prof.<sup>a</sup> Adj.<sup>a</sup> Virginia Fachinetti. El informe completo de esta investigación se encuentra actualmente en proceso de publicación.

público, lo común y lo colectivo. De esta forma, la clasificación clásica de Stephen J. Ball y Deborah Youdell (2008) distingue entre las *privatizaciones exógenas*, que refieren a la participación directa del sector privado en la educación a través de la financiación y la gestión, y las *privatizaciones endógenas*, que hacen a la incorporación de ideas, técnicas o prácticas del sector privado en la educación pública.

En las universidades públicas, atravesadas por la sociedad de la información y de la economía basada en el conocimiento, las privatizaciones endógenas implican transformaciones estructurales y en la experiencia de los estudiantes y los docentes, que se producen a partir de un cambio del régimen de conocimiento. Se da un desplazamiento de un régimen público de conocimiento/aprendizaje hacia un régimen de conocimiento/aprendizaje de *capitalismo académico* (Saura y Bolívar, 2019). En este último, el conocimiento no se valoriza como bien público al que la ciudadanía tiene derecho, sino como bien privado de apropiación y beneficio individuales. Se produce una orientación institucional hacia el emprendimiento y el gerencialismo, en todos los niveles y actividades, que se sustenta en

una narrativa sobre las ventajas de modernizar la gestión de las universidades para tornarse más eficientes y eficaces. Así, ocurren procesos de gubernamentalidad neoliberal en la educación superior mediante políticas de autogobierno que fomentan la individualidad y las prácticas de rendición de cuentas, políticas neoliberales que autorresponsabilizan al sujeto académico de sus éxitos y fracasos, bajo lógicas de mercado y competencia que son interiorizadas (Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce, 2019). Se producen mecanismos propios del mercado competitivo (competencia por financiación o ganancias, pagar por publicar, economía de retornos individuales privados, etcétera) que se introducen y funcionan como naturales en las universidades y entre los profesores (Bolívar, 2019).

En consonancia, se produce un *sujeto académico neoliberal*, una subjetividad afectada por la cuantificación que hace a las nuevas relaciones de conocimiento-poder, por ejemplo, a través de las evaluaciones vía *rankings* y bibliometría por nivel de impacto de sus publicaciones académicas (Saura y Bolívar, 2019). Aparecen procesos de subjetivación neoliberal, for-

mas en las que el profesorado universitario se constituye a sí mismo como un sujeto con una marca propia (*selfbranding*) que él mismo produce para automonitorearse y autopromocionarse hacia el exterior, y que se expresa en su comportamiento en las redes sociales y académicas: *uberización* académica y estrategias de visibilización en Google Scholar, Orcid, X (antes Twitter), Academia.edu, etcétera. Es un sujeto responsabilizado a nivel individual por los éxitos y fracasos. Un sujeto en soledad en sus prácticas académicas y en las evaluaciones que recibe. Un sujeto sin tiempo ni espacio, dedicado a un trabajo académico (de lectura, escritura y formación) banalizado. Un sujeto afectado.

Las afectaciones en la subjetividad académica de los docentes como trabajadores y en su vida cotidiana en general se expresan, se sienten y se sufren. Se padecen en los vínculos entre docentes/investigadores que se sostienen hoy en una *competitividad amenazante*, en un clima de sospechas mutuas, en el acotamiento de equipos de trabajo y la ficción del colectivo docente, en la preferencia por el trabajo individual que se presenta como más productivo, más eficiente para el logro de las exigencias planteadas, en el deterioro de la vida

familiar y social, en crisis de identidad, en somatizaciones: estrés, insomnio, ansiedad (De Souza Santos, 2007; Achilli, 2004; Walker, 2017). Ahora bien, ¿cómo se expresan las privatizaciones educativas en los docentes de la Universidad de la República?

## **Las transformaciones del trabajo académico en la universidad pública**

En la academia se viven procesos de diversificación, intensificación e individualización del trabajo docente. Son procesos que podemos entender como privatizaciones endógenas, una sutil y sigilosa incorporación de ideas y prácticas del sector privado en la educación pública (Ruiz Barbot *et al.*, 2022).

Diversas demandas y exigencias se han ido incorporando al trabajo de los docentes. 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 acre-

ditación de la formación permanente (posgrados y posdoctorados) han ido diversificando su trabajo. 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, autoadministra su carrera universitaria, dirige tesis y da cursos de posgrado, crea vínculos académicos a nivel latinoamericano e internacional, formaliza convenios, entre otras actividades. Enseña, produce, interviene, gobierna, califica, escribe, publica, acredita formación, gestiona, dirige institutos o departamentos, coordina programas y redes. En la voz de un docente:

Uno va sumando cosas que va sosteniendo con el cuerpo, esa pila va creciendo, va creciendo, sigue creciendo... Y vas pedaleando como podés, haciendo lo que podés y sumando, vas cargando, cargando y no te das cuenta del peso que termina siendo todo ese trabajo, todas esas actividades que vas poniendo sobre la espalda, sobre la cabeza. Es una mochila pesadísima de arrastrar. No podés con todo, querés llevar todo y no podés, se te va cayendo y es como imposible.

Los docentes viven un proceso de intensificación del trabajo académico. Producen más unidades de trabajo en la misma unidad de tiempo. Habitan una «academia sin paredes» que exige estar *always on* (Rosalind Gill citada por Walker, 2021, p. 11). La instantaneidad se ha ido instalando en las vidas docentes. Ellos y ellas están conminados o *condenados* a actuar, confrontados a un *acting out* permanente. Mandatados a volverse móviles, flexibles, ágiles, productivos, a valorar la velocidad, el movimiento, el exceso y la eficiencia, a superarse a sí mismos constantemente, a situarse en el «cada vez más», a desplegar sus carreras docentes de manera acelerada. Están llamados a aumentar su disponibilidad hacia la institución. Confrontados a no parar, se sitúan en tiempos vertiginosos de producción, en la necesidad permanente de definir tiempos, espacios, prioridades en relación con una heterogeneidad de tareas a saldar. En la voz de otra docente:

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 co-

rriendo. Ahora en la virtualidad, pasas de una reunión a la otra y la mayoría de las reuniones tienen que ver con cosas vinculadas a la gestión. Algunas son más bien académicas. Además, das clase, participas en foros, preparas materiales. Esto último, una se lo distribuye en el día, sin horario. Una se pasa todo el día en el Zoom. Y en la presencialidad, las actividades no son tan distintas, porque lo que tenés son reuniones o trabajo en computadora.

Los docentes viven un proceso de individualización del trabajo académico. Es un proceso que refiere a las transformaciones subjetivas que producen las nuevas características del trabajo, flexibilización y precarización. En lo institucional, cada docente está mandado a construirse individualmente, a un trabajo singular para *fabricarse* como sujeto académico (Araújo y Martuccelli, 2010). Se enfrenta permanentemente a pruebas, a desafíos: a concursos de grado y llamados a oportunidades de ascenso (LLOA), a extensiones horarias, a llamados a proyectos de las comisiones centrales, a dedicaciones totales, a becas docentes en el exterior, a la evaluación de su producción de conocimiento, a los *rankings*. Se le solicita una línea de in-

investigación propia, publicaciones individuales y con una especificidad que singularice (más allá de que también pueda publicar colectivamente), la posgraduación (maestrías, doctorados, posdoctorados), una aspiración explícita a la carrera académica, la dedicación total. Ello entreteje competitividad como clima de trabajo. Se compite por prestigio académico, por financiamiento. Se compite no solo a nivel local, sino ante oportunidades académicas internacionales. Es una forma de trabajo que genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros (pares) y limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales.

En voces de los docentes: «Cada docente está dentro de su instituto, su programa, su curso»; «Compartimentado, como que cada uno más metido en lo suyo»; «El mundillo intelectual es difícil, no competimos por plata, competimos por quién es más, el más brillante»; «En alguna medida, hay como un individualismo que el propio sistema genera, tanto *paper* que hay que hacer y tanto lucirse uno, solo para ganar lugares que, además, son pocos».

## ¿Somos sujetos 24/7, disponibles a toda hora?

«No aguanto, no duermo, día y noche, semana y fines de semana trabajo y trabajo» son palabras que se repiten en las narrativas docentes. 24/7 es la expresión temporal que le da Jonathan Crary (citado por Skliar, 2020) al hecho de estar todo el tiempo despierto, activo, las veinticuatro horas del día, los siete días de la semana. «Para mí no hay horario, trabajo sábado, trabajo domingo, trabajo de noche.» Estas temporalidades y expresiones dan cuenta de un docente disponible todos los días y a toda hora, de una vida comprometida globalmente, de un docente fundido en la tarea, de su cabeza en *full time*, de la computadora como *extensión* del sujeto.

Los tiempos de la meritocracia están en la institución. Se estarían haciendo visibles los costos de la excelencia académica, de la meritocracia, de ese entregar la vida a la academia, ese desgaste corporal y psíquico que produce la intensificación y diversificación del trabajo (Aubert y De Gaulejac, 2017).

«Me despierto o me duermo pensando cosas.» En tiempos de desvelos, se sacrifica el descanso. El in-

somnio se vuelve oportunidad para pensar, el tiempo de descanso se vuelve tiempo útil, productivo (Vincent De Gaulejac citado por Araújo, 2013). Son tiempos que sacuden, que desordenan la vida académica y personal, que sitúan al sujeto en el vértigo, en la inestabilidad como regla. En un querer ganar tiempo o ganarle al tiempo. Los docentes instituímos nuestros tiempos, nos desbordamos y los tiempos nos desbordan, junto a las hiperexigencias de la institución atravesada por tiempos eficientistas, útiles.

Así los docentes hablan de desgaste, de agotamiento —«estamos agotados»—, de la necesidad de descansar, de saber parar: «También ese desgaste generalizado que no se puede evitar, ¿no?, y que es de la academia en general [...] [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. ¿Qué es lo que te enseña esto? Creés que vas a adelantar y, en realidad, nunca adelantás trabajo, entonces tenés que saber parar porque es infinito, nunca va a terminar».

Desgaste y agotamiento 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». La incertidumbre, la ansiedad y la angustia configuran al sujeto y, por tanto, el desgaste.

## **¿Los docentes universitarios se reconocen trabajadores?**

Los docentes de la Universidad de la República encuentran en su asociación gremial, ADUR, el espacio colectivo en el que participan como funcionarios de la universidad. Sin embargo, su autorreconocimiento como trabajadores se ve limitado por algunas de sus condiciones laborales, como los horarios flexibles, las compensaciones y las extensiones horarias frecuentes para diversas tareas, la búsqueda de fondos extra para complementar los magros salarios, entre otras. Otorgan mayor libertad a su jornada laboral, a la vez que la condenan. Los afecta al punto de opacar su imagen como trabajadores.

A su vez, como todo trabajador, los docentes universitarios establecen una relación con estos condicionamientos. Construyen su existencia-trayecto en la academia, son sujetos universitarios, producto de una historia institucional y de su relación con ella. En esta relación se producen tensiones e incertidumbres que también diluyen su autoidentificación como trabajadores, se entrecruzan la esfera personal y la institucional, lo propio y lo ajeno.

Sostienen un discurso que enlaza el trabajo en la Universidad con un sentimiento de pertenencia y de amor a la institución en el que se confunde el pedido de la institución y el propio deseo. Un modelo aprehendido de los viejos docentes con quienes se comenzó a trabajar y se aprendió a entregar, metafórica y no tan metafóricamente, la *vida* a la academia, sin horarios, sin límite de tareas.

Atravesado por el capitalismo académico, hoy este modelo se combina con la promoción de la adhesión de los individuos a la lógica de la gestión y, recursivamente, los sujetos buscan conservar lugares o posiciones institucionales, correr por los cargos e incentivos, una inversión y una inmersión ilimitada de uno mismo

en el trabajo. La relación entre los docentes y la institución es emocional, psíquica, ideológica, material y políticamente intensa, compleja. Es una relación difícil de inscribir en procesos reflexivos; es difícil salir de posturas políticamente correctas, de reglas y normas escritas y, fundamentalmente, simbólicas y sociohistóricas que los producen como sujetos docentes.

## **¿La carrera docente es una maratón?**

Los docentes universitarios, al menos la mayoría, no son atletas. Si lo fueran y se dedicaran a las carreras, probablemente se hubieran especializado. Serían velocistas de corto recorrido o se destacarían en carreras de media distancia o en carreras con vallas, de relevo o en maratones. Sus cuerpos no podrían responder, a la vez, a las exigencias que cada uno de estos tipos de carrera supone. Sin embargo, los docentes universitarios viven la carrera docente como una combinación simultánea de exigencias de velocidad, obstáculos y resistencia.

La carrera docente es, actualmente, una carrera de velocidad a la que los docentes de diferentes genera-

ciones llegan con distinto tipo de entrenamiento. Los docentes más veteranos recuerdan sus inicios recorriendo la vida universitaria como un camino cuesta arriba, cansador, que exigía la energía intelectual y física del esfuerzo del caminante. Ven pasar a los docentes jóvenes de hoy como si no percibieran el mismo mundo y no habitaran el mismo espacio, como si les resultara tan rápido como pasar de un *link* a otro. Una diferencia que responde no solo a lo generacional, sino también a las transformaciones en las estructuras de trabajo universitarias que afectan los modos de ser docente. Estas estructuras pueden pensarse desde las lógicas de mercado, de producción para el éxito... para ser. Cuantos más *papers*, parece que más se define tu calidad de investigador y que esto, a su vez, luego define al docente de élite. La pregunta ineludible es ¿solo desde estas formas y en estas estructuras se puede hablar de producción de conocimiento o de buenos docentes, de buenos investigadores? Sin duda, estas estructuras son buenas formas de alentar la investigación y producir conocimiento, pero, nuevamente, hay que ver qué sentidos producen... ¿producir por producir?

Se trata de una carrera que se vive a una velocidad desenfrenada, en la que hay que superar vallas y que pronto se transforma en una carrera de resistencia ante obstáculos difíciles de mover, propios de un sistema meritocrático. Una carrera por el máster, el doctorado y el posdoctorado. Por el ascenso en los grados docentes. Por el aumento de horas de trabajo, que capitalizan el valor hora del cargo base. Por el ingreso y por poder mantenerse en el sistema de investigadores y en el régimen de dedicación total. Por escribir y publicar en revistas arbitradas, indexadas, de alto impacto y en inglés, por los incentivos económicos a partir de autopostulaciones a convocatorias de investigadores. Mandatados y presionados producen lo que los produce. Se autoevalúan y son evaluados constantemente. Apuestan a la meritocracia (Dubet, 2015), buscan ser competentes (Chauí, 2018). Buscan obtener méritos rentables en el mercado del conocimiento.

Y, finalmente, viven esta carrera de velocidad saltando vallas y resistiendo obstáculos con la duración y la distancia de una maratón cuya meta nunca llega, nunca se alcanza. Una maratón que se vive en un presente permanente: «Siento como que estoy como en

esa maratón» fue la expresión de un docente entrevistado.

## ¿En la universidad hay tiempo para lo colectivo?

Esta carrera docente que reclama a la vez velocidad, sortear obstáculos y resistencia se corre mucho más en solitario que en colectivo. Son carreras docentes, individualizadas y competitivas, aunque se presentan con seductores discursos de singularización, visibilidad y éxito académico. Cada docente debe buscar su lugar en la academia. Un lugar meritocrático que rompe los lazos sociolaborales, que separa e inscribe a «cada uno en lo suyo», según las voces docentes. Un lugar que estaría dando cuenta de la soledad y el desamparo, donde lo individual parecería que prima sobre lo colectivo. Un individualismo que el propio sistema genera.

Si bien la competencia es históricamente constitutiva del trabajo docente, hoy se ve reforzada por el capitalismo académico. Lo colectivo requiere de tiempos para conocerse, discutir, acordar, discrepar. Y el tiempo es el primer recurso que escasea cuando se corre por

los plazos de publicación, fondos e informes. A la vez que se produce conocimiento y se publica con otros, las evaluaciones son individuales, los índices personalizan, diferencian y tipifican. Prima una competencia que ya no es solo local, sino que se dirime ante oportunidades académicas internacionales, según algún discurso docente.

Nos preguntamos si el tiempo en colectivo es definido como tiempo perdido por no ser reconocido ni valorado. En pos de la productividad y el logro o reconocimiento, ¿se abandonan los procesos autoformativos que generan el encuentro, el intercambio, el pensar con los otros? ¿Se abandona la posibilidad de pensar con el otro? ¿Se instalan nuevas formas de pensar la universidad?

Verónica Walker (2017) argumenta que, ya sea por elección, estrategia o restricción, el individualismo como forma de trabajo docente genera aislamiento, dificulta el encuentro con otros (pares) y limita las posibilidades de construcción colectiva de proyectos institucionales. Al mismo tiempo, se da un amarre, un afianzamiento a los pequeños grupos de trabajo, pero, a la vez que un lugar de resistencia, estos pequeños

grupos son producto de la balcanización o fragmentación del trabajo docente.

Nos preguntamos: ¿se estará produciendo una ficción de lo colectivo en la institución? Hay soledad en la docencia, específicamente en la enseñanza. Soledad por la falta de tiempo y espacio para estar y dialogar entre docentes. Las clases tienden a no ser compartidas, no se colectivizan las prácticas de enseñanza, no se sabe lo que el *otro* está haciendo y, a su vez, existe resistencia al trabajo colectivo en el aula. La investigación queda reducida a los pequeños grupos o al sujeto de los posgrados. La extensión, aún más reducida a dichos grupos docentes cuando existen, a la enseñanza en los Espacios de Formación Integral (EFI).

Los propios docentes se plantean cómo resistir la competencia, el márketing de uno mismo, los índices de excelencia, los indicadores de prestigio individual. Abren preguntas y el pensamiento a formas de fuga de esos lugares, a la construcción de otros espacios o intersticios. La búsqueda de lo colectivo reaparece, del cuidado de sí y de los otros. Se lo añora y se lo reclama.

## ¿El docente vive una experiencia académica paradójica?

Las transformaciones del trabajo en la universidad afectan la vida docente, sus subjetividades. La intensificación, diversificación e individualización del trabajo académico dan cuenta del padecimiento como experiencia de los docentes y de su amor a la docencia, a lo que hacen: enseñar, investigar, trabajar en la comunidad, en su disciplina, en la interdisciplina. Viven una experiencia académica paradójica. Entre otros temas posibles, ponen sobre la mesa:

- El deseo de hacer la tarea académica y de hacerla bien, y las formas agobiantes de hacerla en tiempos que se escapan, que se precipitan. La distancia que existe entre el querer ser y el deber hacer docente.
- La dilución de las fronteras entre el trabajo y el no trabajo, entre la vida laboral y la vida cotidiana. El trabajo coloniza el tiempo personal y colectivo de los docentes, los sitúa en la vivencia de una deuda continua a saldar con la institución.
- Tiempos académicos que limitan, contradicto-

riamente, la posibilidad de pensar, de preguntarse. Tiempos desenfrenados, de carreras de vallas, de inseguridades, de correr por los puestos y los cargos.

- La sobrecarga laboral reduce e inhibe la organización de la propia vida laboral y altera la enseñanza. Una sobrecarga que no implica una mejora de las condiciones de trabajo, vitales y sociales, que precariza la vida de los docentes.
- El amor a la docencia, y la funcionalidad de dicho amor, se ensambla a prácticas de autointensificación laboral y a condiciones laborales precarias e injustas que se dan en el marco de las privatizaciones endógenas en la universidad.
- La voracidad de la gestión y su sinsentido académico. Una nueva función que limita, asola el tiempo de los docentes. «Es permanente», «te chupa la vida», «te invade», «te insume tiempo», «un tiempo brutal», «te roba el tiempo», «te come prácticamente todo el tiempo». Entrecruza, colisiona con el gobierno universitario.
- Los modos de fuga de prácticas sin sentido, maneras de surfear en la academia. Evaden activi-

- dades que son vividas como prácticas sin sentido.
- Un sistema de investigación que mandata a los docentes instaurar su singularidad académica, su mérito individual. Un sujeto académico digitalizado, autocontrolado, que convive con la añoranza y el reclamo de lo colectivo.

Los discursos docentes dan cuenta de amar y sufrir en la academia, del dolor por la exigencia de sí ante las transformaciones del trabajo académico y el amor a su disciplina, a la investigación, a la enseñanza, a la extensión. Fluctúan, en el mismo momento, entre la angustia y la pasión por lo que hacen.

## ¿Resistencias y alternativas?

Las resistencias de los docentes están siendo individuales, pero las alternativas, necesariamente, tendrían que ser colectivas. Demandan «parar» y sostenerse a sí mismos en un saber parar. Buscan espacios para pensar, estar-entre-otros, plurales, entre-tiempos; tiempos con espesor para investigar y enseñar, hacer extensión, formarse. Un tiempo que dé espacio a su vida laboral y a sus otras vidas (familiar, comunita-

ria, cultural, lúdica, política, artística), a su integralidad como personas. La recuperación de un tiempo en el que el pensamiento encuentre intervalos y espacios de pasaje de una vivencia a otra, de una cotidianidad a otra.

Resistencias y alternativas requieren que los docentes puedan:

- reconocerse como trabajadores inmersos en el capitalismo académico, aun sabiendo que esto implica ambigüedades en su propia constitución como sujetos;
- velar por la construcción de un sostén institucional, sabiendo que la propia Universidad también está inmersa en este sistema;
- prestar atención a las modalidades de las privatizaciones educativas y a su incidencia en la autoexplotación y las desigualdades que se reproducen entre docentes.

## Referencias

ACHILLI, E. (2004). De políticas educativas y otras cosas próximas (reflexiones sobre algunas transformaciones socioculturales del campo universitario),

*Cuadernos de Educación*, (3).

ARAÚJO, A. M. (2013). *Todos los tiempos, el tiempo: trabajo y vida cotidiana en la hipermodernidad*. Psicolibros.

ARAÚJO, K., y MARTUCCELLI, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos, *Educação e Pesquisa*, 36(núm. especial), 77-91.

AUBERT, N., y De Gaulejac, V. (2017). *El coste de la excelencia*. Sapere Aude.

BALL, S., y YOUDELL, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.

[https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s\\_y\\_youdell\\_d\\_2008\\_la\\_privatizacion\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s_y_youdell_d_2008_la_privatizacion_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf)

BOLÍVAR, A. (2019). El «capitalismo académico» y la investigación educativa, *Aula Magna 2.0*. <https://doi.org/10.58079/neuu>

BRUNNER, J. J., LABRAÑA, J., GANGA, F., y RODRÍGUEZ-PONCE, E. (2019). Idea moderna de universidad: de la torre de marfil al capitalismo académico, *Educación XX1*, 22(2), 119-140.

CHAUÍ, M. (2018). *La ideología de la competencia: de la*

*regulación fordista a la sociedad del conocimiento*. Futuro Anterior, NED.

DE SOUZA SANTOS, B. (2007). *La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural Editores.

DUBET, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad?: (aunque digamos lo contrario)*. Siglo Veintiuno.

RUIZ BARBOT, M., FACHINETTI, V., PEREDA, C., FRAGA, S., PÍRIZ, S., y VILLAVERDE, M. (2022). *Informe final del proyecto de investigación: Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual*. PIMCEU, CSIC-CSE, Udelar, 2019-2022.

SAURA, G., y BOLÍVAR, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliométrificado, REICE: *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>

SKLIAR, C. (2020). Prólogo: del *Elogio del estudio*. En F. BÁRCENA, M. V. LÓPEZ y J. LARROSA, *Elogio del estudio* (pp. 9-24). Miño y Dávila.

WALKER, V. (2017). El trabajo docente universitario como práctica relacional: sujetos, saberes e institu-

- ciones. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1–35.
- (2021). Trabajo docente y capitalismo académico: girando las lentes para comprender el trabajo cotidiano en la universidad contemporánea, *Praxis Educativa*, 25(3), 1–18.

# La privatización puertas adentro: lógicas competitivas y mecanismos de mercado en la toma de decisiones de la Udelar

Nicolás BENTANCUR

Es habitual criticar el avance de la privatización en otras esferas de la sociedad y de la educación. Creo que estamos frente a un proceso de privatización endógena en nuestra universidad, capaz de afectar aspectos muy sensibles de nuestra misión y de nuestra praxis y que, sin embargo, no se tematiza como tal. Ocurre en muchas universidades de América Latina, desde hace un buen tiempo, pero hoy me voy a referir a la nuestra.

Este fenómeno puede entenderse como una traslación de lo que han sido las reformas del Estado y de la administración pública, desde los años ochenta y noventa, con sus dos grandes movimientos. El primer movimiento de privatización, desmonopolización, etcétera, que siguió al llamado Consenso de Washington. Y el segundo movimiento que supone decir: «Bueno,

algo de Estado tenemos que seguir teniendo...>>, y ahí aparecen propuestas que, partiendo del supuesto de la ineficiencia del sector público, pretenden, de alguna manera, racionalizar su gestión. Encarnan esta tendencia propuestas como el nuevo gerenciamiento público y otras que apenas puedo mencionar aquí. Este movimiento, de manera tal vez inconsciente, se ha trasladado también a nuestras viejas universidades públicas, que requieren de otras praxis, de otros principios, pero experimentan como cuestión drástica y crónica la escasez de recursos. Entonces, como tenemos escasez de recursos, tenemos también una necesidad muy grande de racionalizar lo que tenemos.

La respuesta no se emparenta con las reformas privatizadoras de la primera generación, sino con la segunda ola. Es otra forma de privatización: la incorporación del espíritu y de la práctica empresarial a la gestión pública, como se titulaba un libro muy influyente de los años noventa,<sup>5</sup> en el supuesto de que eso hará más eficientes a las instituciones públicas rema-

---

<sup>5</sup> *La reinención del gobierno: la influencia del espíritu empresarial en el sector público*, de David Osborne y Ted Gaebler.

nentes tras las privatizaciones, entre ellas, las universidades. Entonces aparecen cuatro instrumentos para esa racionalización: la competencia interna, la contractualización, el fortalecimiento del centro estratégico y la evaluación de resultados. Como se verá, estos son, más bien, desagregaciones analíticas, porque están estrechamente interconectados.

El primero de esos instrumentos es la competencia por fondos. No nos alcanzan los recursos y tenemos que estar compitiendo todo el tiempo, entre áreas, entre servicios, entre departamentos, entre grupos de investigación, entre individuos. Entonces, la facultad de al lado es una competidora, el departamento de al lado es un competidor y el compañero del escritorio de atrás es un competidor también. Pueden existir comportamientos éticos, morales, que pretendan limitar esas prácticas, pero todos los incentivos van en ese sentido. Y competimos para todo. Competimos para financiar posgrados, competimos por equipamiento, competimos para contratar becarios o para recibir una beca, para mejorar un plan de estudios... Y muchas veces competimos y nos dicen: «Sí, lo suyo es valioso y también es necesario, pero no...». Porque hay alguien

que consideró que la propuesta de otro era un poco más valiosa, un poco más interesante, un poco más oportuna. Esto genera frustración, dificulta la planificación del trabajo e insume mucho tiempo. Competir, presentar proyectos, lleva mucho tiempo, formularios, papeleo, coordinación con otra gente... que muchas veces queda en la nada.

El segundo instrumento racionalizador es la contractualización del trabajo en su conjunto. Esta idea de que, en vez de tener vínculos permanentes, asociados a cargos y financiamiento, vamos a un sistema de contratos a término: como autoridad, contrato a término y otorgo recursos a cierto plazo. Y defino ciertos cometidos; el funcionario contratante firma un contrato de adhesión que dice: «Me comprometo a hacer esto». Entonces, tenemos ahí algunas cláusulas pre-determinadas que, genéricamente, pueden ser de lo más compartibles: que un trabajo, para ser financiado, tiene que ser multidisciplinario, que debe constituirse en grupos, que no puede ser individual, etcétera. Pero estas cláusulas no son aplicables a todas las situaciones, no pueden prever taxativamente todos los desempeños o condiciones deseables. Y los con-

tratos son a término: cuatro años para grupos de investigación, dos años para proyectos de investigación, uno o dos años para fortalecimiento de posgrados.

A los que nos ha tocado estar de los dos lados, muchos de nosotros, cuando estamos del lado del evaluador, vemos que el procedimiento es intrínsecamente injusto. Imagínense un grupo de investigación que viene trabajando, apostado a formar un equipo y va a la renovación, que es en extremo competitiva porque se pueden financiar pocos... Y bueno, justo le tocó un evaluador que, en vez de ponerle excelente, le puso bueno, y hay otro que tuvo tres excelentes... Y a alguien que viene desde hace cuatro años trabajando en esa línea, de repente, se le termina el contrato. Lo mismo se podría decir en múltiples situaciones. Alguno me podrá decir que es cierto, pero que se trata de una estrategia de reducción de daños: son los procedimientos menos malos disponibles. Voy a discutir esto brevemente al final, quiero dejar la pregunta abierta para ver si efectivamente son los menos malos o hay alguna alternativa.

El tercer instrumento es la idea del fortalecimiento de los centros estratégicos. Los cambios de la ges-

tión pública tienen este doble movimiento, que en la bibliografía del Norte se dice que significa «conducir desde el asiento trasero». Esto es, yo descentralizo, vos tenés autonomía procedimental, pero yo establezco metas a nivel central que representan orientaciones de políticas que guiarán tu trabajo. Y hemos visto, en un proceso que tiene una enorme cantidad de méritos, pero que quiero problematizar también, que en los últimos veinticinco años hemos avanzado muchísimo en la constitución de organismos centrales en la Universidad. Se han constituido las comisiones centrales y otras, en lugares para el establecimiento de políticas generales, de programas centrales. Eso tiene un lado muy virtuoso, pero también un costo, que es el recorte, en contrapartida, de la autonomía y la iniciativa de las unidades y de los centros, a los que a veces se ve como ineficientes y disfuncionales.

Recuerdo una instancia de Adur Central, hace doce o trece años, en la que estábamos discutiendo la implementación de un fondo para carrera docente. Esa bolsa de carrera docente tenía plata que, en principio, podía emplearse tanto para crear nuevos cargos como para movilidad docente. Varios compañeros decían:

«Esto hay que direccionarlo bien. No le podemos tirar esta plata a las facultades porque después terminan contratando asistentes para dar cursos en el ciclo inicial». Con las mejores intenciones, estos compañeros pretendían proponer una carrera docente activa, dejar más plata para nuevas dedicaciones totales... Pero ¿y si efectivamente una facultad entiende prioritario contratar docentes como asistentes porque tenemos superpoblación en los cursos? Las instancias centrales suelen atender a los problemas de escala más amplia, pero son menos sensibles a las necesidades particulares, que son las que sostienen la marcha cotidiana de la Universidad. A lo largo de las últimas décadas, varias propuestas de reforma de la ley orgánica y del gobierno de la Udelar han reflejado la tendencia de reducir o eliminar la incidencia de los servicios en la toma de decisiones en el Consejo Directivo Central (CDC), bajo el supuesto de que representan intereses parciales que no capturan o directamente contradicen los propósitos superiores de la institución.

Por supuesto, el cuarto y último componente es la evaluación, que está en el corazón de todo. La evaluación es, por un lado, una de las grandes líneas de la

gestión de la transformación de la educación pública en las universidades y, por otro, el instrumento estratégico que se vincula con los tres anteriores, porque para fortalecer el centro estratégico, hacer contratos, competir, etcétera, la evaluación es un componente clave. Hoy tenemos múltiples jugadores que participan en este partido: la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), la Comisión Central de Dedicación Total, las comisiones de Evaluación de los Servicios, entre otros. La estrategia de asignar programas, recursos, etcétera, mediante estos procedimientos de evaluación parte del supuesto de que, con capacidad técnica, con experticia, se puede distinguir claramente a los buenos de los malos. Se puede decir: «Estos son excelentes; estos, muy buenos; estos, buenos; estos, regulares», sea el objeto la calidad del programa o el proyecto de investigación, la pertinencia del programa de estudios o el valor del currículum de un docente. La idea supone que pares expertos puedan decir objetivamente esto es bueno o no, o, lo que es aún más difícil, esto es mejor que aquello. Dentro y fuera de la Udelar, mi experiencia es que estas evaluaciones tienen un importante componente aleatorio, como lo

demuestran las frecuentes evaluaciones discrepantes que suele recibir un mismo proyecto o postulación. Por lo general, resolvemos esto con terceras o cuartas evaluaciones que se inclinan en un sentido o en otro, pero ¿qué asegura que el resultado final sería el mismo si se dispusiera de cinco, seis o siete informes de evaluación? Basamos buena parte de nuestras decisiones, y de nuestra asignación de recursos, en estos supuestos.

Hasta aquí he sido más bien descriptivo. Ahora voy a hacer algunas apreciaciones personales sobre las consecuencias de esas orientaciones en la práctica en nuestra Udelar. Por supuesto que es necesario racionalizar el desarrollo universitario. No soy un apocalíptico, entiendo que la escasez de recursos es un dato de la realidad, que nuestra vida académica precisa de evaluaciones, que nuestra institución requiere de políticas centrales y que necesitamos rendición de cuentas. Porque estamos ejecutando fondos públicos, entonces la institución y quienes somos beneficiarios debemos responder por su uso. Y, por supuesto, varios de estos instrumentos son funcionales a esos propósitos.

Lo que me pregunto, para decirlo de manera muy coloquial, es si no se nos habrá ido la mano con todos estos artilugios. Mirando veinticinco años para atrás, en la mediana duración, con estos mecanismos competitivos, asignaciones de recursos a término, definiciones centralizadas, evaluaciones permanentes de todo y de todos... sí creo que se nos ha ido un poco la mano, porque en el fondo de todo esto hay un intento de direccionamiento de la labor docente, de sus prioridades, de su modo de trabajo que se ha asumido como imprescindible. Me he preguntado por qué y llegué a la conclusión de que es por desconfianza. Desconfianza en las unidades descentralizadas, como traduje en esa anécdota sobre el temor de que una facultad termine destinando recursos extras a contratar asistentes para un ciclo inicial. Desconfianza en lo que pueda hacer un docente individualmente considerado, en lo que pueda hacer un grupo de investigación. En medio de todo este entramado está el docente, individualmente considerado... el actor y el sistema, como se titula una

obra clásica de sociología de las organizaciones.<sup>6</sup> Lo anterior es el sistema. El actor somos nosotros, cada uno de nosotros.

Estamos conviviendo con todo eso. ¿Qué consecuencias tiene para ese actor docente? Primero, la imprevisibilidad, en algunos casos más aguda. Por ejemplo, para los docentes jóvenes, que ven el ingreso al régimen de dedicación total (RDT) como la única forma de profesionalizarse, en el sentido de resolver decorosamente su vida material con su trabajo. El RDT es un instrumento originalmente pensado para desarrollar la investigación académica en el plano institucional, pero, a su vez, es la única forma de profesionalizarse en el plano individual del docente. Obviamente, se trata de un recurso escaso y sometido a varios de los mecanismos que describí antes para habilitar el ingreso. Creo que ese problema está en muchas de las disputas políticas que se han dado en la Universidad en los últimos veinte o treinta años acerca de cómo definimos y evaluamos las dedicaciones totales. Un grado

---

<sup>6</sup> *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*, de Michel Crozier y Erhard Friedberg.

2, con 20 horas, que dedica la mitad de su tiempo a la universidad, gana unos veinte mil pesos líquidos. Un grado 2 ya tiene cierta formación, cierta trayectoria, cierta acumulación. Entonces, ¿cómo puede proyectar su carrera cuando todos los recursos a los que puede acceder se asignan en base a este tipo de mecanismos que, por definición, son poco previsibles?

Aunque menos dramático, algo parecido nos pasa a los docentes veteranos. Cuando hacemos nuestros informes para la renovación de la dedicación total, tenemos que presentar el esquema de nuestro plan de actividades. Y prometemos: voy a hacer esto, voy a hacer aquello... Bueno, deberíamos decir: «Voy a investigar si consigo recursos para hacer eso». Porque de lo único que realmente dispongo para investigar es mi cabeza y mi tiempo. No se puede proponer un plan serio de investigación a cinco años porque, en realidad, todo es contingente. Depende de si me aprueban el proyecto de I+D o el Clemente Estable, depende de si el grupo al que pertenezco es financiado, depende de si me financian una estancia en el exterior... muchos *si* condicionales. Entonces, esa imprevisibilidad es para todos. Estamos sometidos a una evaluación continua

que genera niveles importantes de ansiedad, como ha mostrado la encuesta a docentes que realizó recientemente el grupo Ciencia, Tecnología e Innovación para un Nuevo Desarrollo (CITINDE).

Más que esto todavía, me preocupa que estos mecanismos generen docentes con escasa iniciativa, que se adapten a las condiciones que se les imponen. Como cualquier ser humano, el docente también responde a incentivos. Todo está dado para que tengamos conductas adaptativas, porque cada vez más se limita la autonomía que tenemos para decidir, cada vez más se penalizan las iniciativas de riesgo. ¿Por qué? Bueno, porque importa muchísimo lo que mis pares piensen de mí, todo el tiempo. Y uno más o menos puede otear para dónde sopla el viento y ver qué es lo que puedo decir, qué es lo que puedo hacer, qué y cómo es lo que me conviene investigar o enseñar para tener más chances de ser exitoso o reconocido. Y le dedicamos más tiempo a prometer que a producir. Fíjense, tenemos todos nuestros sistemas de evaluación, que miran muchísimo nuestros proyectos. Pero los resultados de los proyectos que nos financian son escasamente evaluados, si es que tienen alguna forma de evaluación. ¿No de-

bería ser al revés? ¿No será que cuando alguien con cierta trayectoria, cierta acreditación, con una dedicación total, presenta un proyecto, debería asumirse que ese proyecto es serio y, en principio, merece apoyo? ¿Y que debería luego ponerse el foco en los resultados de ese proyecto para decidir si se vuelve a financiar a ese individuo, a esa persona o a ese grupo?

Prepararse para ser evaluados, con informes y demás, insume mucho tiempo de trabajo, y también evaluar a los demás. Especialmente cuando se está en los escalones superiores de la carrera académica, desde los tradicionales tribunales de concurso hasta las evaluaciones de todo tipo, de revistas, de organismos, de la ANII, del fondo este, de aquel, del otro, del país y del exterior, te consumen una enorme cantidad de tiempo. Obviamente, como el tiempo es limitado, sea hace una cosa y se posterga otra. Entonces, estoy más tiempo evaluando que produciendo. Evaluando y prometiendo, porque tengo que prometer las mismas cosas hacia el futuro.

Todo este sistema genera un desincentivo muy grande a encarar tareas colectivas no evaluables o no reconocidas debidamente. En mi departamento, hace

quince años, cuando se iba a elegir un director, y en mi facultad, cuando se iba a elegir un decano, había que administrar verdaderas luchas de gente que quería tener ese honor, esa responsabilidad. Era visto casi como una culminación de las carreras. Salvo excepciones, ahora estamos en el revés de la moneda: chequeamos qué compañeros no han integrado direcciones en los últimos años para ver «si agarran», o hacemos listas de los grados 5 que pueden ser decanos para tratar de convencerlos. Porque algunos tienen que cargar esas mochilas. No solo es aplicable al cogobierno y a la gestión, sino a múltiples tareas que no entran en ningún informe de actividad.

No creo que el cambio entre aquel momento y este dependa de que las personas seamos, en lo sustancial, distintas, sino de que vivimos en este mar de incentivos que nos lleva a conducirnos reactivamente. El tiempo para lo colectivo, o el tiempo para lo que no puede ser medido cuantitativamente, es cada vez más escaso. Se podría decir que hay que ajustar las pautas de evaluación y, simplemente, reconocer otro tipo de méritos. Bueno, sería un paso, pero no creo que resuelva el problema. Pueden asignarme puntajes como

orientador de tesis para motivarme a hacerlo, pero ¿cómo puede reconocerse y puntuarse, por ejemplo, el tiempo dedicado a colaborar en aspectos puntuales del trabajo de un doctorando que trabaja con otro orientador? ¿o a colaborar con un colega que se inicia en la docencia? Y los ejemplos podrían seguir.

Un sujeto racional egoísta tiene todos los incentivos para decir que no a estas tareas que, sin embargo, forman parte central de la vida académica, de la comunidad académica. Hablar con otros, conocer gente, intercambiar, debatir, proyectar, innovar... Pero estas conductas, por vía indirecta, se penalizan. Se puede ser un patriota, trabajar veinticuatro horas por día y cumplir «con la pauta» y también con todo esto otro. Pero no todos somos tan buenos para hacer eso ni todos tenemos tanta energía para hacerlo.

En última instancia, creo que, viejos y jóvenes, estamos perdiendo el placer de enseñar, de investigar, de construir con libertad y a partir de nuestras propias pulsiones, de participar en la gestación de algo colectivo que es más grande que lo propio. Se trasluce en el docente que se queja porque perderá dos horas en una reunión de comisión o porque tiene que dictar

una clase de grado que le llevará tres horas e importará poco para su CVUY. Si igual no tendrá visibilidad si da una clase buena, regular o mala, mientras más o menos cumpla su horario, y los estudiantes no le prendan fuego. Si yo dedico diez horas a preparar una clase buscando articular virtualidad con presencialidad y hacer algo nuevo o a cambiar el programa de mi curso o a buscar una nueva estrategia para involucrar a los estudiantes y el reconocimiento de esos esfuerzos va a ser el mismo que recibe quien da exactamente el mismo curso desde hace veinte años..., entonces, sí, son «tres horas perdidas» las destinadas a dar clase. Se trasluce, también, en el colega que demanda que se le indique con precisión cuáles serán los comportamientos y productos que se premiarán con el ingreso a un régimen, con la promoción en la carrera o con un apoyo financiero, con la premisa tácita de que hará lo que se le indica para obtener esos resultados.

Si la situación es esta, ¿no deberemos pensar en otro supuesto, que reemplace a la desconfianza, asumiendo *a priori* que un docente que trabaja con grados importantes de libertad la empleará responsablemente? ¿En aceptar la diversidad en las formas de hacer nues-

tro trabajo? ¿En que hay muchas formas de hacerlo *bien* y ser productivo? ¿En la constatación de que los docentes tenemos perfiles distintos que se vuelcan en nuestras tareas y no necesariamente se puede prede-terminar su mérito taxativamente? ¿En que hay dis-tintos cometidos deseables que difícilmente pueden priorizarse de manera rígida?

Si esto fuera así, ¿no deberíamos partir de un mode-lo de gestión que se base en la confianza *ex ante* y que aplique una evaluación general y cualitativa *ex post*? ¿No podríamos imaginar que, en vez de ese esquema de plan de trabajo para la dedicación total, que es solo una promesa que no sé si podré cumplir, debería acor-dar con la unidad académica en la que trabajo un plan compatible con las necesidades de la institución y con mi proyecto individual? Un plan que, a su vez, se aso-cie a los recursos necesarios, para implementarlos en un plazo de cinco años; que diga, por ejemplo, «voy a priorizar mi trabajo en dos redes académicas, una la-tinoamericana, otra global, y para eso en cinco años quiero asistir a tales y tales congresos que se hacen anualmente», de modo que luego no tenga que estar todos los años presentando una fundamentación de

por qué tengo que ir a esos congresos. O fundamentar que, para alguna de las líneas de investigación, voy a necesitar el apoyo de un par de grados 1 o un par de becarios de maestría o doctorado que puedan articular las necesidades de la unidad académica y el desarrollo de jóvenes investigadores. Que todo eso esté prefianciado una vez que se apruebe el plan y que, luego de cinco años, esas y otras tareas y el uso de los recursos concedidos sean efectivamente evaluados. Entonces sí, si luego de trabajar cinco años no cumplí, en efecto, esa promesa, que es una promesa institucional, para la siguiente esos fondos ya no serán automáticos. Ustedes dirán, esto idealmente estaría bien, pero no responde a la restricción de fondos. No necesariamente. ¿Cuánto gastamos, por ejemplo, en el programa de movilidad a congresos de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)? ¿1000? Bien, ¿cuánto se gasta per cápita por investigador con DT? ¿20 cada cinco años? ¿Qué impide que lo atribuyamos *a priori* en el marco de un plan general de trabajo y evaluemos luego? Pasa lo mismo con la disposición de asistentes, becarios o recursos materiales. La multiplicidad de instrumentos centrales que existen podrían conju-

garse, requiriendo, por ejemplo, que el plan de trabajo de un docente sénior necesariamente deba contemplar la incorporación de cierto número de doctorandos y maestrandos, y articulando así demandas que hoy se vierten a la Comisión Académica de Posgrado (CAP).

Son apenas algunos ejemplos cuya puesta en práctica supondría restringir la permanente competencia interna por recursos, limitar los contratos a término a cometidos que sustantivamente lo requieran, compatibilizar mejor los lineamientos definidos en el centro con las orientaciones seleccionadas en las bases funcionales y territoriales, y girar hacia una evaluación más integral y no solo cuantitativa que contemple objetivos y procesos.

Algunas de estas discusiones se han procesado de manera más o menos explícita en los últimos años en el marco de la reforma del Estatuto del Personal Docente y en otras instancias. Por ejemplo, esta idea del plan de trabajo acordado por el docente y su unidad académica aparece ahora en el estatuto para la regulación de los docentes efectivos. Pero si el resto del sistema de evaluación, la carrera docente y la asignación de recursos se mantienen desvinculados de ese plan,

quedará como una formalidad burocrática más. Algo parecido puede decirse de la interesante discusión sobre los cometidos de la dedicación total y la correlación de valor que se establezca entre las distintas funciones universitarias.

En muchos de esos debates sobrevuela esta contraposición entre el reconocimiento como valor de la autonomía y la diversidad del trabajo docente, por un lado, y de su direccionamiento estratégico y estandarización, por otro. A mi forma de ver, se trata de una cuestión medular para nuestras universidades en esta etapa histórica.

# Una lectura situada de los países con fuerte tradición pública en un contexto de privatización de la educación superior en la región

Daniela ATAIRO

América Latina asiste en los últimos decenios a un fenómeno que la ubica en una situación singular respecto del resto de las regiones en materia de expansión de sus sistemas de educación superior. Si bien a nivel mundial la tasa de matrícula se ha duplicado, y llega casi al 40 %, América Latina y el Caribe, junto a Asia oriental y sudoriental, son las regiones que han registrado las expansiones más notorias (Unesco-IESALC, 2020). Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Perú son los países que presentaron un mayor dinamismo en el crecimiento de la población estudiantil (Red IndicES, 2019). Esta expansión supuso un incremento de la tasa bruta de escolarización del nivel terciario, que se duplicó en los últimos veinte años y superó levemente el 50 %.

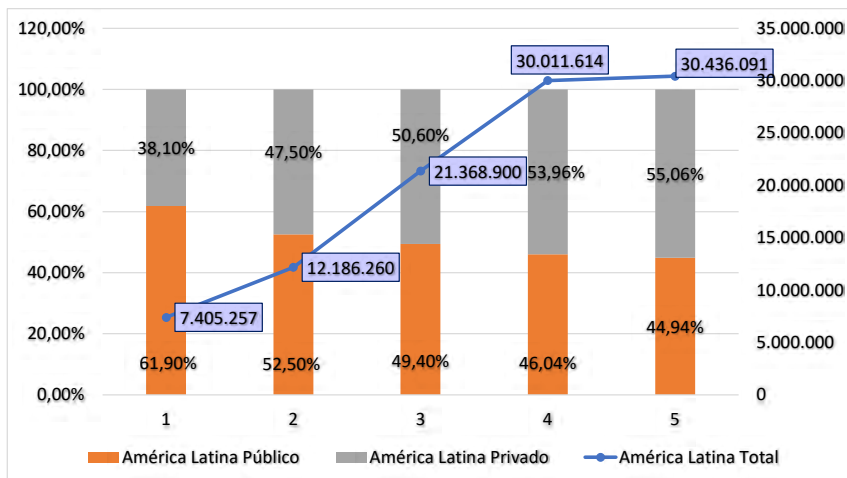
Estos datos auspiciosos encubren, sin embargo, dos cuestiones. Por un lado, los altos grados de desigualdad que persisten entre los países y hacia el interior de cada uno: mientras que Argentina, Chile, Perú y Uruguay se ubican en la etapa de universalización de la educación superior, con tasas brutas por encima del 50 %, el resto de los países se encuentra en la etapa de masificación, con tasas de entre el 15 % y el 50 %; Honduras es el país con la menor cobertura, con un 16 % (Red IndicES, 2019). A la desigualdad entre los países se suma que no todos los segmentos de la población de un país se benefician de igual manera del acceso a la educación superior porque subsisten grandes diferencias en las tasas de participación según el nivel de ingresos, el género, la etnia, el lugar de residencia, el tipo de discapacidad, etcétera.

Por otro lado, esta expansión se realizó, en general, sobre la privatización de los sistemas de educación superior. La de América Latina y el Caribe es una de las dos regiones más privatizadas del planeta en educación superior (Atairo, Trotta y Saforcada, 2023). Sobre este punto me quiero detener y plantear algunas ten-

dencias en el marco de una caracterización de la región como hiperprivatizada (Saforcada *et al.*, 2019).

El análisis de algunos datos estadísticos permite observar la envergadura del fenómeno en la región. El análisis de la matrícula muestra un importante crecimiento tanto en el sector público como en el privado. Sin embargo, la participación del sector público ha disminuido del 61,9 % al 44,95 % en el transcurso de veinticinco años, y se invirtió la relación entre ambos sectores. En la actualidad, de cada 10 estudiantes de la región, poco más de 5 cursan sus estudios en instituciones de educación superior privadas.

**Gráfico 1.** Evolución de la matrícula de educación superior total y distribución por sector de gestión. América Latina y el Caribe, 1995–2020



Fuente: elaboración propia con datos de Red IndicES, 2020

Según estos datos, más de la mitad de la población estudiantil de América Latina y el Caribe acude a instituciones privadas, un porcentaje bastante mayor que la media global, que alcanza el 33 %.

Esta tendencia general es producto de un promedio que esconde una diversidad importante entre los países de la región. Como se observa en la tabla 1, para 2018 y 2020, Chile ronda el 84 % de matrícula en el sector privado; seguido de Perú, Brasil y Puerto Rico, que superan el 70 %; luego está El Salvador, con un

69 %, República Dominicana, con un 57 % y Costa Rica y Colombia con casi un 50 %; mientras que Argentina, Bolivia y Uruguay reúnen menos del 30 % de su matrícula de grado en dicho sector.

**Tabla 1.** Matrícula por sector privado de gestión en América Latina y el Caribe. 2010, 2018, 2020

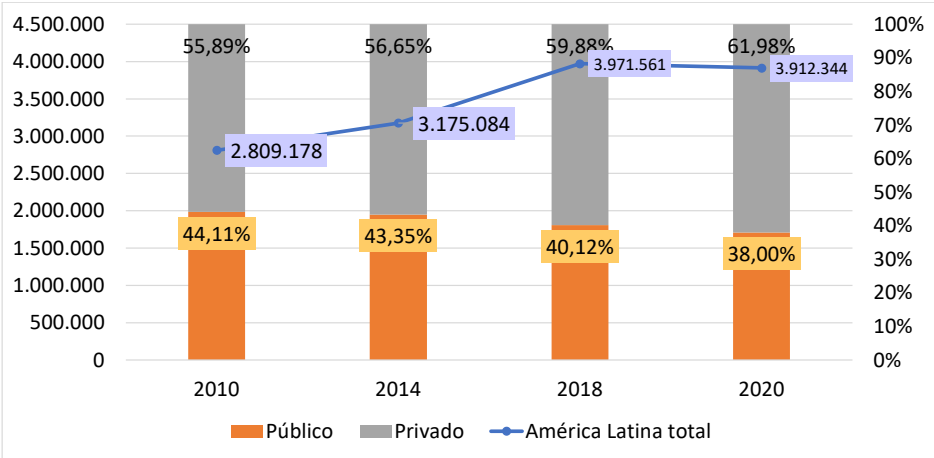
| País                 | 2010    | 2018    | 2020    |
|----------------------|---------|---------|---------|
| Chile                | 81,89 % | 84,04 % | 83,92 % |
| Perú                 | 62,57 % | 74,74 % | 71,98 % |
| Brasil               | 71,50 % | 73,41 % | 75,33 % |
| Puerto Rico          | 73,10 % | 71,27 % | 70,09 % |
| El Salvador          | 66,56 % | 69,05 % | 68,62 % |
| República Dominicana | 50,69 % | 57,43 % |         |
| Colombia             | 44,61 % | 49,75 % | 48,89 % |
| Costa Rica           | 50,75 % | 49,15 % |         |
| Ecuador              | 37,68 % | 45,10 % |         |
| Honduras             | 40,13 % | 45,02 % | 48,89 % |
| México               | 32,26 % | 35,23 % | 36,17 % |
| Panamá               | 36,36 % | 33,39 % | 19,12 % |
| Bolivia              | 21,05 % | 22,18 % | 25,34 % |
| Argentina            | 20,57 % | 24,57 % | 22,91 % |
| Uruguay              | 17,03 % | 10,45 % | 9,76 %  |

Datos 2018: para Ecuador corresponden a 2015; para Panamá, Perú, Puerto Rico y República Dominicana corresponden a 2017. Datos 2010: para Brasil y Costa Rica corresponden a 2011; para Ecuador corresponden a 2012. Fuente: elaboración propia con datos de Red IndicES, 2020

La tabla 1 también permite comparar los datos entre el 2010 y el 2020, y observar en qué países el sector privado ha ganado puntos de representación en la cantidad de estudiantes matriculados en sus universidades. Los casos que más se destacan son Perú y Honduras, aunque también registran crecimiento significativo Colombia, Brasil y México, mientras que países como Panamá y Uruguay muestran retraimientos.

Si observamos la dimensión del egreso, que en un lapso de diez años se incrementó en más de un millón de personas, con una particular dinámica en los graduados con la modalidad de educación a distancia, se ve el incremento que tuvo el sector privado: expandió su participación en 4 puntos. Si para el año 2010 aportaba casi el 56 % de los graduados, en la actualidad aporta el 62 %. Lo que resulta más relevante es que se trata de una tendencia sostenida y que representa medio punto más que el crecimiento en la matrícula. En la actualidad, de cada 10 graduados de la región, 6 egresan de instituciones de educación superior privadas.

**Gráfico 2.** Porcentaje de graduados por sector de gestión. América Latina; 2010, 2014, 2018, 2020



Fuente: elaboración propia con datos de Red IndicES, 2020

En cuanto a la oferta institucional, los datos disponibles son impactantes: 2 de cada 3 instituciones son privadas. El problema de este dato es que es viejo (CINDA, 2016), y no hay datos actualizados desde hace varios años ya. Así que hoy no sabemos cuántas instituciones hay exactamente, pero sí sabemos que la configuración de la oferta es marcadamente privatizada y asume ribetes particulares en países como Chile, Brasil, El Salvador, Paraguay, República Dominicana, Perú y Costa Rica. En algunos países, la educación universitaria privada se expande alrededor de una única

institución pública, como en República Dominicana, El Salvador, Guatemala y Uruguay; allí las instituciones privadas alcanzan altos porcentajes de representatividad. También sabemos que el sector privado representa más del 50 % de la oferta institucional en el resto de los países; Ecuador y Argentina son los únicos países donde se presenta una situación más cercana a la paridad entre ambos sectores.

Las estadísticas pueden mostrarnos las dimensiones de estas tendencias, pero dicen poco sobre las implicancias que tienen estos procesos. Para pensar en esta clave, he seleccionado una serie de tendencias de privatización en la región que me parece que podrían servir para pensar a Uruguay en la región. Esta idea de pensar casos con una fuerte matriz pública que se presentan más como un *rara avis* respecto de las tendencias de privatización nos ha ayudado a visualizar, para el caso de Argentina, dinámicas que están presentes, aunque de manera más solapada. Esta mirada nos ha permitido formular una serie de advertencias y de lecturas políticas sobre medidas o propuestas presentes que podrían incluso asumir otra envergadura con cambios en las orientación de las políticas o del gobierno.

En primer lugar, quisiera señalar que los procesos de diversificación en el sector privado ponen en cuestión el modelo de universidad pública reformista. Según Daniel Levy, un anglosajón que tempranamente estuvo interesado en la privatización de la educación superior en la región, sostuvo que el modelo de educación estatal altamente monopólico, laico, cogobernado y de acceso abierto fue el «combustible de la privatización» (1991, p. 66). En esa línea, el autor plateó una serie de olas de expansión del sector privado, conocidas ya por nosotros. La *primera ola* generó un proceso de diferenciación sectorial en el nivel universitario que pasó a organizarse a partir de público y privado, mientras que la *segunda ola* inició un proceso de diversificación al interior del sector privado, que asumirá características más profundas con las siguientes olas, que configuró una heterogénea matriz institucional en la mayoría de los países. El modelo de institución privada católica ha sido reemplazado por un mosaico diverso de instituciones privadas asociadas a diferentes religiones, junto a universidades laicas; universidades de élite o de masas; de tamaño grande, medianas y muy pequeñas; con fines de lucro y sin fines de lucro; con

dueño o sin dueño; más académicas o más empresariales; nacionales o transnacionales; especializadas en el conjunto de disciplinas o en algunas disciplinas en particular; de enseñanza presencial o a distancia; et cétera.

En la misma línea de trabajo, Claudio Rama (2017) plantea la emergencia de un nuevo modelo de universidad que podría indicar una cuarta ola. Esta nueva fase asume como característica particular la concentración de la oferta que da lugar a un nuevo modelo de universidad que funciona a escala con la introducción de innovaciones pedagógicas, como la modalidad de educación a distancia, o en la oferta académica basada en competencias internacionales, como la movilidad estudiantil y el currículum globalizado. Estos nuevos formatos y modalidades le permiten al sector privado dar respuesta a las demandas por educación superior, aun en un contexto de incremento de las regulaciones y de los costos para sostener las acreditaciones necesarias, y sostener ganancias superlativas.

En paralelo a estos proceso de privatización que presentan modelos institucionales diversos en competencia con el modelo de la universidad pública la-

tinoamericana, se están produciendo también procesos de diferenciación al interior del sector público, donde las nuevas instituciones no solo presentan una oferta de carreras diferente a las universidades tradicionales, sino que también difieren en su forma de gobierno, al plantear esquemas más verticalistas de vinculación con el Estado que difieren del modelo de universidad autónoma y cogobernada. Es el caso, por ejemplo, de la creación de instituciones universitarias públicas en República Dominicana, que refleja el proceso de diversificación dentro del sector público; estas instituciones compiten con la universidad de Santo Domingo, la única institución universitaria pública hasta hace muy poco tiempo.

El análisis de los procesos de diferenciación institucional muestra que los perfiles de las universidades creadas son un hecho político de construcción hegemónica neoliberal que busca disputar diferentes aspectos de la universidad pública inscrita en los valores reformistas: lo público, la laicidad, el cogobierno y el acceso libre. Además, estos procesos ponen en cuestión la calidad de la educación superior y suponen el acceso desigual al conocimiento, planteando

así límites a los procesos de democratización de la universidad.

Pero también instalan una preocupación sobre la que quiero poner cierto énfasis luego de observar los procesos y los actores nacionales que lideran los procesos de reforma en la región. En este sentido, el segundo punto para señalar es que las tendencias en la diferenciación sectorial y la diversificación institucional dentro de cada sector generan que representantes de estas instituciones formen parte de diferentes instancias de gobierno del sistema. Hemos observado que las diferentes universidades privadas se han posicionado en lugares clave desde donde se establecen las reglas de juego para el sistema universitario en su conjunto. Se produce así un proceso de «captura de la decisión pública» (Castellani, 2008) en tanto representantes y figuras vinculadas a las universidades privadas han accedido a espacios colegiados de gobierno y a cargos políticos y técnicos de primer nivel, definiendo agenda, diseñando e implementando las políticas universitarias. Por ejemplo, en varios países con altos grados de privatización, en la construcción de las políticas de evaluación tuvieron una importante pre-

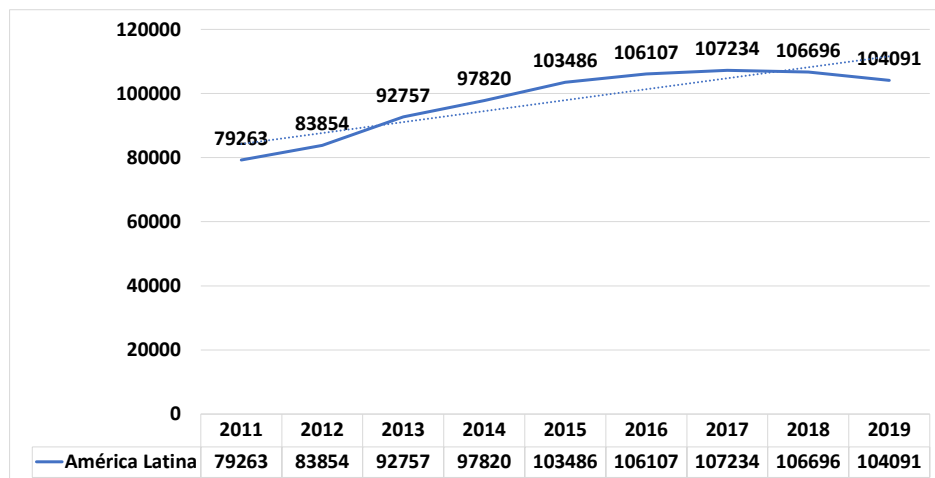
sencia rectores y representantes de las universidades privadas en las comisiones que elaboraron los diagnósticos y en las recomendaciones sobre la normativa necesaria. Luego ocuparon importantes cuotas de representación en los espacios donde se habilita la creación de universidades y donde se escribe la letra de la legislación.

Esto me parece un tema importante para tener en cuenta porque el resultado es un mayor control sobre la universidad pública y una mayor intervención en el mercado universitario sin neutralizar los procesos de privatización, que diluyen las diferencias entre los sectores y los ponen en una situación de igualdad que tiene impacto, entre otras cosas, en la distribución del financiamiento.

En relación con esto último, es posible incorporar una tercera cuestión: la tendencia de privatización del financiamiento público. El reposicionamiento del Estado para garantizar el derecho a la educación superior, que caracterizó la experiencia de varios países, tuvo un impacto importante en la inversión en el sector en la región. Como se observa en el gráfico 3 sobre el gasto público en educación superior, entre el 2011 y

el 2019, se registra una tendencia en ascenso, con un retraimiento en el último año.

**Gráfico 3.** Gasto público en educación superior (PPC, poder de paridad de compra). 2011-2019

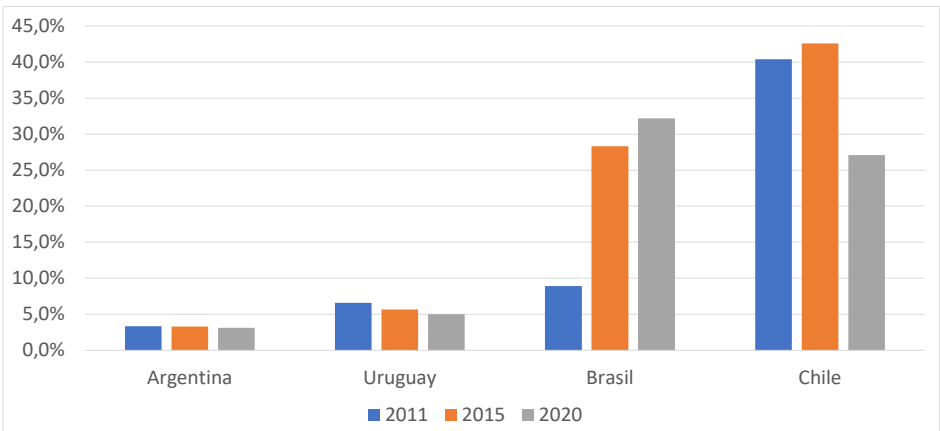


Fuente: Red IndicES, 2022

Pero observamos, para un conjunto de países con diferentes grados de privatización de sus sistemas de educación superior, que un porcentaje del financiamiento público va hacia el sector privado. Es claro que Chile y Brasil destinan un porcentaje alto de fondos públicos para sostener al sector privado. Pero también Argentina y Uruguay registran porcentajes que, si bien son mucho más bajos, existen (gráfico 4). Resta inda-

gar a qué están afectados estos porcentajes; en Argentina, podrían estar representando fondos para la investigación en el sector privado. Esta tendencia de borramientos de las fronteras entre los sectores, que es fuerte en otros países, es un aspecto bien disruptivo para Argentina, que conserva, desde la emergencia del sector privado, la definición de que este sector no reciba financiamiento público para el nivel superior.

**Gráfico 4.** Porcentaje de financiamiento público al sector privado. Países seleccionados, 2011, 2015, 2020



Fuente: Red Indices, 2022

Con estos datos queremos destacar que la situación auspiciosa de incremento del presupuesto público se produce en paralelo a la introducción del *financiamien-*

*to a la demanda* como modo de asignación que modifica el *financiamiento a la oferta* que históricamente imperaba en la región, complejizando aún más los esquemas de distribución de los recursos públicos que se instalaron en las décadas pasadas.

En los años noventa, se implementaron formas de financiamiento que alteraron el modelo histórico de asignación del presupuesto «en bloque» a las instituciones, con la introducción de instrumentos como fórmulas, contratos de asignación específica y contratos-programa. El *financiamiento a la demanda*, que fue promovido por los organismos internacionales desde los años noventa, fue implementado en algunos países en la enseñanza básica, pero es ahora una novedad para el nivel superior. Con el predominio del paradigma de inclusión educativa, que se instala como vector en la formulación de las políticas regionales, en sistemas altamente privatizados y mercantilizados, supuso que buena parte de los fondos públicos que aumentaron se distribuyera vía mecanismos que siguen la demanda, en tanto están dirigidos a los estudiantes, principalmente por medio de becas y créditos. Es decir que las becas, aun cuando estén orientadas a faci-

litar el acceso a la educación superior, principalmente de los sectores más desfavorecidos, encubren un creciente *financiamiento a la demanda* que implica un consecuente redireccionamiento de fondos públicos hacia instituciones privadas con o sin lucro. Los casos de Chile y Brasil, que han ampliado el acceso a la educación superior vía el sector privado, están marcando las tendencias en la región con la implementación de un amplio sistema de becas y créditos, y con la política de «gratuidad» no universal en Chile, o mediante el Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES) y el Programa Universidad para Todos (PROUNI) en Brasil. En estos países aparece con fuerza el nuevo paradigma que se instala como faro para la región.

Si analizamos el destino de esos fondos, se fortalece el argumento de que un financiamiento volcado a la demanda en sistemas altamente privatizados consolida el predominio del sector privado. Casi el total de becas en Brasil, Perú y República Dominicana son para estudiantes que cursan sus estudios en universidades privadas. Este «desvío» de fondos beneficia a diferentes instituciones privadas, pero principalmente a las de «absorción de la demanda», que tienen menos

exigencias académicas, e incluso, en algunos casos, a instituciones con fines de lucro.

El propósito de esta breve presentación estuvo centrado en enfatizar que conocer las tendencias regionales que asumen los procesos de privatización del sistema universitario e identificar nuevas formas, dinámicas y actores permitirá elaborar estrategias de acción para contrarrestar los procesos de privatización y mercantilización que atentan contra el efectivo acceso al derecho a la educación superior.

## Referencias

ATAIRO, D., TROTTA, L., y SAFORCADA, F. (2023). La privatización de la universidad latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política: un estudio de casos, *Revista Española de Educación Comparada*, (42), 261–283.

CASTELLANI, A. (2008). *Informe de Investigación: núm. 6. ¿Qué hay detrás de las fundaciones y ongs educativas?: las redes de influencia público–privadas en torno de la educación*. CITRA–UMET–CONICET.

- BRUNNER, J. J., y MIRANDA D. A. (2016). *Informe de educación superior en Iberoamérica*. CINDA.
- LEVY, D. (1991). Evaluación de las universidades privadas de América Latina: perspectiva comparativa de la República Dominicana, *Ciencia y Sociedad*, 16(1), 57-90.
- RAMA, C. (2017). *La nueva fase de la universidad privada de América Latina*. Teseo, UAI Editorial.
- SAFORCADA, F. (dir.), ATAIRO, D., TROTTA, L., y RODRÍGUEZ GOLISANO, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: los casos de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana*. Education International, IEC-Conadu.
- UNESCO-IESALC (2020). *Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*. Unesco-IESALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375683>

## A modo de cierre provisorio

En un tiempo marcado por el acceso a la información instantánea, en grandes cantidades y escurridiza, en este librito intentamos dejar registro del ciclo de debates realizado en 2023 por la Asociación de Docentes de la Universidad de la República (ADUR) titulado Ciclo de Política Universitaria: en Defensa de la Universidad Pública y el Trabajo Docente. En este encuentro participaron docentes, investigadoras/es y representantes gremiales de Uruguay y Argentina.

El panorama nacional y regional entre fines de 2022, cuando se comenzó a pensar la posibilidad de generar espacios de reflexión y debate sobre temas de actualidad en el quehacer universitario, y el 2024 cambió considerablemente. Si bien en Uruguay ADUR venía movilizándose por las implicancias de la Ley de Urgente Consideración, la situación laboral de las/os docentes ayudantes y asistentes, y otros aspectos que hacen a la vida gremial-institucional, la disminución en el presupuesto asignado a la Udelar profundizó reivindicaciones y generó un conflicto en el que se enmarcó

este conversatorio. En estos dos años, en la región se vivieron notorios ataques a la educación y a la universidad pública, marcados por la situación particular que atraviesa hoy Argentina.

Para la realización de este librito se invitó a todas/os las/os participantes a transcribir o reelaborar sus ponencias. Como ya se ha mencionado, se realizaron en total cuatro instancias de diálogo y debate: dos de corte académico-gremial (precarización del trabajo docente y privatización educativa), una gremial (sobre organización del sistema terciario público) y una apertura de carácter político-institucional. De los espacios políticos y gremiales no se recibieron aportes escritos para este cuaderno. Por esa razón, aquí realizamos algunas consideraciones generales de las mesas de precarización y privatización, incorporamos algunos de los puntos clave de los seis artículos que se publican y agregamos algunas reflexiones que consideramos relevantes.

Por la complejidad que presenta el tema, abordar la precarización de la función docente en la universidad implicó considerar diversas miradas. Así, se contó con aportes académico-gremiales que reflejan la preocu-

pación y ocupación de los docentes universitarios en Uruguay y, en particular, en la Udelar sobre este tema. Por otra parte, posicionados desde conceptualizaciones del docente, del académico como trabajador, se presentaron, desde una mirada regional, algunas reflexiones acerca de la docencia en este contexto de precarización. Otra de las miradas considera la precarización desde poblaciones que históricamente han sido postergadas. Aunque somos conscientes de que quedaron muchas sin contemplar, en esta oportunidad se presentó la situación actual de la inequidad racial en el mundo académico.

Noelia Correa, docente con trayectoria académico-gremial, desarrolla el caso de la Udelar. De sus planteos es relevante resaltar lo que refiere a la significativa presencia (65 %) de docentes grados 1 y 2 en los diferentes servicios; son docentes que tienen una baja remuneración, pero que se ven sobreexigidos en su tarea tanto para permanecer como para lograr un ascenso en su carrera docente. Esto los obliga al multiempleo, ven alterada su formación por la imposibilidad de continuarla o tienen que relegar el desarrollo o el tiempo que dedican a su vida personal y afectiva.

Otro aspecto para considerar es el elevado número de mujeres (58 %) en la universidad, pero que mayoritariamente ocupan cargos docentes de inicio.

Esta presentación interpela a la Universidad y la lleva a reflexionar sobre sus actuales condiciones laborales, en tanto se presentan débiles y con una exigencia que no corresponde a la retribución salarial ni a las responsabilidades de cada cargo, así como sobre una fuerte presencia de inequidad de género para el logro del ascenso en la carrera docente.

Mónica Olaza señala el débil alcance que ha logrado la universidad en relación con un claro desarrollo de la equidad racial, que implicaría una inclusión educativa que permita contar, por ejemplo, con mayores ingresos y menos desaprobación y desvinculación. Esto devela la precariedad en las condiciones de inclusión o permanencia para poblaciones postergadas.

Verónica Walker construye y presenta su ponencia desde una posición que se propone concebir y mostrar la universidad como espacio laboral, lo que implica necesariamente atender las condiciones laborales de los trabajadores en general y no solo de los docentes como tales. En un profundo análisis de dichas condi-

ciones, las aborda desde las formas actuales de contrataciones, sus exigencias y los pedidos realizados subrepticamente y, a su vez, desde las afectaciones que provocan en los docentes. Se refiere a la desprotección sociolaboral y a la expansión de la inseguridad y la inestabilidad laboral con una dispersión salarial desigual. Desde las afectaciones a los docentes, trae la intensificación de la tarea docente, la insatisfacción y la falta de sentido de su hacer cotidiano. Incorpora así la precariedad subjetiva que viven los docentes a la precariedad laboral.

Estos desarrollos toman algunos de los aspectos que implica la precariedad laboral de los docentes universitarios y dan cuenta de su complejidad, de un problema social y del mundo laboral, de las políticas que se infiltraron e hicieron cuerpo en una institución cuyo objetivo es promover la transformación social y, por ende, de los sujetos. La universidad como referente cultural y reflexivo, como espacio de diálogo y discusión permite brindar aportes para el cambio o la comprensión de los procesos sociales. Tomada por los valores del neoliberalismo, las actuales condiciones de precariedad laboral afectan a los docentes, que pierden espacio social

y colectivo porque están intentando no perecer en la academia.

Así, los docentes trabajan en este contexto sitiado por las lógicas del mercado, que poco tienen que ver con la estabilidad, la construcción de una identidad académica y de un espacio de intensificación del trabajo que altera la subjetividad; viven un tiempo laboral que coloniza todo tiempo y provoca la pérdida del espacio creativo o el tiempo creativo de los docentes (Zurrita Garrido, 2013). Su producción toma el sentido de existir o perecer, decolorando el sentido de producir para comprender, estudiar (Bárcena, López y Larrosa, 2020) y crear.

Vicente Sisto (2012) plantea que el trabajo docente pasa a ser individual y que el trabajador docente debe alcanzar altos estándares de desempeño. Estos estándares, expresa, se ligan a incentivos económicos y al mundo del emprendimiento profesional individual, que, obviamente, para las políticas managerialistas, queda situado fuera de la relación pedagógica (p. 44). La precarización, producto de las lógicas neoliberales y de la privatización de la enseñanza, desafía a los docentes a dar visibilidad a estos procesos y, como expresa

Walker, parece necesario «conjurar la precarización».

La mesa «Privatización de la educación superior en América Latina» estuvo integrada por tres docentes, dos de la Udelar, Cecilia Pereda y Nicolás Bentancur, y Daniela Atairo, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y del Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios de Argentina (IEC-CONADU); en la elaboración de los textos se incorporó, a su vez, una docente de la Udelar, Mabela Ruiz Barbot.

Cecilia Pereda y Mabela Ruiz Barbot, de la Facultad de Psicología de la Udelar, desarrollaron un texto basado parcialmente en el proyecto de investigación *Experiencia de enseñanza de los docentes universitarios en el contexto social e institucional actual*, que fue financiado por la Udelar y que ellas mismas integraron y dirigieron. A partir de la clasificación de Ball y Youdell (2008), marcan la diferencia entre los procesos de privatización exógena y endógena, señalando cómo operan lógicas distintas según se trate de la participación directa en la educación de actores privados, por vía de financiamiento y gestión, o de la modificación de normas o prácticas institucionales en la universidad como

consecuencia de la importación de lógicas del sector privado. A partir del trabajo hecho en el marco del proyecto mencionado, recuperan, a su vez, la noción de capitalismo académico para capturar y evidenciar que en la Udelar, hoy en día, se han incorporado esas lógicas de privatización endógena que llevan a la competencia por recursos y a la multiplicación de tareas y que redundan en sentimientos de sufrimiento y estrés de las/os trabajadoras/es docentes. A esta situación se suman las dificultades para desarrollar la carrera docente-académica, lo que nos hace visitar de otro modo lo comentado en la mesa de precarización.

Nicolás Bentancur, de la Facultad de Ciencias Sociales de la Udelar, también basó su intervención y su texto en aspectos vinculados a la vida interna de la Udelar, pero situado principalmente en la óptica de las políticas institucionales más que en la visión de los actores docentes. Hace referencia a la manera en que las lógicas de competencia por fondos y de evaluación del trabajo académico pueden llegar a condicionar los desarrollos de la investigación y la generación o consolidación de nuevos campos del saber o abordajes novedosos. Nos invita a preguntarnos si estos mecanismos

de dependencia de recursos adicionales y evaluación homogénea, estandarizada *ex ante*, no condicionan el trabajo y el desarrollo académico institucional, en un marco en el que, si nos situamos en el nivel de los individuos, influyen además múltiples agencias y organismos financiadores para los que se trabaja a la vez.

Daniela Atairo, de la UNLP y del Instituto de Estudios y Capacitación de la CONADU, nos aportó una visión regional, basada, en parte, en un análisis comparativo de la situación de la educación superior en países latinoamericanos. América Latina, en tanto continente más desigual del planeta, ha sido, según este análisis, una de las regiones que más ha expandido su acceso a la educación superior, aunque con notables diferencias en el acceso entre países. Por otra parte, ha aumentado significativamente la cantidad de instituciones privadas en este nivel. De hecho, se ha invertido la participación del sector público y el privado en las últimas décadas.

Es interesante notar cómo, según esta autora, analizar los procesos de privatización de la región nos puede permitir advertir algunas dinámicas de privatización incipientes o solapadas en países con un sec-

tor público de mucha presencia, extendido territorial y disciplinariamente. A modo de ejemplo y utilizando aportes de otros autores (Rama, 2017), se puede reflexionar acerca de cómo el auge de algunos formatos educativos, como la educación a distancia, puede encubrir lógicas de menor control y dar lugar a una nueva ola de privatizaciones. Atairo nos invita a reflexionar, también, sobre los cambios en el financiamiento, que se mueven desde el financiamiento a la oferta al financiamiento a la demanda, cambios que estamos atravesando en países como Uruguay, donde desde el sector estatal público se realiza un direccionamiento de fondos hacia el sector educativo privado.

En definitiva, esta instancia nos permitió advertir distintas dinámicas de privatización, internas y externas, y la variedad de conceptos e instrumentos que podemos identificar cuando hablamos de privatización —becas, instituciones, formas de gestión, etcétera—.

El enfoque del nuevo gerenciamiento público (NGP) parece ser el hilo conductor identificado en los procesos de privatización de la educación superior y, en cierto modo, también de los de precarización que de-

vienen de prácticas privatizadoras–privatizantes. En definitiva, parecen ser estos dos los procesos que movilizan el trabajo docente universitario de hoy en día, como producto de las transformaciones que comenzaron en las últimas décadas y que hoy se observan incluso en universidades públicas y autónomas, pero dependientes del poder estatal.

En el escenario de Uruguay, resulta necesario poner sobre la mesa que se están dando lógicas de financiamiento público del sector universitario y terciario privado, y señalar cómo la ausencia de regulación —a través de una ley de educación superior o de leyes que han sido votadas, pero no se han puesto en funcionamiento, como la que prevé la creación del Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria— genera condiciones para que el desarrollo de las políticas dependa de cada gobierno o administración.

En 2018 y en el contexto estadounidense, Henry Giroux identificó una nueva lógica, un nuevo modelo universitario que denominó «universidad corporativa». Este modelo, proveniente del mundo de los negocios, se caracteriza, según este autor, por una lógi-

ca individualista y de inmediatez, por una pérdida del pensamiento crítico en un contexto de «odio por la democracia» (2018, p. 39), por la crisis de valor de lo público y el desfinanciamiento de las universidades.

Por fuera del ambiente universitario, pero relacionados con las temáticas abordadas, los argumentos de la filósofa y politóloga Chantal Mouffe (2023) están en sintonía con los planteos de este ciclo de debates. Mouffe evidencia un nuevo momento político pospandémico, caracterizado por una fuerte desigualdad social, crisis climática y un contexto de radicalización de ideas y posiciones que pone en peligro la convivencia democrática. Nos interesa así poner sobre la mesa la relevancia que tiene, para un gremio docente, discutir cómo estas nuevas lógicas institucionales y extrainstitucionales afectan lo cotidiano del trabajo y también la proyección de lo que será e implicará el trabajo académico y docente universitario del mañana.

Más que como un cierre, desde el equipo organizador, tomamos este momento como un punto de nuevas aperturas para generar instancias de diálogo y de registro de información de utilidad para la vida gremial, nutridas de los esfuerzos que, desde distintos

grupos académicos, se hacen para aportar conocimiento sobre estos temas. Somos conscientes de que, hoy en día, generar conocimiento sobre la universidad y sus actores —en este caso, docentes— desde la propia institución es necesario y a veces complejo, considerando las tensiones y afectaciones que ello puede provocar.

## Referencias

- BALL, S., y YOUDELL, D. (2008). *La privatización encubierta en la educación pública*. Instituto de Educación, Universidad de Londres.
- BÁRCENA, F., LÓPEZ, M. V., y LARROSA, J. (2020). *Elogio del estudio*. Miño y Dávila.
- GIROUX, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- MOUFFE, C. (2023). *El poder de los afectos en la política: hacia una revolución democrática y verde*. Siglo Veintiuno.
- RAMA, C. (2017). *La nueva fase de la universidad privada de América Latina*. Teseo: UAI Editorial.
- SISTO, V. (2012). *Identidades desafiadas: individuali-*

zación, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual, *Psykhé*, 21(2), 35–46.

ZURRITA GARRIDO, F. (2013). El trabajo docente en el Chile contemporáneo: entre la preocupación por la centralidad del profesorado y la agenda del mercado, *Sociedad Hoy*, (24), 69–81. <https://www.redalyc.org/pdf/902/90231580007.pdf>

## Agradecimientos

Las/os compiladoras/es quieren agradecer a las dos comisiones ejecutivas de ADUR que, entre 2022 y 2024, apoyaron este trabajo, especialmente a Héctor Cancela, Mariana Achugar y Sabrina Álvarez. También a Andrea Benítez por su apoyo logístico. Por supuesto, va un particular agradecimiento a todas/os las/os docentes, investigadoras/es y representantes gremiales que participaron del conversatorio y de este cuaderno.

## Sobre las/os autoras/es y compiladoras/es

**Daniela Atairo.** Profesora en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata [UNLP], Argentina); doctora y magíster en Ciencias Sociales, mención Educación (FLACSO). Profesora de grado y posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Investigadora del Instituto de Estudios y Capacitación, CONADU, Argentina.

**Nicolás Bentancur.** Doctor en Ciencias Sociales (Universidad de Buenos Aires [UBA], Argentina). Profesor titular del Departamento de Ciencia Política de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Investigador nivel II del Sistema Nacional de Investigadores de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII), Uruguay. Integró el Consejo Directivo Central y la Asamblea General del Claustro, y desarrolló otras tareas de gobierno y gestión académica como docente.

**Carolina Cabrera.** Bióloga, magíster en Enseñanza Universitaria (Udelar), doctora en Ciencias de la Educación (UNLP, Argentina). Profesora adjunta de la Uni-

dad Académica del Prorectorado de Enseñanza de la Udelar. Investigadora nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII, Uruguay.

**Agustín Cano.** Licenciado en Psicología (Udelar) y doctor en Pedagogía (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]). Profesor adjunto del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, y del Programa Integral Metropolitano de la Udelar. Investigador nivel I del Sistema Nacional de Investigadores de la ANII, Uruguay. Secretario general de ADUR entre 2019 y 2023.

**Noelia Correa García.** Licenciada en Psicología y máster en Psicología Social (Udelar), doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM, México). Docente de la Facultad de Psicología y del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar. Integrante de Adur Psicología y consejera por el orden docente en la Facultad de Psicología.

**Virginia Fachinetti.** Licenciada en Psicología, máster en Psicología y Educación (Udelar) y candidata a doctora en Educación (Udelar). Docente en la Unidad Académica de la Comisión Sectorial de Enseñanza y en

el Departamento de Educación de la Facultad de Enfermería.

**Nicolás Marrero.** Licenciado en Sociología (Udelar) y candidato a doctor en Ciencias Sociales (UBA). Secretario de Asuntos Gremiales de ADUR. Profesor asistente del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio de la Udelar.

**Mónica Olaza.** Doctora, magíster y licenciada en Sociología (Udelar), profesora de Historia (Instituto de Profesores Artigas [IPA], Uruguay). Profesora agregada en régimen de dedicación total en la Facultad de Psicología de la Udelar. Integrante de ADUR y del cogobierno de la Facultad de Psicología.

**Cecilia Pereda.** Trabajadora social, socióloga, magíster en Sociología (Udelar), doctora en Ciencias Sociales (Universidad Nacional General Sarmiento, Argentina). Docente de la Facultad de Psicología de la Udelar.

**Mabela Ruiz Barbot.** Licenciada en Sociología (Udelar); magíster en Ciencias de la Educación, mención Investigación Educativa (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, Uruguay / International Development Research Center, Canadá); doctora

en Ciencias Sociales (FLACSO–Argentina). Profesora titular (grado 5) e investigadora en la Facultad de Psicología de la Udelar (hoy, docente libre). 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).

**Verónica Walker.** Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN, Argentina), especialista en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Quilmes, Argentina), doctora por la Universidad de Málaga en el Programa de Didáctica y Organización Educativa. Profesora adjunta en la Universidad Nacional del Sur (Argentina).



ISBN: 978-1-23456-789-7



9 781234 567897