



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS -PPELA

SENTIR-PENSAR EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: SUS SIGNIFICADOS
Y SENTIDOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS IDENTIDADES LABORALES.

El caso del profesorado de la Universidad Nacional Autónoma de México
y de la Universidad Nacional de Colombia

TESIS
PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTORA EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

PRESENTA
DORA YANETH ORTIZ PARRADO

Directora de Tesis:
DRA. MARTHA PATRICIA CASTAÑEDA SALGADO
CEIICH

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTOR
DRA. NORMA BLAZQUEZ GRAF CEIICH
DRA. TERESA ORDORIKA SACRISTAN CEIICH

Ciudad Universitaria. Cd. Mx, mayo del 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
LÍNEAS TEÓRICAS Y APUNTES METODOLÓGICOS	15
ESTADO DEL ARTE	26
ESTRATEGIAS METODOLOGICAS	34
CAPÍTULO I	
EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: FLEXIBLE, DESIGUAL Y PROVISORIO	40
1.1 Trabajo flexible y precario	41
1.2 Las universidades: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL)	44
1.3 El mercado académico en la educación superior: México y Colombia.....	60
1.4 Las figuras del profesorado ocasional en la UNAL y asignatura en la UNAM.	67
1.5 El personal docente ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM.....	72
CAPÍTULO II	
CONDICIONES Y TRAYECTORIAS LABORALES.....	90
2.1 Características del contrato laboral docente	90
2.2 Procesos de vinculación, permanencia y ascenso	98
2.3 El salario del trabajo docente y su importancia	103
2.4 Trayectorias laborales y académicas: logros y frustraciones	109
2.5 Experiencias vividas y observadas en las trayectorias laborales desde una mirada de género.....	114
CAPÍTULO III	
LA IDENTIDAD LABORAL EN MOVIMIENTO	124
3.1 Sobre la identidad laboral	125
3.2 El profesorado ocasional y de asignatura como personas.....	130
3.3 El profesorado ocasional y de asignatura como profesionales	138
3.4 Los espacios, lugares de apropiación, pertenencia e identidad	143

3.5 Las motivaciones y el reconocimiento, ejes de la identidad laboral del docente universitario	148
CAPÍTULO IV	
IDENTIDAD LABORAL Y EMOCIONES	157
4.1 Las emociones en las identidades del trabajo docente	158
4.2 Los significados y sentidos acerca del trabajo docente	162
4.3 Cómo resuelve el profesorado sus problemas para conciliar la vida afectiva y laboral	169
4.4 El género y la precarización en las relaciones laborales de este grupo docentes.....	175
4.5 Elementos que configuran las identidades laborales del profesorado ocasional y de asignatura	180
V CONCLUSIONES.....	186
VI BIBLIOGRAFÍA	192
ANEXOS	207

RESUMEN

En la presente investigación doy cuenta de los elementos que configuran la identidad laboral del profesorado ocasional de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el contexto de la flexibilización y precarización laboral. Así mismo, indagué acerca de la importancia que tienen las emociones y el "sentir-pensar" en el proceso y la dinámica de construcción de las identidades profesionales.

El objeto de estudio giró entorno a los sentidos y significados que el profesorado ocasional y de asignatura construyó con relación a su trabajo, en condiciones flexibles de vinculación laboral a las instituciones mencionadas anteriormente, teniendo en cuenta que el trabajo docente es una relación particular en la que están presentes la historia institucional, la disciplina, el género, las presiones, los lugares, así como las fronteras que se establecen entre ellas.

Parte de los hallazgos obtenidos dan cuenta de la identidad laboral de este grupo de docentes, como una identidad conflictuada, atravesada por la condición de vulnerabilidad, reconocida en la dimensión profesional asociada a la fragilidad de las condiciones de vinculación y permanencia en la que se encuentran. Así mismo, las emociones son un elemento central en la configuración de la identidad laboral y cumplen la función de "equilibrio", al generar y establecer sentimientos que los/as mantiene en un estado de placer, gusto y satisfacción hacia la labor que realizan.

Palabras clave: Flexibilización laboral, Identidad laboral, profesorado ocasional, profesorado asignatura, las emociones.

ABSTRACT

In the present research, I give an account of the elements that make up the work identity of the occasional faculty of the National University of Colombia (UNAL) and subject of the National Autonomous University of Mexico (UNAM), in the context of flexibilization and labor precarization. Also, I inquired about the importance of emotions and "feel-thinking" in the process and the dynamics of the construction of professional identities.

The object of study revolved around the meanings and meanings that the occasional and subject teachers built in relation to their work, under flexible conditions of employment relationship to the institutions mentioned above, taking into account that the teaching work is a particular relationship in the Which are present institutional history, discipline, gender, pressures, places, as well as the boundaries that are established between them.

Some of the findings show the work identity of this group of teachers, as a conflicted identity, traversed by the condition of vulnerability, recognized in the professional dimension associated with the fragility of the conditions of attachment and permanence in which they are. Likewise, emotions are a central element in the configuration of work identity and fulfilling the function of balance, in generating and establishing feelings that maintain them in a state of pleasure, taste and satisfaction towards the work they perform.

Keywords: Labor flexibilization, labor identity, occasional teachers, subject teachers and emotions.

INTRODUCCIÓN

Este documento constituye la presentación final de los resultados de la investigación realizada como parte del proceso de formación doctoral, en la que me pregunto por los elementos que configuran las identidades laborales del profesorado *ocasional* de la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) y de *asignatura* de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en el contexto de la flexibilización¹ y precarización laboral.

El objeto de estudio lo establecen los significados y sentidos que el profesorado ocasional de la UNAL y de asignatura de la UNAM, construyen en relación a su trabajo en condiciones flexibles de vinculación laboral a las instituciones mencionadas anteriormente, teniendo en cuenta que el trabajo docente es una relación particular en la que están presentes la historia institucional, la disciplina, el género, las presiones, los lugares, las estrategias de sobrevivencia, de reconocimiento, las redes de apoyo y de solidaridad, así como las fronteras que se establecen entre ellas.

La elección del tema se fundamentó en la necesidad de profundizar líneas de investigación sobre la universidad en Latinoamérica, capaces de promover debates y reflexiones entre los sujetos universitarios acerca del trabajo y su contexto. Como sabemos, la universidad es una institución de educación superior que se ocupa de la formación de profesionales a través de la docencia; elabora y produce nuevos conocimientos por medio de la investigación científica y se articula con la sociedad en la tarea de la transferencia de los servicios de extensión, tanto científica, tecnológica como cultural. Por otra parte, las complicadas situaciones nacionales e

¹ La flexibilidad laboral hace referencia por un lado a las contrataciones atípicas, tales como contratos a plazo fijo, temporales, eventuales y a honorarios, y por otro lado, a la externalización y subcontratación de actividades. (Yáñez: 1999).

internacionales en las que se encuentran las universidades desde finales del siglo XXI, influyeron en el planteamiento de estudios sistemáticos de sus problemas y desafíos y, particularmente, los concernientes a sus actores: estudiantes, profesores/as, funcionarios/as, administrativos/as y autoridades.

En América Latina, la universidad es percibida como una institución inequitativa en el acceso, con proyectos en marcha hacia su privatización, reformas a sus estatutos y en algunos casos, debido a sus altos costos y recortes en el presupuesto, ha ocupado importantes espacios en las notas informativas de los medios de comunicación.

Así, para el primer semestre del 2010, en México se anunció nuevamente un recorte presupuestal del 2% a las universidades públicas, según afirmó el entonces Secretario de Educación, Alonso Lujambio. (Gaceta, 2009). En Chile, hacia finales del 2011 e inicios del 2012, las y los estudiantes se movilizaron para exigir una reforma al sistema de educación que permitiera la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia a la educación; exigían la democratización del sistema de educación superior de cara a asegurar la libertad de expresión, de cátedra y de asociación de estudiantes, docentes y trabajadores en todas las instituciones educativas. Por su parte, fue en el segundo semestre del 2011 que en Colombia se organizaron y movilizaron estudiantes, docentes y rectores/as para rechazar la reforma a la Ley de Educación Superior presentada por el actual gobierno, misma que pretendía dar cabida a las entidades con fines de lucro con el propósito de garantizar una mayor cobertura, una educación más eficiente y una reducción en la baja calidad del servicio. Como ejemplo referían a Brasil, un país que implementó el mismo modelo y amplió significativamente los niveles de cobertura educativa.

En este contexto, la lógica de las políticas educativas, junto con las reformas universitarias, afectan la construcción de la identidad laboral, así como las dinámicas y condiciones del trabajo académico en cuanto que éstas albergan de manera tensa y contradictoria viejas representaciones y nuevas formas de ser, pensar y estar en la universidad, en su diversidad y complejidad. Los espacios universitarios se han venido transformando junto con las condiciones laborales del profesorado.

Es así que el *trabajo* se constituye hoy como centro de discusión y debate en las ciencias sociales, por el fin de su centralidad y su papel en la configuración de las identidades. Algunos autores anuncian el fin del trabajo y vuelven la mirada a la vida social y cultural para explicar problemas laborales y subjetivos (Pulido-Martínez, 2006). Sin embargo, De la Garza Toledo enfatiza la necesidad de pensar en “[...] un concepto ampliado de Trabajo, que considere a la vez sus dimensiones objetivas y subjetivas. Es decir partir de que el trabajo es una forma de interacción entre hombres, con objetos materiales y simbólicos, que todo Trabajo implica construcción e intercambio de significados” (2009:29).

En este sentido, la identidad es el resultado de múltiples procesos que la constituyen y que no se limitan únicamente a lo personal, “sino que son profundamente relacionales, procesuales se cruzan en cada individuo y comunidad concreta” (Restrepo, 2009:62).

En el desarrollo de esta investigación, la identidad profesional se refiere a los procesos subjetivos a partir de los cuales los trabajadores y trabajadoras docentes asignan continuidad y diferencia a su vida en el marco de sus experiencias laborales, otorgando sentido y significado a sus prácticas sociales y profesionales. La construcción de las identidades

laborales es dinámica, por su permanente correlación entre lo que el profesorado ocasional y de asignatura sabe (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones)² y lo que interpretan (significaciones); todo ello en los contextos particulares y globales en los que realizan su trabajo.

Centro mi mirada de manera especial en el lugar que ocupan las emociones y su función en la configuración de las identidades laborales de este grupo de docentes, debido a que no hay muchos abordajes que reflexionen y realcen el componente emocional-afectivo que demanda el trabajo docente universitario, lo cual significa un reto importante en tanto que requiere un análisis introspectivo, crítico y constructivo, para arrojar algunas luces sobre uno de los fenómenos más importantes vividos por las y los sujetos docentes en estas universidades en las últimas décadas: el surgimiento de las categorías *ocasional* y de *asignatura* como trabajadoras/es asalariados dentro del esquema de flexibilización y precarización laboral.

No pretendo homogeneizar o generalizar la identidad laboral de este grupo de profesores/as, sino dar cuenta de las características que afloran y que construyen ese mapa emocional y cognitivo, entender cómo estos sujetos viven y enfrentan estas condiciones estructurales, cómo se adaptan, resisten, dan sentido, y qué diferencias se dan desde del género.

² Las premisas "fundamentales de todo sistema racional son no racionales, son nociones, relaciones, distinciones, elementos, verdades, ... en otras palabras, todo sistema racional se constituye como un constructo coherente a partir de la aplicación de premisas fundamentales y de acuerdo a las regularidades operacionales que ellas implican. Es decir, todo sistema racional tiene un fundamento emocional" (Maturana,1995:49). Pero pertenecemos, sin embargo, a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario.

Es por ello que resulta importante distinguir la forma en que viven y enfrentan el trabajo docente, el profesorado ocasional y de asignatura, partiendo de que son sujetos contruidos sociocultural e institucionalmente, en donde el género afecta continuamente la valoración y el desarrollo profesional dentro del mundo académico; ya que si bien se observa una situación de feminización general en la universidad, bajo la misma se ocultan distribuciones de género heterogéneas entre unidades académicas, áreas de conocimiento y niveles de decisión, lo que evidencia una división socio-sexuada del saber y del trabajo.

Desde una mirada feminista, se puede decir que la universidad y las instituciones de educación superior en general, están constituidas por el género, entendido éste como: “[...] principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual” (Palomar, 2005:10), y donde la construcción social de roles e identidades masculinas y femeninas constituye la base para la organización de los espacios, los tiempos, las relaciones sociales, las costumbres y las tradiciones.

Así mismo, las marcas simbólicas insertas por el sistema de género en la universidad se evidencian en el porcentaje de hombres y mujeres, en la distribución de los espacios y las posiciones jerárquicas, así como en la posibilidad y el acceso a recursos para proyectos, publicaciones y ascensos a cargos de decisión, situaciones que se agrupan en injusticias de redistribución. En esta línea, es necesario reflexionar en cómo la distribución sexual de las responsabilidades académicas no tiene nada de natural, ni mucho menos es producto del mérito o de la capacidad de unos sobre otras (Palomar, 2005). La importancia y el sentido que tiene examinar esta categoría es mostrar la cara oculta de la universidad, y con ella, dar cuenta de las transformaciones, segmentaciones, inequidades y jerarquías

en la dinámica del trabajo docente, reconocer el trabajo invisible y subvalorado del profesorado ocasional y de asignatura, quienes cubren la mayor parte de la docencia y han incrementado su presencia en el sistema educativo.

Evidencia de estas marcas son las estadísticas del 2012 en donde la participación de las mujeres como docentes de asignatura de la UNAM fue del 42.1%, y la de los hombres del 57.9%. En el caso de la UNAL no hay datos desagregados por sexo relativos a los docentes ocasionales, sin embargo, se puede observar que la participación de las mujeres en el profesorado de carrera fue del 31.5% y la de los hombres del 68.5%. (Ver tabla 5). Aun cuando en esta misma universidad la política ha sido la intensificación del trabajo del personal docente de carrera, la presencia del profesorado ocasional se sigue manteniendo, ya que en 2012 fue de 743 y para el 2015 contaba con 750³.

La participación de las mujeres en el espacio académico cambia de acuerdo con los diferentes estratos y disciplinas: presentan una relación semejante a los varones en ciencias de la salud, educación y humanidades, pero en las ingenierías sólo llega al 22%, y en ciencias agropecuarias al 12%. Las investigaciones realizadas por Gabriela Delgado (2001), Patricia García (2004), Raúl Osorio (2004), Norma Blázquez (2008) y Olga Bustos (2010), presentan aportes que confirman el interés por conocer y analizar la condición de las mujeres en la profesión académica durante la última década. Los resultados que se reportan coinciden en afirmar un incremento constante de la participación femenina en este campo, en el que aún es

³ Fuente: Sistema de Información de Talento Humano-SARA. Estadísticas Docentes Universidad Nacional de Colombia. Situación, datos y estadísticas de la planta a marzo de 2015. Dirección Nacional de Personal Académico y Administrativo. http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/Estadisticas/Estadisticas_Docentes_Marzo_2015.pdf

preciso distinguir el predominio de la inequidad en las formas de participación en el trabajo académico (Sánchez y Güereca, 2014: 21).

En la UNAM existe una segregación por nivel educativo en la que disminuye notoriamente la proporción de acceso de las mujeres en los niveles de posgrado (Buquet, 2006). Otra forma de segregación puede observarse en su escasa participación en los espacios de toma de decisiones y en su limitada representación en los nombramientos académicos de mayor jerarquía (Blazquez y Bustos, 2013).

En la UNAL, según el informe del Encuentro de Profesoras de la Facultad de Ciencias Humanas realizado en el 2014, la universidad tiene uno de los porcentajes más bajos de participación de las mujeres en la docencia en América Latina. En 2012, sólo el 28,8% de la planta docente eran mujeres, cifra que llama la atención si se compara con las otras universidades latinoamericanas como la Universidad de Buenos Aires, que cuenta con el 52%, o la UNAM con el 42%. La universidad, mantiene disparidades de género “que tienen que ver con las jerarquías de prestigio y la división sexual de los saberes. En general, las carreras que tienen mayoría de docentes mujeres son consideradas menos teóricas, más aplicadas y por ende menos prestigiosas en las jerarquías universitarias” (Informe del Encuentro, realizado el 24 de octubre de 2014).

En el ámbito laboral dentro de las universidades, aunque las mujeres acceden cada vez con mayor fuerza a más altos niveles de cualificación siguen teniendo puestos de más baja jerarquía y contrataciones menos permanentes (Martínez y Bivort, 2014).

De acuerdo a lo expuesto entonces, esta Tesis busca determinar el papel que juegan las emociones en la Construcción de la Identidades laborales, y me pregunto por los elementos que configuran las identidades profesionales del profesorado ocasional y de asignatura en el contexto de la flexibilización y precarización laboral.

El documento está organizado en cuatro capítulos. En el primer capítulo desarrollo el concepto de Flexibilidad laboral en el contexto del trabajo docente, realizo una descripción contextual de las dos instituciones universitarias estudiadas (la UNAM y la UNAL), como lugares de identidad, en donde el personal docente de asignatura respectivamente cumple con las actividades laborales que conciernen al quehacer de su trabajo docente. Así mismo, desarrollo una periodización de la evolución del mercado laboral en la educación superior en México y en Colombia, y realizo la caracterización de las y los docentes de asignatura (UNAM) y ocasional (UNAL); en la misma línea, detallo los retratos de quiénes son las profesoras y los profesores de asignatura y ocasionales que participaron en el estudio y que trabajan en dichas condiciones, así como las características de sus perfiles profesionales.

La reflexión y el análisis del capítulo dos, giran en torno a las condiciones laborales de este grupo de profesoras y profesores universitarios ocasionales y de asignatura, que son parte de la categoría de trabajadores temporales. En este apartado detallo de manera especial las características de sus contratos y sus trayectorias laborales, teniendo en cuenta la diversidad y tipificación de acuerdo a la división del trabajo académico, las áreas de trabajo, los estudios realizados, las relaciones de género, las responsabilidades familiares, entre otros. La construcción de las trayectorias me permite describir las características de este grupo de

trabajadores/as docentes que han sido vinculados, bajo la figura de asignatura y ocasional, en condiciones laborales similares.

En el capítulo tres me propongo pensar la identidad laboral en movimiento y desde la noción de un mapa cognitivo y emocional, que se configura en espacios comunes compartidos por las y los docentes ocasionales y de asignatura. Resalto las dimensiones personal y profesional de este grupo de docentes universitarios y las habilidades que se requieren en la práctica profesional docente. Para cerrar, considero las motivaciones y experiencias que mueven a este grupo de maestros y maestras a dedicarse al trabajo académico, e indago sobre sus diferentes miradas acerca del reconocimiento por su quehacer y ser parte de la UNAM o de la UNAL.

Por último, en el cuarto capítulo, profundizo y estudio las emociones y las cogniciones, el sentir-pensar, como parte de los elementos que configuran la identidad laboral de este grupo de profesores/as, que son evidenciados en sus narraciones y en la capacidad de describir y ahondar en los sentidos y significados que le asignan al trabajo docente, en las circunstancias estructurales en que lo viven. Así, el trabajo flexible o precario asoma como telón de fondo y unidad modeladora de las decisiones afectivas, recreativas, familiares y de proyectos. Para cerrar este apartado, me ocupo del género como perspectiva de análisis en la configuración de las identidades laborales.

LÍNEAS TEÓRICAS Y APUNTES METODOLÓGICOS

(...) Las identidades son realidades sociales con una 'dimensión discursiva' constituyente que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas, y las relaciones (Restrepo, 2010:65).

El marco teórico del que parto, me permite pensar y abordar las identidades laborales del profesorado ocasional de la UNAL, y de asignatura de la UNAM, desde una mirada interdisciplinaria; me brinda elementos de análisis y explicación para dar cuenta del proceso y de las categorías que se ponen en juego en la construcción de la identidad laboral docente en el contexto de la flexibilización. Incorporo las emociones⁴ el 'sentirpensar' y el género como ejes articuladores y transversales en el análisis de los sentidos y significados acerca del trabajo docente y de construcción de la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura.

La identidad

El concepto de identidad remite a diferentes abordajes dependiendo del enfoque teórico que adopte. Mi intención es delinear elementos para explicar desde dónde y cómo construyen la identidad laboral el profesorado ocasional y de asignatura en condiciones de precarización laboral, cómo resiste y se defienden.

⁴ La sociología de la emoción, es una subdisciplina reciente y desconocida, pero su valor principal es que abre un importante horizonte de estudio social, necesario para el desarrollo de metateorías sociológicas que subsanen el sesgo racionalista, (Bericat, 2000). Aunque en el debate se distinguen claramente tres enfoques teóricos, mi opción es por la propuesta de la sociología de las emociones, que parte de la evidencia empírica con que se manifiestan los sentimientos en la vida cotidiana de la gente; esto es, "los sentimientos normales y comunes. Donde el universo de estudio son los sentimientos conscientes que participan en el juego de la vida social". (Hochschild, 1990:117).

La identidad es el resultado de múltiples procesos que la constituyen y que no se limitan únicamente a lo personal, "sino que son profundamente relacionales, procesuales se cruzan en cada individuo y comunidad concreta" (Restrepo, 2009:62).

La identidad profesional se refiere a los procesos subjetivos a partir de los cuales los trabajadores/as docentes, asignan continuidad y diferencia a su vida en el marco de sus experiencias laborales, otorgando sentido y significado a sus prácticas sociales y profesionales. La construcción de las identidades laborales es dinámica, por su permanente correlación entre lo que el profesorado ocasional y de asignatura sabe (su base de conocimientos), lo que creen (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (significaciones); todo ello en los contextos específico y global en los que realizan su trabajo.

Desde una perspectiva social, Manuel Castells (1997) describe la identidad como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales; o, dicho de otro modo, la identidad se refiere a los diversos significados que las personas se adjudican a sí mismos, o los significados que otros les adjudican a ellos (Beijard, Verloop *et al.*, 2000). Los/as docentes pueden considerarse como agentes a quienes se les ha encargado por sobre otras tareas sociales, la tarea de educar y enseñar. Su identidad surge, del modo en cómo internalizan esta visión y del significado que construyen en torno a ella a lo largo de su vida profesional.

El carácter dinámico de la construcción de identidad es pensado como interpretación y reinterpretación de experiencias; se distingue

especialmente en la revisión de estudios sobre docentes nuevos que están iniciando su vinculación a la universidad (Beijaard, Meijer et al. (2004), en estudios de historia de vida de profesores (por ejemplo, Ball & Goodson, 1989, López de Maturana, 2007), en las narrativas de los propios docentes recogidas por Nieto (2005), y en estudios acerca de la profesión docente (Day, Sammons et al., 2007). Beijaard, Meijer et al. (2004) señalan que la identidad profesional docente depende de sub-identidades que se armonizan en mayor o menor grado. Estas sub-identidades se configuran según los distintos contextos de trabajo y según las relaciones interpersonales que establecen los/a docentes (Avalo et al, 2010).

Al igual que para otros trabajadores/as, en el caso del profesorado ocasional y de asignatura la construcción de la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en sus dinámicas de organización, distribución, vinculación y desarrollo profesional. Así, la identidad puede ser *legitimante* con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad, puede ser una identidad que *resiste* en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente puede ser una identidad que se *proyecta*, reconstruye o redefine su lugar en la sociedad (Castells, 1997).

Las relaciones de poder y las diferencias recrean un contexto particular en la dinámica de las identidades laborales; al respecto Restrepo afirma que, aunque toda identidad supone un juego de diferencias,

“las identidades no sólo se refieren a las diferencias, sino también a la desigualdad. Desigualdades en el acceso a recursos económicos y simbólicos, así como la dominación y sus disputas suponen y fomentan el establecimiento de ciertas diferencias, [...] En otras palabras, las distinciones de clase, de género, de generación, de

lugar, étnicas y culturales" (Restrepo, 2010:65), establecen condiciones sociales y desigualdades en el acceso y la distribución de los recursos.

Este mismo autor señala dos elementos claves en el proceso construcción de las identidades: el primero plantea que las identidades son discursivamente constituidas, pero no son sólo discurso, "son discursivamente constituidas, como cualquier otro ámbito de la experiencia, de las prácticas, las relaciones y los procesos de subjetivación; y en tanto realidad social e histórica, las identidades son producidas, disputadas y transformadas en formaciones discursivas concretas" (Restrepo, 2010:64). En el segundo, plantea que las identidades son múltiples y constituyen amalgamas concretas. Esto quiere decir, que en "un individuo, se encarnan múltiples identidades; identidades de un sujeto nacionalizado, de un sujeto sexuado, un sujeto 'engenerado' (por lo de género), un sujeto 'engeneracionado' (por lo de la generación), entre otros haces de relaciones", (Restrepo, 2010:63). Desde la mirada del sujeto su identidad es múltiple y hay que comprenderla a partir de esas dinámicas de negaciones, resistencias y oposiciones en su precariedad laboral.

En esta misma lógica, un tercer elemento es que las identidades son procesuales, son construcciones históricas, que concentran y recrean prácticas e imaginarios colectivos. Las identidades reconocen transformaciones que varían según las características institucionales, demográficas, sociales, políticas y de subjetivación. (Escobar, 2005).

Estos tres planteamientos me permitirán comprender la identidad laboral de manera más amplia y relacional. Es claro que la identidad se construye y reconstruye a lo largo de la historia personal y social, es un proceso nunca terminado que se consolida desde diversas relaciones

sociales que viven los sujetos. Dentro de esa gama de relaciones, aquellas que se configuran o elaboran en torno a la actividad laboral tienen una importancia fundamental. El trabajo entendido como relación social remite a un lugar (la universidad) y a una actividad (dar clase), en las cuales las y los trabajadores docentes dan significado a su quehacer y piden ser reconocidos por su labor y vínculos que constituyen con los/as estudiantes.

Así, la identidad profesional se refiere a los procesos subjetivos a partir de los cuales las/os trabajadores asignan continuidad y diferencia a su vida en el marco de sus experiencias laborales, otorgando sentido y significado a sus prácticas sociales y profesionales.

Las emociones-sentirpensar

El argumento principal para estudiar las emociones desde una perspectiva sociológica que presenta Hochschild, es que no es posible entender las "emociones, su vivencia, expresión y comunicación sin tener en cuenta el contexto social (y de socialización) en el que estas se expresan" (1975:288). En este sentido, el contexto laboral de precarización y flexibilización es el marco para distinguir las emociones que surgen en el profesorado ocasional y de asignatura en relación a sus trayectorias y condiciones laborales.

Las emociones percibidas por el sujeto no pueden ser consideradas como simples respuestas mecánicas o fisiológicas a las variaciones producidas en el contexto. Tal y como han puesto de relieve diversas teorías, la experiencia emocional de un sujeto dependerá de muchos factores: de cómo valore consciente o inconscientemente los hechos; de a qué/quién atribuya la causa/responsabilidad de esos hechos; de sus expectativas ante la situación; de la identidad laboral activa en cada

momento; o de la identificación del sujeto con otras personas, grupos o instituciones (Bericat, 2000).

Vivimos una cultura que ha desvalorizado las emociones en función de una supervaloración de la razón, y “cuando miramos a través del prisma de esa cultura racionalista, vemos la emoción como un impedimento para actuar y para percibir el mundo tal como es en realidad” (Hochschild, 2011:112). Es justo aquí cuando se hace necesario incorporar las emociones como una vía de acceso clave para el conocimiento de cualquier fenómeno o situación social. Como bien lo señala Fals Borda⁵ (1986), es una responsabilidad el ‘sentirpensar’ desde el corazón y desde la mente, es vivir y relacionarse con el conocimiento, con los/as colegas, estudiantes, y con la institución, reconociendo que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Así, “la ‘emoción’ es la conciencia de la cooperación corporal con una idea, un pensamiento o una actitud, y a la etiqueta adosada a esa conciencia” (Hochschild, 2011:111).

Es realista en cuanto presupone que la “idea”, “pensamiento” o “actitud” de que habla apunta a algo, son respuestas a una realidad percibida con suficiente certeza, aunque sea por vía afectiva. Esta experiencia, según Hochschild, siempre está inscrita en una trama social, es decir, incluye necesariamente una toma de postura frente a acuerdos, reglas y costumbres (la etiqueta adosada al sentimiento).

Esta definición apunta a tres procesos que se dan simultáneamente en el acto de sentir y que en la práctica no se diferencian claramente: a)

⁵ Conocido por impulsar el “sentipensamiento” (pensar desde el corazón, desde la mente) ‘sentipensar’ para responder a los fríos lineamientos de la racionalidad cartesiana y el positivismo; sentipensar la vida, la economía, la Universidad Nacional. (Fals Borda, 1986).

Sentir implica saber qué se siente; b) saber qué se siente implica juzgar si lo que uno siente es lo correcto aquí y ahora (juicio social), y c) juzgar sobre la corrección del sentimiento implica asumirlo en un sentido u otro, es decir modelarlo: reprimir, potenciarlo, dirigirlo, etc.

Las emociones reflejan la perspectiva vital del actor en sus contextos indicando de esta manera una vía de acceso diferente para el análisis de las situaciones y, por ende, para el análisis social⁶. Las emociones están condicionadas por las normas sociales y participan de la reflexividad característica de todo fenómeno social (Hochschild, 1990).

Desde esta línea teórica, y en especial desde los tres procesos que se dan en el acto de sentir, intento analizar y dar lugar a las emociones que surgen en el ejercicio del trabajo docente, y que se instaura como uno de los elementos de ese mapa emocional y cognitivo en la construcción de la identidad laboral.

El género

A través del género se han estudiado las condiciones materiales y estructurales de la división del trabajo: quién hace qué, quién se favorece con el trabajo de quién, qué categorías se instauran en los trabajos y ocupaciones desde la lógica económica, social, cultural y de las emociones.

En el ámbito laboral dentro de las universidades, aunque las mujeres acceden cada vez con mayor fuerza a más altos niveles de cualificación, siguen teniendo puestos de menor jerarquía y contrataciones menos

⁶ "Los sentimientos nos dicen que hay allí desde donde estamos, (...) advierten al sujeto del mundo exterior, sea natural, social o personal, desde su propia perspectiva" (Hochschild, 1990:119). De esta manera, las emociones constituyen un dato absoluto, del que el análisis social no puede prescindir. "siento, luego existo". (Bericat, 2000).

permanentes. Así, en la dinámica de la relación entre el género y la universidad, Palomar plantea que:

El género, como parte de toda cultura, está presente también en la vida de las instituciones y se expresa en todos los niveles de su funcionamiento, de tal manera que podemos afirmar que el género es un elemento consustancial de la cultura de las instituciones con efectos claros y específicos ligados a la naturaleza de éstas (Palomar, 2004: 28).

En este sentido, las marcas simbólicas insertas por el sistema de género en la universidad se afirman en los porcentajes de participación de hombres y mujeres, en la distribución de los espacios y en las posiciones jerárquicas que ocupan, así como en la posibilidad y el acceso a recursos para proyectos, publicaciones y ascensos a cargos de decisión y representación. Entre los variados temas de investigación sobre la participación de las mujeres en el trabajo académico, aparece la desigual participación en las responsabilidades de gestión y la desigual posición de mujeres y de hombres en la escala laboral (Munevar, 2004).

De esta manera, se ha percibido que las razones de las desigualdades de género en las universidades son diversas y complejas, y que están relacionadas con factores estructurales y de contexto, por lo que es fundamental situar las inequidades, descomponerlas y buscar mecanismos que combatan su continuidad, al tiempo que se planteen acciones para lograr una verdadera igualdad de género

Así, las ideas fundadas socialmente acerca del género, tienen implicaciones en la forma de preguntar y de dar respuestas, en las maneras de construirnos como sujetos docentes trabajadores y trabajadoras: que

piensan sienten y actúan. El concepto género “permite identificar el conjunto de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que diferencian a los seres humanos con base en sus cuerpos sexuados. En este caso es el concepto que nos permite ubicar procesos de diferenciación institucional que marcan la práctica profesional y la experiencia de las personas en la universidad. El análisis de género muestra que los criterios de pretensión neutral y objetiva que utiliza esta institución tienen sesgos androcéntricos que se mantienen invisibles hasta que nos preguntamos por las posiciones que ocupan en ella mujeres y hombres” (Castañeda y Ordorika, 2015:14).

El significado del trabajo.

La idea de significado del trabajo se sitúa como categoría analítica desde los años 70 y es definida como el “conjunto de creencias, sentidos y actitudes de las personas hacia el trabajo” (Gracia *et al*, 2001:201), y se construye en la relación que el sujeto va configurando con el trabajo. Esto implica la relación laboral concreta y eventual del sujeto trabajador/a con los significados que le asigna al espacio laboral en los cuales se desenvuelven. Para ello, el significado acerca del trabajo integra tanto las categorías sociales dominantes que son usadas para designar al trabajo en un momento social, económico e histórico determinado, como también las experiencias concretas que desarrollan los/as sujeto situados/as (Sisto y Fardella, 2013).

Para comprender los significados acerca del trabajo que construye el profesorado, es importante ubicar tres características: la primera, es la centralidad del trabajo, está hace referencia al lugar que ocupa el trabajo en a la vida de las personas. La segunda, son los valores laborales, que incluye las metas y resultados que se desea lograr a través del trabajo. Y la

tercera, son creencias de carácter normativo en torno al trabajo y que son vividas como un deber o un derecho.

El concepto de significado está estrechamente vinculado con el de identidad. Ya que los significados que el profesorado atribuye a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta. Los significados docentes no sólo están determinados por factores psicológicos, sino que también están influidos por la estructura organizacional y la cultura universitaria. Así, las condiciones de vinculación laboral, de participación, ascenso y distribución desigual, pueden entrar en conflicto con las formas como los/as docentes entienden o le dan significado a su trabajo. En este sentido, diversos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999).

Las significaciones acerca del trabajo desde una mirada histórica se fundamentan en tres dimensiones: la dimensión objetiva, la dimensión del sujeto y la que considera el trabajo como fin en sí mismo o como medio. A partir de esta comprensión, retomo la dimensión del sujeto para dar cuenta de los sentidos y significados, ya que el trabajo es la actividad del ser humano que va acompañada de sufrimiento y/o gusto, a la vez que proyecta diversas emociones del individuo (alegría, fastidio, entusiasmo, entre otros). Se establecen relaciones directas con la vida y el desarrollo personal y profesional de los/as trabajadores, le otorga sentido de pertenencia e identidad, se instaura y se da involucramiento con la universidad y con los/las compañeros y el grupo de estudiantes (Neffa, 2003).

Actualmente, el sujeto se ve expuesto a una mayor responsabilidad e individualidad en el mundo del trabajo, así como a las condiciones de flexibilidad y precariedad laboral; situaciones que se convierten en desafíos en esta compleja construcción identitaria y personal. Así, las distintas significaciones del trabajo serán analizadas desde las percepciones y vivencias del sujeto mismo y no sólo desde la formulación teórica. De esta manera, la importancia del trabajo en la vida de los/as sujetos varía día a día en función de las experiencias, expectativas, condiciones y espacios laborales.

Estado del arte

La construcción de la identidad del docente universitario es aún una tarea pendiente de la academia, en la que analiza sus diversas funciones institucionales y su formación en una disciplina específica, pero pocas veces se ha vuelto la mirada a la construcción de su identidad de quién es, las dimensiones personales, subjetivas de los/as docentes universitarios. Por ello su proceso de construcción es complejo dada los múltiples imaginarios del trabajo docente pero también de las narrativas que circulan de su identidad. Por lo tanto, el docente es relevante en la medida que es una figura que encarna los valores universitarios y a la vez un sujeto activo y central en la vida académica universitaria.

Los primeros estudios sobre los académicos como sujetos inician entre los años 80 y 90, principalmente en Estados Unidos e Inglaterra. El análisis se centraba en diferentes áreas, entre la cuales ya se investigaban las consecuencias de las nuevas formas de evaluación, medidas en términos de la productividad académica, lo cual, entre otras cosas, impacta la actividad y remuneración de los académicos, relegando a su vez la docencia, por su baja rentabilidad en comparación con otras actividades académicas, lo cual se potencia por el hecho de que las políticas públicas estaban orientadas hacia la formación de investigadores. También iniciaba el interés por el efecto que tenía el fuerte incremento de los estudiantes universitarios en las necesidades de contratación de académicos. (Sánchez y Güereca, 2014).

Burton Clark (1997) desde la década de 1960 incursionó en el trabajo de investigación sobre las universidades como espacios educativos y la Educación Superior en el mundo, propuso el estudio de la cultura

académica, la vida en las universidades, los efectos de la masificación educativa en el nivel superior, el quehacer investigativo y docente de los académicos, entre otros. Su trabajo propició el establecimiento de redes internacionales de la investigación sobre académicos. Manuel Gil Antón (2001) presenta una caracterización de los académicos universitarios entre 1960 y 2000, en la que llama la atención el bajo nivel formativo en el momento del primer contrato en especial en la década de 1960 y sobre todo si se les compara con índices internacionales. También aporta algunos rasgos de la incorporación y del origen y desarrollo en la vida universitaria, que plantean retos para atender varios temas; la necesidad de contratar nuevos académicos, las jubilaciones, las condiciones de trabajo y, en definitiva, tener las condiciones dignas para que el quehacer académico resulte atractivo para los más talentosos de nuestro país.

Por su parte, el británico Tony Becher (1996) desarrolló una investigación de larga data (1980-1987) en la Universidad Berkeley de California, en la que estudia las culturas de las disciplinas académicas, aportando la categoría de tribus académicas. En su trabajo recoge testimonios de académicos, mediante entrevistas semiestructuradas y a profundidad, gracias a las cuales pudo detectar y contrastar aspectos clave de cada cultura disciplinar. Tomó por ejes de investigación: las características de la disciplina, las cuestiones epistemológicas, los modelos de carrera, reputación y recompensas; hasta la actividad profesional y sistemas de valores.

En nuestro país, se llevaron a cabo diversas investigaciones de tipo etnográfico, un ejemplo es el trabajo desarrollado por Monique Landesmann en 1997; su estudio sobre los académicos en México es uno de los primeros en considerar la evaluación del trabajo académico como

objeto de estudio. Por su parte, Susana García Salord (1998) propone en su investigación un enfoque distinto sobre la evaluación académica reconstruyendo y analizando los itinerarios y trayectorias de los académicos que ingresaron a la UNAM a finales de la década de los setenta. Mario Rueda (1992)⁵ miembro de lo que antes fuera el CESU-UNAM (ahora IISUE); Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga abrieron camino a las indagaciones empíricas y teóricas sobre políticas de evaluación al trabajo académico y docente en la educación superior del país. Al respecto Mario Rueda (1992) indica que el objetivo fundamental de la evaluación es incrementar la productividad, el rendimiento del personal y la calidad de la educación. (Rueda, 1991). Estas medidas de evaluación han sido impulsadas por los organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO; en México por la SEP y la ANUIES.

Ramírez y Padilla (2008) describen el síndrome del desgaste profesional en académicos, asociado a las cargas de trabajo y las recompensas. Su trabajo pone atención a los efectos estresantes de las nuevas exigencias del contexto, que influyen de manera diferente en las dimensiones de contrato laboral, antigüedad, disciplina y género.

Con lo que respecta a la caracterización de la figura del académico Galaz, Padilla, Gil Antón y Sevilla (2008) logran reconstruir y e identificar varias etapas en la figura del académico a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días. En cada etapa se describe una gran variedad de funciones, entre las que destacan que el rol cambia sustancialmente y es más complejo. Durante la década de 1990, el rol del académico cambio de la docencia a la investigación, y con él se racionalizó la imagen del académico integral: el que puede concentrar al mismo tiempo las

actividades de docencia, investigación, gestión académica, vinculación y tutoría.

Con lo que respecta a la dimensión subjetiva de los académicos, Hortensia Hickman (2013) identificó que en la última década los temas que tradicionalmente tenían enfoques que destacaban los aspectos objetivos de los académicos -tales como la formación, la evaluación y las trayectorias- empiezan a profundizar y explorar la dimensión subjetiva con unidades de análisis como las identidades, las representaciones, los imaginarios, las creencias, etc., cuestión que enriquece los hallazgos reportados en la literatura sobre estos tópicos. El ámbito universitario es un espacio laboral que social y culturalmente sigue rigiéndose desde una perspectiva masculina que controla y modula las oportunidades de hombres y mujeres, al igual que las fuentes de resistencia y cambio, sin considerar las diferencias y las expectativas desde uno u otro género.

Universidad y las mujeres

Por otro lado, la universidad juega un papel fundamental en la formación del capital humano, es una institución social y un espacio de formación que ha sido históricamente un lugar para y de los hombres. A través del tiempo y los correspondientes cambios socioculturales y políticos, las mujeres han logrado una presencia importante dentro de la Universidad, pero la organización de la institución universitaria sigue siendo masculina. Desde una mirada feminista, se puede decir que la Universidad y las Instituciones de Educación Superior en general están constituidas por el género, entendido éste como: "... un principio ordenador de las relaciones sociales basado en la diferencia sexual" (Palomar Cristina, 2005:8), y donde la construcción social de roles e identidades masculinas y femeninas

constituye la base para la organización de los espacios y tiempos, las relaciones sociales, las costumbres y las tradiciones. Así mismo, las marcas simbólicas insertas por el sistema de género en la universidad se evidencian en el porcentaje de hombres y mujeres, en la distribución de los espacios y las posiciones jerárquicas, así como en la posibilidad y el acceso a recursos para proyectos, publicaciones y ascensos a cargos de decisión.

El desarrollo de saberes en la academia ha estado sujeto a diferentes coyunturas y crisis que han afectado a las universidades públicas y en general a las universidades latinoamericanas. Persisten además enormes dificultades para un intercambio permanente entre instituciones y programas, y la mayoría de estos conservan un carácter cerrado, en las universidades aún se perciben múltiples resistencias cuando se cuestiona el carácter androcéntrico de las disciplinas y profesiones. Estudios como el que realizó Mercedes Carreras (1985), sobre El personal femenino en la UNAM, reseñado por Elva Rivera Gómez (2002), es considerado uno de los pioneros dedicado a las mujeres universitarias. En él, la autora señala que los factores que podrían interpretarse como discriminatorios en el diseño académico laboral de las mujeres de la UNAM se encuentran interrelacionados, entre ellos estarían: Familiar. Espacio de socialización en cuanto a incentivos culturales y educativos. Cotidiana. La organización de su vida diaria en función del nivel de compromisos familiares y sociales. El momento que define la conceptualización del rol de la mujer y de las áreas propias para ella, así como las características propias del mercado laboral en que se insertan. Para la autora, la carrera académica de una mujer estará condicionada por los antecedentes socioeconómicos familiares, medidos por la escolaridad del padre y de la madre y el prestigio ocupacional del padre y/o madre.

Otro trabajo es el realizado por Gabriela Delgado Ballesteros (2001), académica de la UNAM, titulado Resignificando la condición de las mujeres académicas de la Universidad Autónoma de México. Estudio realizado desde la perspectiva de género en el que la autora destaca el tipo de contratación de las académicas universitarias en 1995 "...del total de académicas en la UNAM, el 50% estaban contratadas por horas asignaturas, el 30% de medio tiempo y el 20% de tiempo completo...El porcentaje de varones es mayor que el de mujeres, solamente en los medios tiempos son equivalentes y en el caso de contrataciones por hora, son más mujeres" (Gabriela Delgado, 2001:61-74)

El trabajo de Ana Buquet, Jennifer Cooper, Hilda Rodríguez y Luis Botello (2006), *Presencia de mujeres y hombres en la UNAM: una radiografía* describe al personal académico en la manera en que hombres y mujeres se distribuyen en la estructura y la dinámica universitaria. Resalta además los problemas en el desarrollo de las funciones académicas y muestra cómo son atravesadas por la diferente relación que establecen hombres y mujeres en los espacios público y privado. Además, ofrece elementos para cuestionar el modo en que las diferentes realidades de académicos y académicas influyen no sólo en la productividad, sino también en las posibilidades de acceso a espacios de toma de decisiones en la institución.

En Colombia, los primeros estudios acerca de la Mujer y la Educación, son realizados por la Universidad de los Andes en el Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE) en Bogotá desde 1985. En 1993 aparecen las primeras descripciones acerca de la situación por sexos en educación. En la publicación Colombia Mujeres Latinoamericanas en Cifras (2010), el sistema educacional colombiano absorbe unos recursos humanos

cuya "distribución refleja no sólo la segmentación por sexo del proceso educativo mismo, sino también el hecho evidente en la sociedad de que la presencia de las mujeres es mucho mayor en la base del sistema que en su cúspide". La información disponible muestra que, en 1986, las mujeres componían casi la totalidad de la docencia preescolar (96,3%), más de los tres cuartos de la primaria (76,0%), algo menos de la mitad de la secundaria (44,2%) y menos de un cuarto de la universitaria (22,6%).

Dentro de los estudios de género, dos son las investigaciones más importantes en relación al trabajo docente en la Universidad Nacional sede Bogotá, la primera, es la tesis de maestría realizada por María Elvia Domínguez Blanco, titulada Género y Docencia Universitaria en Colombia (1998), la académica indaga la subjetividad relacionada con la labor de enseñar, compara las características y apropiación imaginaria de las trayectorias educativas y laborales de los/as profesores en tres generaciones con oferta educativa regional diferenciada.

El segundo, es el estudio elaborado por Dora Inés Munévar denominado Poder y género en el trabajo académico: considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad (2004). La autora evidencia los modos de pensar y vivir el trabajo académico y sugiere la construcción de estrategias para acentuar la interrogación de las intersecciones entre el poder y el género desde la reflexividad.

La universidad y su ámbito académico es un espacio laboral, que social y culturalmente sigue rigiéndose desde una perspectiva masculina que controla y distribuye las oportunidades de hombres y mujeres en su vinculación, tiempos, espacios y posibilidades de ascenso.

Por lo tanto, para los fines de este estudio retomo el tema de las trayectorias académicas que al decir de Susana García Salord (2001) "es un camino conformado por el devenir de la situación docente y/o de investigación. Identifica en ello la dimensión temporal y su vínculo con el académico a partir de su trabajo, promoción y reconocimientos. La carrera académica constituye una trayectoria para la que no existe puerta de reclutamiento e ingreso formalmente establecida: cumpliendo los requisitos estatuarios se puede ingresar en cualquier tramo del recorrido. Una vez incorporado, a partir de la acumulación de méritos fijados como requisitos es posible ascender por la escalera de jerarquías. No obstante, los tiempos formales establecidos en los estatutos son recorridos a través de lo que enfrentan hombres y mujeres: dobles y/o triples jornadas de trabajo, historia de vida con la familia, paternidad, maternidad, salud mental y salud física, aspectos que se salen del estándar fijado. Estos recorridos conforman los *itinerarios académicos*, los cuales están vinculados con la secuencia biográfica de los sujetos" (García, 2001).

Continúa mencionando que "la carrera académica opera como un laberinto de oportunidades en el que intervienen diversas variables: el desarrollo particular del área de conocimiento y de la disciplina de adscripción, la diversidad de funciones contenida en el rol del académico y sus preferencias -investigación o docencia-; la especificación de las actividades y los sistemas de reconocimiento y recompensa que existen en las distintas comunidades disciplinarias; los ciclos de vida; los roles de género." (Ibíd., 2001).

En los apartados podemos ver cómo el tema de la identidad laboral y el papel de los docentes en los espacios universitarios aún es un tema vigente y polémico dada las múltiples aristas que implican la construcción

de la identidad docente. Estos estudios nos muestran los cambios que ha vivido la práctica docente, así como la ampliación de las funciones y su legitimación en las aulas universitarias.

Las universidades constituyen espacios donde se construyen y resignifican las identidades laborales, donde se definen las funciones y al mismo tiempo reproducen esquema de desigualdad entre los géneros, tal como nos muestran los estudios antes mencionados. El trabajo de hombres y mujeres docentes universitarias implica el reconocimiento de las experiencias y trayectorias académicas además de las experiencias de vida de los docentes.

Estrategias metodológicas

Considerando que el universo de la presente investigación está constituido por personal docente de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y ocasionales de la Universidad Nacional de Colombia - Bogotá (UNAL), privilegié como unidad de estudio a un grupo de profesores y profesoras que reunieran las siguientes características:

- a) Personal Profesional vinculado a la universidad bajo la figura académica de profesor(a) ocasional de la UNAL y profesor(a) de asignatura de la UNAM.
- b) Profesoras/es cuyo sustento económico principal procede de su trabajo docente en las universidades mencionadas y otras del sector privado, así como ingresos por consultorías, y actividades relacionadas con la profesión. De la población entrevistada, el 75% de los hombres y el 50% de las mujeres dependen de los ingresos provenientes de su trabajo docente.

- c) Profesoras/es provenientes de Programas y Facultades de Ciencias Humanidades/Sociales, Filosofía y Letras, Artes y Arquitectura, Derecho/Ciencias Políticas y Psicología. Aunque más adelante presento las tipologías del grupo de profesores y profesoras que hacen parte de este proceso, esta categorización favorece el análisis de la figura del docente, las dinámicas de ingreso, así como la constitución de un mercado ocupacional de trabajadores/a académicos. La elección de estas áreas del conocimiento tiene que ver con las opciones y la demanda en el mercado de trabajo, así como la posibilidad de vincular la práctica profesional con el trabajo docente.
- d) Profesores/as vinculados a dos universidades públicas de reconocimiento nacional, que aportan en la construcción de un proyecto de país y sociedad, en la Ciudad de México y en la Ciudad de Bogotá, en programas de pregrado: la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y la Universidad Nacional de Colombia UNAL. La decisión de seleccionar estas dos universidades está motivada por la idea de que éstas cuentan con las siguientes características: 1) Actividades y proyectos de extensión que podrían favorecer la participación de profesores y profesoras que trabajan por hora clase. 2) Planta estable de profesores y profesoras con plaza o nombramiento, lo que permite establecer las posibilidades de vinculación estables o mejoras en las condiciones contractuales y en las oportunidades de ascenso. 3) Procesos de selección para la contratación del personal docente ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM, lo que implica un estatus de los profesores vinculados en virtud de sus capacidades, conocimientos y experiencias

profesionales.

- e) Profesoras/es que tengan una trayectoria de 5 años continuos, como docentes ocasionales y de asignatura, al momento de la investigación. Tiempo suficiente para construir sus trayectorias académicas/laborales y sus experiencias profesionales, marcadas por la modalidad de trabajo flexible.

El trabajo de campo se concentró en un diseño cualitativo que se elaboró a través de tres estrategias: 1) Recolección y análisis del Currículum Vitae u Hojas de Vida, 2) Elaboración del instrumento para el Estudio del Perfil Profesional y Trayectoria Laboral⁷, para explorar acerca de: a) Perfil Socio-Demográfico: edad, estado civil, descendencia, escolaridad de los padres y hermanos. Antigüedad en la universidad, número de horas de trabajo a la semana, Facultad y programa. Aficiones-gustos, saberes, habilidades-capacidades, pertenencia a redes. b) Trayectoria escolar y formativa. Áreas de formación y nivel de escolaridad. c) Trayectoria Laboral (relación de los empleos que ha tenido antes y durante el trabajo en la universidad). d) Trayectoria Investigativa, publicaciones y participación en eventos. e) Condiciones de contratación e ingreso salarial. Y la tercera estrategia, la realización de ocho entrevistas en profundidad con el fin de indagar sobre los elementos que construyen la identidad laboral del profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM en condiciones laborales precarias y de inseguridad.

El ejercicio para convocar a las profesoras y los profesores lo realicé a través de una visita a las y los jefes y coordinadores de las diferentes facultades y programas, para exponerles el objetivo de la investigación y

⁷ Ver Anexo 1. Instrumento para el Estudio de Perfiles y Trayectorias Académicas. Figuras 8 y 9, capítulo 1, sistematización de la información recopilada.

solicitarles me apoyaran con un listado actualizado del personal docente ocasionales de la UNAL y asignatura de la UNAM, que forman parte de su cuerpo académico, para contactarlos e invitarles a participar en el estudio.

Es importante señalar algunas precisiones con relación a las estrategias empleadas. En primer lugar, decidí aplicar el instrumento diseñado de Perfil Profesional y Trayectoria Laboral en un encuentro personal con cada una de las y los docentes, para explorar y tener información más detallada de sus trayectorias y perfiles y saber si estarían dispuestos a participar en la siguiente fase-entrevista, en caso de ser seleccionado(a) dentro de ese grupo.

Por su parte, si bien el instrumento ya mencionado fue importante para la construcción de los perfiles y trayectorias laborales; las entrevistas⁸ se convirtieron en el centro del trabajo de campo y la actividad más demandante en lo que respecta al tiempo dedicado. Éstas giraron en torno a cuatro ejes temáticos: El primero da cuenta de los sentidos y significados que construyen las y los profesores en relación con el trabajo académico. El segundo profundiza acerca de las condiciones laborales y el estatuto docente. El tercero examina las relaciones de género en las trayectorias laborales dentro de la universidad y en la vida familiar. Y el cuarto eje, indaga sobre los dilemas y nudos críticos del trabajo académico.

Estas estrategias favorecen la comprensión de los procesos de la experiencia que construye el personal docente en su trabajo, teniendo en cuenta las características del contexto institucional y las actividades laborales que desempeñan, así como las capacidades personales para enseñar.

⁸ Ver Anexo 2. Formato de entrevista.

Por último, dentro de la metodología hago uso de la información estadística correspondiente al año 2012, presentada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)-UNAM; y la información estadística e indicadores de la Oficina Nacional de Planeación UNAL Revista No 18 en lo posible, se revisaron algunos datos de 2016 para tener el panorama actualizado de los cambios recientes en cada una de las instituciones estudiadas. Esta información me permite presentar en contexto más amplio el lugar que ocupa el personal docente ocasional y de asignatura, la forma como están distribuidos y su participación al interior de cada universidad.

Para el estudio y el análisis de las identidades laborales de este grupo de trabajadores/as docentes no me limito solamente a las narraciones, sino que también observo la dinámica de trabajo, los esfuerzos, el gusto y el cansancio percibidos en los tiempos de espera, o en la búsqueda de un café mientras encontrábamos un lugar apropiado para realizar la entrevista.

En la narración de la experiencia era importante entender y registrar lo que cada persona de este grupo docente expresa; son significativos los contextos e interacciones, los significados y las formas que se establecen en los Lugares⁹, y espacios de la universidad; todo ello con el objetivo de dar cuenta de una identidad docente que se construye en la cotidianidad y desde la experiencia de las y los sujetos, "sin olvidar que la forma cómo la gente se representa y enuncia sus experiencias e identidades, no agotan las explicaciones de los entramados y procesos en los cuales éstas surgen, se despliegan y se transforman" (Restrepo, 2010:72).

⁹ La universidad pensada como el Lugar, se constituye en el espacio de proyectos e ideales, en territorio de arraigo e identidad, (Marc Augé, 2008). Este concepto es ampliado en el capítulo 1.

En el proceso metodológico, la recuperación de la experiencia por medio de la entrevista fue sugerente, ya que la entrevista estimula “una autorreflexión paralela en la persona entrevistada; este proceso modifica su percepción de la experiencia pasada y puede conflictuar o transformar de algún modo la propia conciencia de su ser y quehacer actual” (Aceves, 1994:43).

En este sentido, el tiempo y desarrollo de la entrevista fue una especie de liberación y reflexión interior ante el reconocimiento de emociones y experiencias, les ayudó a evaluar sus condiciones laborales, a analizar el presente y pensar en su futuro; en cierta manera fue un enfrentamiento consigo mismos/as y a lo que quieren de sí. Ser parte de este estudio, les permitió pensar en su proceso y crecimiento profesional como una unidad multidimensional y dinámica, entre las diversas etapas de sus itinerarios académicos y trayectorias laborales, la carrera docente, sus proyectos personales y las fases de aprendizaje a lo largo de la vida.

CAPÍTULO I

EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO: FLEXIBLE, DESIGUAL Y PROVISORIO¹⁰

El trabajo ya no es solamente una actividad entre las demás actividades que el hombre realiza en una sociedad que le reserva otras dimensiones vitales; el trabajo es hoy la vida misma, y la sociedad ya no puede definirse de otro modo que como una sinergia productiva general que reúne todos los tiempos singulares que corren siguiendo el círculo de la vida a lo largo de una tangente de valor (Negri, 2002).

En este apartado desarrollo el concepto de Flexibilidad laboral en el contexto del trabajo docente, así como presento las dos instituciones en estudio, la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL). Éstas son lugares de identidad, en donde el profesorado ocasional y de asignatura realiza las actividades laborales que corresponden al desarrollo de su trabajo docente universitario. Cada actividad laboral mantiene y conserva estilos, modos de hacer, espacios físicos, normas y acuerdos que se establecen en las condiciones contractuales que para el caso estudiado es flexible, desigual y provisorio. También describo las figuras académicas de profesor/a de asignatura y profesor/a ocasional alrededor de las cuales se desarrolla el estudio. Dentro de este contexto, detallo las características del personal docente ocasional y de asignatura, y detallo elementos de sus perfiles profesionales.

¹⁰ El trabajo docente es provisorio, por su carácter temporal, atípico e interrumpido es decir que no es permanente, y por la facilidad con la que puede ser sustituido un trabajador/a docente ocasional o de asignatura.

1.1. *El trabajo docente flexible, y precario*¹¹

Los cuestionamientos acerca del trabajo docente y sus condiciones tienen una correspondencia en los sujetos, con respecto al concepto que ellos forjan de sí mismos en relación a su profesión y a su trabajo, es un ejercicio constante de sentir-pensar la actividad docente, la vida cotidiana que está determinada por los sentimientos, los actos, las palabras y los lugares particulares y globales en los que éste se realiza. El trabajo se constituye en componente central de identidad y de las posibilidades de vida del profesorado ocasional de la UNAL y de asignatura de la UNAL; por ello es importante analizar y describir las características de la precariedad y flexibilidad laboral en la universidad.

Los cambios acontecidos en el mundo en el contexto de la globalización¹², la tecnología y el libre mercado, así como la crisis estructural que atraviesan las sociedades capitalistas, han generado nuevas formas de relacionarnos, de valorar el vínculo laboral, de lidiar con la incertidumbre, de identificarnos temporalmente a una institución, y de considerar la estabilidad laboral como algo inalcanzable. Es la pregunta por el cómo nos integramos socialmente hoy mediante el trabajo, esto debido a

¹¹ Se entiende por empleo precario aquel que cumple con todas o algunas de las siguientes características: 1. La ausencia de un contrato de trabajo indefinido, sustituido por contrataciones (escritas o verbales) a plazo fijo, por obra y servicio, de temporada o eventuales. Tal es la perspectiva de la "inestabilidad": el empleo puede interrumpirse en cualquier momento; 2. El empleo tiene bajo o nulo acceso a la seguridad social (previsión, salud) y carece del respaldo de la legislación laboral (protección frente al despido, derecho de afiliación sindical y negociación colectiva, etc.). Tal es la perspectiva de la "inseguridad"; 3. El empleo es insuficiente en términos de remuneraciones, por ejemplo, en el caso de trabajo de tiempo parcial. Tal es la perspectiva de la "insuficiencia" (Guerra 1994, en Todaro y Yáñez, 2004:58).

¹² La globalización es la unificación de la sociedad mundial según los principios capitalistas, la mercantilización del mundo, en todos los niveles: económico y financiero, de comunicación, cultural, ideológico, laboral y político.

los fuertes procesos de desregulación laboral que gradualmente están acabando con la “promesa” de estabilidad.

Según Offe (1997), la centralidad del trabajo se ha relacionado al hecho de que, a través del contrato laboral, el sujeto adquiriría un lugar estable en la sociedad, a la vez que contaba con ingresos y protección apropiados. Sin embargo, gradualmente se han ido imponiendo formas de vínculo laboral de alta flexibilidad, tales como contratos a plazo fijo, por tarea, por comisión y de prestación de servicios. Como plantean algunos autores¹³, ninguna de estas formas permite asegurar al sujeto una estabilidad suficiente sobre la cual proyectarse, y hace responsable al sujeto por el logro y mantenimiento de su propia estabilidad en un contexto de mercado laboral cambiante e inseguro. (Sisto y Fardella, 2013).

En este contexto, la universidad y en ella el trabajo académico ha enfrentado cambios, debido a: la expansión que ha tenido la educación superior, los cambios inherentes a la globalización de las economías, y al desarrollo de políticas neoliberales. Para Altbach (2004), la masificación, la responsabilidad y obligación de rendir cuentas, la privatización y la comercialización son realidades substanciales de la educación superior en el siglo XXI, que han afectado a las universidades y a quienes que trabajan en ellas y constituyen un cambio fundamental en la naturaleza de las instituciones y del trabajo académico.

Muestra de ello es que hoy la mayor parte del personal docente es contratado por horas de docencia ejercida, rigiendo el mismo tipo de contrato de prestación de servicios. Los docentes no tienen seguridad

¹³ Ver, Albaigés, 2004; Sisto, 2005.

social, previsión ni salud, convertidos en simples prestadores de servicios. Lo servicios que prestan son horas de docencia en la asignatura en que son expertos, horas de trabajo en asesoría o investigación; se les paga según el servicio prestado, y si no hay proyectos ganados, estudiantes para hacer clases, no hay pago-salario para el profesor. Así el trabajo docente

“capital humano de la universidad, es maximizado como recurso, reduciendo sus costos y aumentando sus beneficios sobre el proceso productivo en el cual se sustenta cada universidad. La flexibilización laboral encuentra en la universidad un nuevo campo, el docente del modelo neoliberal es un trabajador precario, sometido a la flexibilización contractual y a la precarización de sus condiciones no sólo contractuales, sino ocupacionales en general, es decir las físicas y materiales propias del puesto de trabajo y de su vinculación social a la organización” (Sisto, 2005: 529).

En este sentido, dos elementos resaltan la noción de trabajo precario, la primera es la precariedad de supervivencia: en la que el trabajo que realiza el sujeto no permite obtener un salario que garantice la reproducción de la fuerza de trabajo, como es el caso de los sueldos por debajo del salario mínimo, y otras formas de empleo atípico que generan salarios inferiores, y la segunda, es la precariedad de la situación: que se define cuando el trabajo no asegura un lugar estable al sujeto desde el cual pueda organizar y planear su presente y proyectarse a futuro, aquí se ubican las diferentes formas de empleo atípico que suelen asociarse a pobreza, pero también las nuevas formas de vinculación laboral a la cual están sometidos los profesionales incluso altamente calificados.

En conclusión, el trabajo flexible o empleo atípico, es precario, en tanto se vincula con ingresos bajos e insuficientes para asegurar la subsistencia

de los trabajadores/as, así como con la restricción o falta total de protección laboral y social. Se caracteriza por la eliminación de algunos elementos que antes eran imprescindibles a toda relación laboral; entre ellos, un contrato que ofrecía estabilidad con jornada completa, un lugar de trabajo, cesantías, ahorro para la vejez, seguridad social, protección de maternidad, entre otras.

Estos cambios en las relaciones contractuales han incidido en la vida diaria de las personas, en la concepción del trabajo y en la búsqueda constante y angustiosa de construir un plan de vida respaldado en los ingresos que brinde el trabajo.

1.2 Las universidades: Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Nacional de Colombia

La universidad sentida como propia, como lugar de trabajo, de desarrollo profesional e intelectual, como espacio de lucha y de construcción de horizontes sociales y culturales, se constituye en un lugar de proyectos e ideales, en territorio de arraigo e identidad. Marc Augé define los lugares "como lugar de identidad, relacional e histórico", y a la vez plantea que un "espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional, ni como histórico, definirá un no lugar, pero los lugares se recomponen y las relaciones se reconstruyen. El lugar - no se cumple nunca totalmente y el no lugar - no queda nunca totalmente borrado: Son palimpsestos donde se reinscribe el juego intrincado de la identidad y de la relación" y de la diferencia (Augé, 1991:83-85).

Estas dos universidades: la UNAM y la UNAL, miradas y consideradas como -El Lugar- son el Alma Máter del conocimiento y la cultura, son lugares simbólicos de identidad, de historia y relaciones ancladas en la

memoria, confrontadas constantemente por el poder y la palabra de los sujetos que las habitan. Son reconocidas como referentes significativos de universidad pública en cada país; estas instituciones son lugar de encuentros y aprendizajes, de conflictos y desencantos, de búsquedas y luchas, de reflexiones y debates, así como de posibilidad para mujeres y hombres de un espacio a nivel laboral, profesional y educativo.

Por otra parte, la universidad pública es hoy un lugar social segmentado, en donde coexisten sectores e intereses contradictorios, estos son espacios que se construyen en el cruce de elementos en movimiento, por ejemplo: el trabajo académico y las condiciones laborales del profesorado ocasional y de asignatura, las relaciones y construcciones de género, la distribución de los espacios y las posiciones jerárquicas, así como las áreas de formación, producción e inscripción en el ejercicio docente. Uno de los aspectos que prevalece en estas universidades es la existencia de tensiones y contradicciones que se desarrollan dentro de -El Lugar- universitario, la ausencia de criterios claros en todo lo referente a contratación y renovación de profesores temporales, promociones, desvinculación y remuneración a las y los docentes. Esta situación muestra la frágil precariedad laboral de estos trabajadores de la educación universitaria y que afecta sobre todo a algunos sectores.

La universidad es una de las más antiguas instituciones. En el siglo XII se posiciona en Francia y en Italia como el lugar en donde son contratados docentes para dar cursos específicos dirigidos a la profesionalización. Según Beraza y Rodríguez (2007), la misión fundamental de la universidad en sus inicios era conservar y transmitir el conocimiento. Hasta el siglo XV tiene su auge hasta la crisis conservadurista que en los siglos XVI y XVII congeló la producción de conocimiento.

En el siglo XIX resurge con el modelo propuesto por el alemán Wilhem von Humboldt que combina la docencia con la investigación. Este modelo de universidad transforma a las demás universidades europeas. De esta manera, se agrega una nueva misión a la universidad: conservar y transmitir conocimiento validado mediante procesos investigativos.

En el siglo XX, de manera específica, en las universidades de Estados Unidos se evidencia una relación con la empresa y con la investigación para el desarrollo industrial. Aparece una distinción entre investigación básica, aquella realizada para innovar en procesos productivos, y la investigación aplicada dirigida a la solución de problemas específicos. Esta distinción no solo se evidencia en las universidades estadounidenses sino también en las universidades de países industrializados (Beraza y Rodríguez, 2007).

En el caso de la historia de la universidad en América Latina debe considerarse que esta institución aparece como parte de la expansión colonial y de la transferencia de los modelos de las universidades españolas, portuguesas, holandesas y francesas, a excepción del modelo italiano. Jiménez (2007) retoma los planteamientos de Roberts, Cruz y Herts, para considerar que en el continente americano en Canadá y Estados Unidos hubo transferencia del modelo europeo universitario mientras que en los países latinoamericanos el modelo sufrió un profundo mestizaje que le otorga un desarrollo particular.

Durante buena parte del siglo XX podía identificarse una importante diferencia entre las misiones de las universidades europeas y las estadounidenses: las primeras se centraron en la conservación y transmisión de su cultura mientras que las segundas mantuvieron una fuerte relación

con la industria. Para el siglo XXI, según Fischman (2008), la misión de las universidades es “nacionalizar, democratizar y servir a la sociedad” (242) y desarrollar los ejes de docencia, investigación y extensión.

Hoy en día, la universidad forma al estudiantado para solucionar problemas en relación a sus contextos de emergencia y está más cercana a la sociedad.

A continuación, presento una descripción de cada universidad.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) es una de las más antiguas de América Latina. Fue fundada en 1551, en la época del Virreinato, de la época colonial. Inicialmente formó a letrados a quienes se les encomendó las tareas de administración del Virreinato por lo que inicialmente daba los títulos de Teología y de Derecho Canónico. En sus inicios, la Universidad tenía las facultades de Derecho Eclesiástico o Cánones y Teología, Medicina, Derecho civil o leyes y constaba de cuatro tipos de claustros:

- 1. El claustro pleno, integrado por el rector y la totalidad de doctores y maestros de la Universidad;*
- 2. El claustro de rector y conciliarios, los que eran ocho, elegían al rector;*
- 3. El claustro de doctores, que resolvía con el rector los asuntos ordinarios de la institución;*
- 4. El claustro de diputados. (Masiske, 2017:17)*

En el siglo XIX, el país se ve inmerso en una serie de búsquedas reiteradas de identidad, de definiciones, de proyectos, y la universidad, que siempre ha sido parte de la realidad del país, tiene aperturas y cierres. Solo hasta 1867, la Ley Orgánica de Instrucción Pública estableció la Escuela

Nacional Preparatoria como columna vertebral del proyecto educativo nacional. Este proyecto, según Alvarado (2001, citada por Masiske 2006: 17), tenía como objetivo lograr que todos los mexicanos aprendieran lo mismo para lograr su unidad. Inicialmente, el acceso a la Escuela Nacional fue restringido a 900 alumnos; a partir de 1880 se permite el acceso a mujeres.

En 1917 con la aparición de la nueva Constitución desaparece la Secretaría de Instrucción Pública se proponen que cada uno de los Estados y Municipios sean los responsables de la educación. Como escribe Masiske (2006), en estas dos primeras décadas del siglo XX en México y el mundo en el contexto de la segunda guerra mundial vivía momentos políticos que motivaron la participación estudiantil en asuntos universitarios. Específicamente, la revolución mexicana avivó las tradiciones culturales dentro del contexto universitario y transformo el proyecto educativo universitario. A partir de 1920, las instituciones mexicanas se unieron para apoyar el proyecto de la revolución y emergieron varias universidades en diferentes estados mexicanos.

El 22 de septiembre de 1910, su reapertura adquiere una connotación totalmente distinta, es una institución que nace como nacional, pública y es un organismo descentralizado del Estado. En 1929, la universidad obtiene su carácter de Autónoma¹⁴, y en 1954, se traslada a las nuevas instalaciones en el sur de la Ciudad de México.

¹⁴ La autonomía es uno de los valores básicos de la universidad pública en México. Y en el caso de la UNAM, ésta es una institución que preserva su sentido autónomo que le da la capacidad de gobernarse, de diseñar sus planes de estudio, de organizarse, de administrarse. "La universidad es autónoma pero los recursos proceden, fundamentalmente del pueblo de México, y tiene la obligación de responder, porque la autonomía es una prerrogativa, la autonomía da derechos y trae consigo obligaciones y responsabilidades", palabras del rector José Narro Robles con motivo de los 100 años de la UNAM.

La UNAM tiene por fines: "impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organiza y realiza investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y se ocupa por extender con la mayor amplitud posible los beneficios de la cultura. Además, tiene la facultad y responsabilidad de gobernarse a sí misma, crear sus planes y programas, establecer los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico y realizar sus fines de acuerdo con los principios del Artículo 3º Constitucional respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas" (Artículo 1 del Marco Institucional y Legal. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México. 1945:1).

Hasta 1945 se mantienen las relaciones entre la Universidad y el Estado y la misión de la Universidad se centra en formar profesionales que puedan desenvolverse tanto en el Estado como en la empresa; en este año se inauguraron los primeros institutos de investigación y postgrados. Esto hizo que la Universidad aumentara su número de estudiantes por lo que se decidió iniciar la construcción de la Ciudad Universitaria en 1950; un dato esclarecedor: la población escolar pasó de 23 mil estudiantes en 1945, a casi 59 mil en 1960. Un año después, el rector Ignacio Chávez emprendió reformas legislativas como "el Reglamento de Investigadores en 1962, el Estatuto del Personal Docente en 1963, el Estatuto del Personal Administrativo en 1965 y la conversión del Estatuto de la Universidad en Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México" (Masiske 2006: 23).

En 1970 la Universidad excede el espacio de Ciudad Universitaria debido al gran número de estudiantes y a la demanda de estudiantes

ubicados en lugares lejanos de la misma por lo que se crea el Sistema de Universidad Abierta (SUA).

Actualmente, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) está presente en la Ciudad de México y veinte Estados del país, incluidos seis campus, diecisiete escuelas en la zona Metropolitana, y cinco centros de desarrollo regional: Querétaro, Michoacán, Morelos, Baja California y Yucatán; en cuatro Estados de los EEUU, uno en Canadá y otro en España. En el campus de Ciudad Universitaria o CU, como se le nombra coloquialmente, se encuentran:

20 facultades a saber: Arquitectura, Artes y Diseño, Ciencias, Ciencias Políticas y Sociales, Contaduría y Administración, Derecho, Economía, Estudios Superiores Acatlán, Estudios Superiores Aragón, Estudios Superiores Cuautitlán, Estudios Superiores Iztacala, Estudios Superiores Zaragoza, Filosofía y Letras, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Música, Odontología, Psicología y Química.

4 escuelas: Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad León, Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia y Escuela Nacional de Trabajo Social.

6 centros: Centro de Ciencias Genómicas, Centro de Física Aplicada y Tecnología Avanzada, Centro de Nanociencias y Nanotecnología, Centro Peninsular en Humanidades y en Ciencias Sociales, Centro Universitario de Estudios Cinematográficos, y Centro Universitario de Teatro¹⁵.

¹⁵ Sin mencionar los Centros e Institutos de la UNAM destinados para la investigación científica y la formación posgraduada.

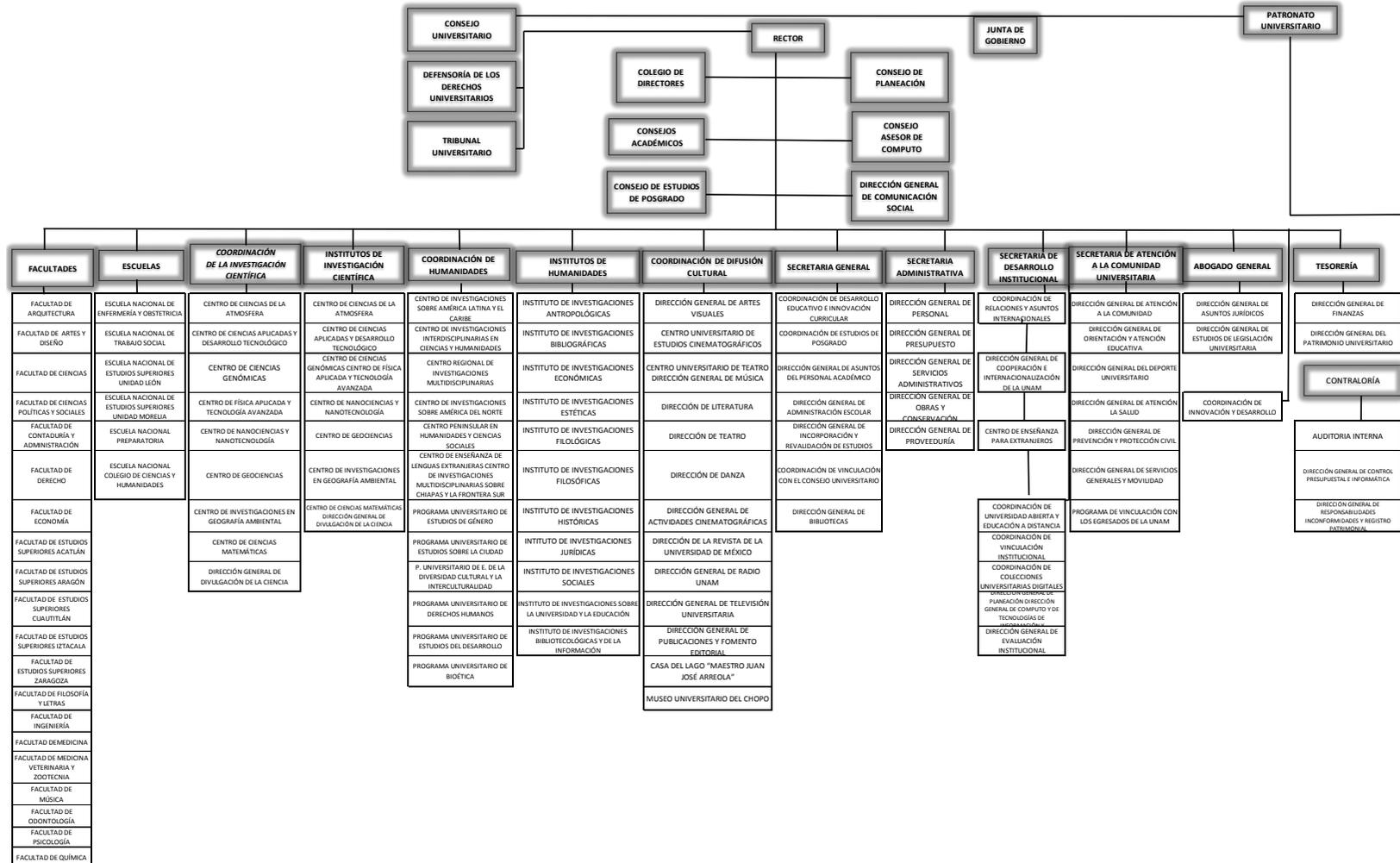
Para el ciclo escolar 2012 la población escolar¹⁶ total fue de 324,413 estudiantes, de los cuales 26,169 son de nivel de posgrado, 187,195 de licenciatura y 110,119 de bachillerato. Los niveles donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes son: licenciatura con el 58%, y bachillerato con el 34%; los estudiantes del posgrado representan el 8%.

En el año 2012, la planta académica de la UNAM se conformó por 39,374 académicos (17,080 mujeres y 22,294 hombres), de los cuales el 43.4% son mujeres frente al 56.6% de hombres.

De este total, (2,447) son investigadores, (5,454) profesores de carrera, (4,163) técnico académico, (22,588) profesores de asignatura, (4,456) ayudantes y (4,456) otros. Una diferencia significativa se aprecia en el predominio del personal docente de la figura de asignatura, quienes en conjunto representan el 57,4% de la población académica, frente al 13.9% del personal de carrera.

¹⁶ Dirección General de Planeación (DGPL), UNAM. Agenda 2012.

FIGURA 1. ESTRUCTURA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Fuente: www.transparencia.unam.mx/organigramas/estructura.pdf. 2015.

Por su parte, la historia de la universidad en Colombia inició de manera tardía: hasta el siglo XVIII. En el Virreinato de la Nueva Granada, las universidades recibían este nombre porque se dedicaban a la educación de monjes y juristas. En la América colonial aparecieron 32 universidades, siendo las únicas oficiales la de México y de Lima. En Colombia, las iniciativas para el desarrollo de la universidad suceden en la Real Audiencia en 1550. Según Soto (2005), la Universidad de Santo Tomás en Santafé de Bogotá aparece en 1580 bajo el dominio de la comunidad de Santo Domingo.

La Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, ahora Universidad Nacional de Colombia (UNAL) se fundó 1867; el primer rector designado fue Ezequiel Rojas con profesores que constituían la élite intelectual del país. Inicialmente tuvo las siguientes facultades, según Soto (2005): Derecho, Medicina, Ciencias Naturales, Ingeniería, Artes y Oficios; Literatura y filosofía. En este año contaba con un total de 356 estudiantes, y a diez años de su fundación con 5,509 estudiantes, la mayoría de medicina; durante este tiempo, en 1881 se inaugura la Escuela de Minas en Medellín, iniciándose la expansión de la UNAL hacia el territorio nacional.

Hacia 1920, las universidades colombianas entraron en un periodo de transformación debido a importantes hechos políticos y económicos que solicitaban ser estudiados en las aulas. La entrega de territorio nacional a Estados Unidos para la construcción del canal de Panamá, el incremento de la industria en las grandes ciudades y el desplazamiento de las personas del campo a las ciudades para el empleo, la masacre de las bananeras y la aparición de nuevos movimientos políticos, interpelaban las aulas universitarias. En esta época, se organiza el movimiento estudiantil

interesado en que la universidad dirigiera su mirada hacia estas problemáticas mediante la reforma de sus planes de estudio.

Durante el período de la "República Liberal" (1930-1947), la Universidad Nacional se constituyó en paradigma de la educación superior y en motor de los cambios en las universidades oficiales¹⁷. Un hecho significativo de esta época es que en 1936 ingresó a la Universidad la primera mujer, Gabriela Peláez Echeverri, graduada en 1944 como abogada. En este tiempo, la UNAL adquirió normatividad, se organizó en facultades e institutos, se diversificaron sus planes de estudio, se dieron nuevas formas de participación del estudiantado y profesorado en el gobierno de la universidad, recibió la mayor parte de los recursos destinados al sector de educación superior, y ostentó la facultad de controlar el otorgamiento de títulos profesionales y en general de la enseñanza superior.

En 1948 sucedió en Colombia un hecho que transformaría el curso de la vida de sus ciudadanos/as: el asesinato del candidato a la presidencia, Jorge Eliécer Gaitán. El país entra en un periodo de dictadura con Rojas Pinilla en el que la universidad pública es intervenida por el Estado y se crearon órganos reguladores como el Fondo Universitario Nacional (Soto, 2005: 124). El movimiento estudiantil y el profesorado de la Universidad Nacional de Colombia responden en 1954 a esta dictadura, constituyéndose en importantes actores para su caída. Es de resaltar que en este periodo se gestan los movimientos guerrilleros: FARC, ELN, EPL, y M-19.

¹⁷ Herrera, Martha Cecilia, "Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946", en Revista Colombiana de Educación, Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones, No. 26, 1993.

En los años 60, los cambios en la UNAL se ven impulsados por la Alianza para el Progreso¹⁸, específicamente, dirigidos a educar el estudiantado para el trabajo y con la intención de despolitizar el movimiento estudiantil. Durante 1948-1966 hubo una marcada reducción de la población rural colombiana, que abandonaba el campo para sobrevivir al periodo de la violencia¹⁹.

Los años 1968 a 1990, según Soto (2005), se caracterizan por una centralización en la política universitaria por parte del Estado, visible en 1968 con la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). En 1971, la vigilancia del gobierno sobre la educación superior se refleja en una disminución significativa en la matrícula de los/as estudiantes.

Esta etapa finaliza con el cambio de Constitución en 1991 y con la Ley 30 de 1992, que enmarcada en restricciones presupuestas, autorizan a las universidades para reformar sus planes de estudios y entrar en consonancia con las solicitudes del mercado laboral; se introduce la investigación como uno de los ejes misionales de la educación superior colombiana.

Por su carácter nacional, la universidad debe contribuir a la identidad del país, así como ser generadora de nuevas propuestas para el desarrollo social, económico, político y técnico-científico del pueblo colombiano.

¹⁸ Un programa de ayuda económica, política y social de los Estados Unidos para América Latina efectuado entre 1961-1970.

¹⁹ Este periodo marcado por la violencia en el campo y el desplazamiento de campesinos/as hacia las ciudades se caracterizó por enfrentamientos entre simpatizantes del Partido Liberal y el Partido Conservador. El periodo de la violencia inició luego del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, del Partido Liberal, que desencadenó una serie de hechos violentos en todo el país denominado el Bogotazo.

La UNAL "Es un órgano estatal, de rango constitucional, organizado de acuerdo al inciso 2 del artículo 113 de la Constitución Política, no perteneciente a ninguna de las ramas del poder público, con personería jurídica especial, no identificable ni asimilable a otras modalidades o tipos de entes públicos, con capacidad para designar sus directivas y regirse por sus propios estatutos de acuerdo con la ley especial que la regula. La Universidad Nacional de Colombia cumple, en nombre del Estado, funciones no administrativas orientadas a promover el desarrollo de la educación superior hasta sus más altos niveles, fomentar el acceso a ella y desarrollar la docencia, la investigación, las ciencias, la creación artística y la extensión, para alcanzar la excelencia y los fines señalados en el artículo 2 del Decreto Extraordinario 1210 de 1993 y en este Estatuto". (Acuerdo Número 011 de 2005, "Por el cual se adopta el Estatuto General de la Universidad Nacional de Colombia", Capítulo1:2).

La Universidad Nacional de Colombia cuenta con las sedes de Bogotá, Medellín, Manizales y Palmira, más tres sedes de presencia nacional: Amazonía, Orinoquía y Caribe. Cada sede se encuentra subdividida en Facultades: Bogotá (11), Medellín (5), Manizales (3) y Palmira (2). En total, la Universidad está constituida por 21 Facultades y 7 Institutos Interfacultades. La sede de Bogotá cuenta con las facultades de Agronomía, Artes, Música, Ciencias, Ciencias Económicas, Ciencias Humanas, Derecho - Ciencias Políticas y Sociales, Enfermería, Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, y Odontología.

La UNAL es una Institución de Educación Superior (IES) de carácter nacional y público, con relativa autonomía y total financiamiento por parte del Estado. Su misión esencial es la creación, desarrollo e incorporación del conocimiento y su vinculación con la cultura.

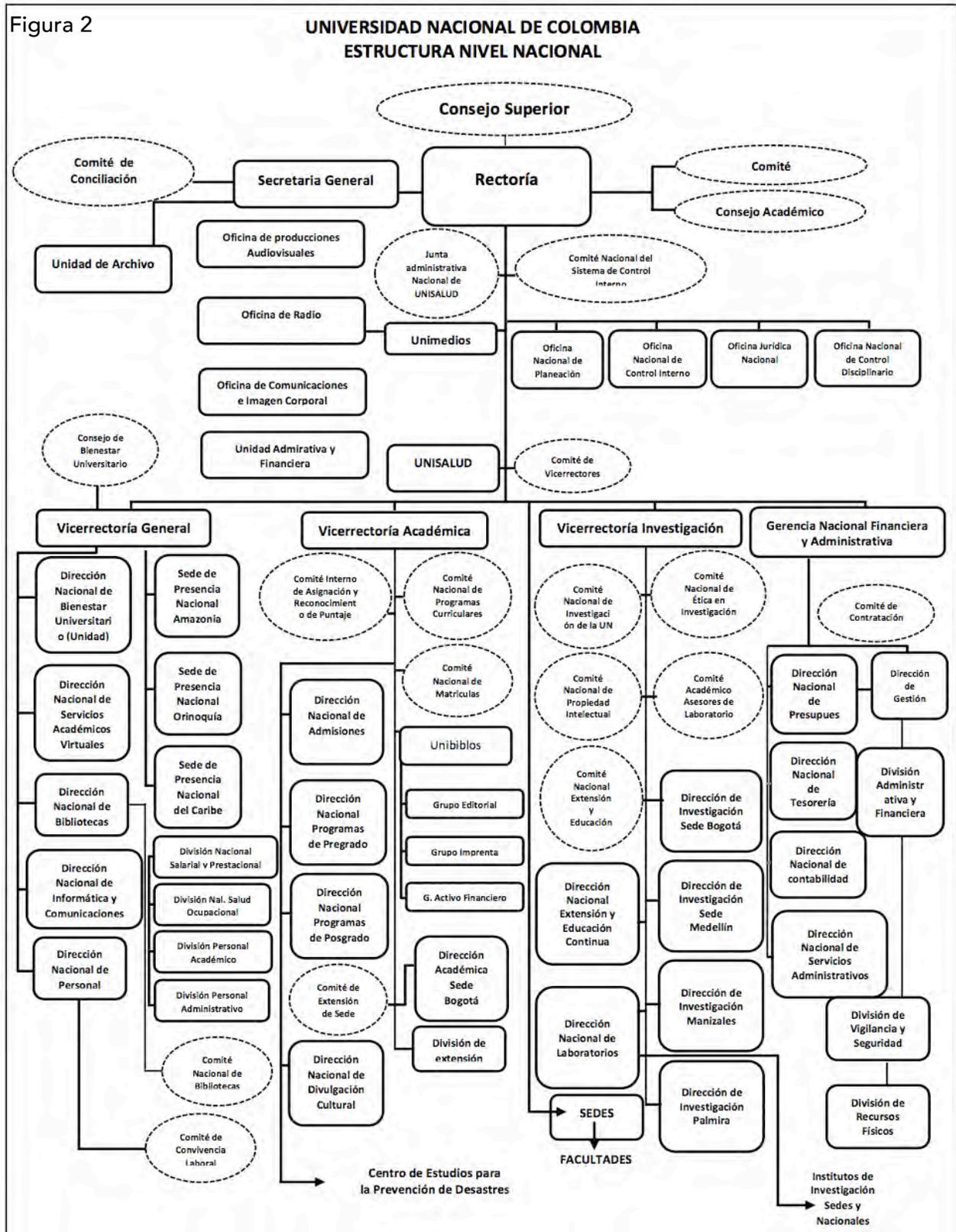
Para el ciclo 2012 la población escolar²⁰ total fue de 29,788 estudiantes, de los cuales 6,107 son de nivel de posgrado, 23,681 de pregrado, siendo este último el de mayor concentración con el 79.5% y el posgrado con el 20.5%.

En el año 2012, la planta académica de la UNAL se conformó por 3,435 académicos (619 mujeres y 1,344 hombres), de los cuales el 31,5% son mujeres frente al 68.5% de hombres.

De este total, (189) son profesor titular, (1,206) profesor asociado, (463) profesor asistente, (33) profesor auxiliar, (61) instructor asociado, (5) instructor asistente, (6) expertos y (1,472) profesores ocasionales. Un porcentaje significativo se aprecia en la participación del personal académico de la figura de docente ocasional, quienes en conjunto representan el 42,9% de la población académica, frente al 57,1% de todo el personal de carrera.

²⁰ Oficina Nacional de Planeación. Revista No 18. Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia. Pág., 20. 2012.

Figura 2



Fuente: www.unal.edu.co/desarrollo_organizacional.pdf. 2015.

Al relacionar las estructuras de las universidades, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Nacional de Colombia (UNAL) inmediatamente puede identificarse su crecimiento en

respuesta al estudiantado admitido, pero también al incremento de sus funciones. Fischman (2008) al revisar la historia de las universidades públicas considera que su expansión se debe tanto a las expectativas del Estado en cuando a los dividendos económicos que producirán como a su rol en la promoción de los nacionalismos culturales y políticos; cita a Ordorika y a Pusser, para decir que “instituciones como la Universidad Nacional de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires podrían ser consideradas como universidades constructoras del estado” (Fischman, 2008: 247). Pero el crecimiento de las universidades públicas no solo se debe a los intereses estatales sino también a las solicitudes de la ciudadanía.

La ciudadanía latinoamericana, a mediados del siglo XX, acude a las universidades públicas para ejercer su derecho a la educación, uno de los más importantes logros de las universidades públicas latinoamericanas, que según Fischman (2008), incrementó el número de estudiantes admitidos/as, “pasando de medio millón a siete millones de estudiantes en las últimas tres décadas” (248). A su vez, tanto la UNAM como la UNAL jugaron un importante papel para la reflexión crítica ante las problemáticas que dieron lugar al surgimiento de movimientos sociales y políticos que incidieron en el desarrollo de movimientos estudiantiles.

Entre los años 70 y 80, las universidades latinoamericanas públicas pasaron por dificultades económicas debido a la influencia de políticas económicas estadounidenses, así como del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. De manera específica, los/as docentes sufrieron estas dificultades debido a la reducción de sus salarios. Esta problemática, aunada al incremento de estudiantes, hizo que las universidades públicas se encontraran con un nuevo reto: formar un estudiantado que ingresaba a la

universidad con un bajo capital cultural, con dificultades académicas en lectura y escritura y con orientaciones profesionales inciertas manifestadas en bajo rendimiento y deserción.

En los años 90 se hacen más profundos los cambios en las condiciones laborales del personal académico de las universidades públicas. La reducción salarial hace que los/as docentes trabajen en varias universidades, lo que hace que su compromiso con la enseñanza se reduzca y no participen activamente en procesos investigativos. Esto se debe a una disminución en la inversión del Estado en la educación pública. En México, según la OECD (2016), la educación representa el 17% del gasto público, porcentaje que se mantuvo estable entre 2005 y 2013, mientras que en Colombia, en el año 2011, el porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) destinado a la educación es de 6.7% (OECD, 2014).

Actualmente la educación superior en América Latina pasa por una crisis que Sousa Santos (2005, citado por Fishman, 2008) ubica en tres campos: una crisis de hegemonía en tanto ya que no es la única institución en dónde puede accederse al conocimiento, una crisis de legitimidad porque ya no todas las personas la ubican como el espacio en donde pueden lograrse los más altos niveles de educación, y una crisis institucional debido a sus esfuerzos para su financiamiento que influye en la asignación de múltiples tareas al personal docente vinculado.

1.3 El mercado académico en la educación superior: México y Colombia

El mercado académico en el nivel de la educación superior se ha constituido en un espacio social y laboral, establecido por "las estructuras de oportunidades laborales y circuitos institucionales configurados, con formas organizativas y ethos propios, en cuyas redes se conforman

carreras, aspiraciones, intereses y clientelas para un amplio conjunto de personas” (Gil, 1994:39). Quienes ejercen la profesión académica comparten algunas características que los agrupa aun cuando presentan una amplia diversidad debido a la variedad de perfiles y condiciones; algunos de los rasgos que tienden a agruparlos son: a) la confiada tarea de validar los conocimientos del resto de los/as profesionales (estudiantes) que existen en la sociedad, b) la situación de compartir la misma materia prima de trabajo: el conocimiento, y c) la condición de ser asalariados pero regidos por normalidades especiales. Estos rasgos les confieren cierta unidad e identidad laboral e institucional, que serán tenidos en cuenta en esta investigación para analizar el trabajo del profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM.

El profesorado universitario ha tenido que enfrentar cambios, relacionados con el mercado académico laboral, expansión y diversificación de la educación superior. Específicamente en América Latina y la región, los fenómenos de la masificación, el aumento de la demanda estudiantil para ingresar a la educación superior y el incremento en el número de instituciones de educación superior, tuvieron un impacto inmediato y expansivo sobre el grupo de docentes trabajadores.

Al respecto, Brunner señala que para “1950 el profesorado estaba integrado, en América Latina, por no más de 25 mil docentes, en su mayoría profesores horas que dictaban cátedra en las facultades y escuelas profesionales, y que a la par trabajaban en el ejercicio de su profesión de donde obtenían la mayor parte de sus ingresos. El cargo docente, poseía una función cuasi-honorífica y permitía a las universidades desarrollar sus actividades de enseñanza a un costo relativamente bajo” (Brunner, 1990:75).

El crecimiento del mercado académico ha sido ascendente, según este mismo autor, a finales de los sesenta, la profesión académica, así como el sistema eran de dimensiones reducidas, pero a partir de los años setenta toman un fuerte impulso; el ingreso masivo de jóvenes a la educación superior requirió de personal docente en las diversas áreas del conocimiento, generando así la vinculación laboral de miles de profesores. Durante las últimas tres décadas, este escenario se fue modificando, y las universidades recurrirían a sus propios egresados, muestra de ello es que para "1970 en la región de América Latina y el Caribe se contaba con 160 mil docentes, y para 1980 ya eran 400 mil; lo que representa un incremento de 150% en diez años. La mayoría de este grupo eran profesores de tiempo completo, que no viven ya para la universidad sino de ella, obteniendo la mayor parte de sus ingresos del desempeño de funciones docentes o de investigación" (Brunner, 1990:76). Es así como la universidad se convierte en el lugar o en el espacio ocupacional importante donde se abre un nuevo sector profesional laboral.

Por otra parte, desde una mirada histórica, el desarrollo de la profesión académica

ha estado asociada a tres principios organizacionales básicos de la estructura social moderna: el estado (como instrumento de acreditación monopólico), el mercado (como mecanismo de oferta, demanda y asignación de puestos) y la división del trabajo (como instrumento de definición de las exigencias técnicas). Además de estas tres fuerzas la profesionalización académica requiere de una cuarta condición: la existencia previa de una disciplina o saber académico que permita la constitución de una oferta académica profesional de cargos con relativa estabilidad ocupacional y el ideal de dedicación exclusiva. (Uricoechea, 1999:4)

En este sentido, el "mercado ocupacional académico se refiere a un determinado espacio laboral, existente dentro de las instituciones de educación superior y se constituye por una serie de puestos de trabajo docente, de investigación y de acción social" (Kent, 1986:49).

En el caso de México, en los últimos treinta años el profesorado ha sido testigo de los cambios experimentados en el país, en sus instituciones de educación superior y en las condiciones del trabajo como tal. Sí bien el mercado de trabajo académico ha aumentado, las desfavorables condiciones de contratación que se dan (por asignatura y sin posibilidades a corto plazo de obtener estabilidad), revelan el complejo esquema y el dilema que ello representa para este grupo de profesionales,

Casi dos terceras partes de estas plazas fueron ocupadas por profesionales contratados con la figura de asignatura y por régimen de financiamiento; así para el 2005 las instituciones de educación superior del sector público agrupaban cerca del 62% del profesorado (38,5% de tiempo completo, 7,5% de tres cuartos y medio tiempo, y 54% por horas). Mientras que el sector privado concentraba al 38% restante, pero con una proporción mucho menor de profesores de tiempo completo (10,2%) y mucho mayor de profesores contratados por horas (83,9%), en estas condiciones laboran los cerca de 250 mil académicos. (Galaz, Padilla, Gil, Sevilla, 2008:58).

En Colombia, la vinculación de profesionales a la cátedra, que inicialmente fue una forma de reconocimiento social y de exaltación del servicio profesional, se transformó a partir de los años sesenta, ya que el aumento de los cupos universitarios despersonalizó el ejercicio docente y generalizó la vinculación de los catedráticos creando nuevos escenarios, así

como nuevas estructuras y experiencias docentes dentro del sistema de educación superior. (Ibarra, Martínez, Vargas, 2000).

La expansión del cuerpo docente universitario ascendió de unos 3,500 profesores en 1960 a prácticamente 52,000 para 1989. Es importante señalar en este proceso dos rasgos que singularizan la dinámica de expansión. El primero, es que las

tasas de crecimiento han sido superiores en el sector privado, en la práctica triplicó su volumen de (10.190 en 1975, a 28.251 en 1999) mientras que en el sector oficial sólo duplicó su contingencia para esos mismos años de (10.963 a 19.739). El segundo rasgo, es que para 1999 casi la mitad del profesorado de las universidades públicas el (48%) gozaba de una dedicación de tiempo completo, en dramático contraste con las universidades privadas donde esa categoría sólo corresponde a poco más de una décima parte (12%). Para este mismo año los académicos "por hora" constituyen un abrumador 79% en las universidades privadas frente a un 43% para las públicas. (Lucio y Serrano, 1992:125)

La acelerada expansión de la matrícula, la constitución de un mercado ocupacional de trabajadores académicos y la segmentación académica con la multiplicación de las disciplinas, produjeron variaciones en las condiciones del trabajo académico y llegaron a provocar cambios del personal docente, unidos a la diferenciación y a un sin fin de establecimientos que fueron creados, generando una intensa segmentación de la profesión académica, con posiciones desiguales y diversas condiciones de ingreso y ascenso en el trabajo. Con base en lo anterior, se establece el mercado académico como el espacio laboral existente dentro de las instituciones de educación superior constituido por una serie de nombramientos y puestos de trabajo "donde los individuos ofrecen sus capacidades y energías a cambio de un salario" (Clark, 1983:236).

En relación con lo anterior, la composición de la planta académica de la UNAM para el 2012 refleja el peso de la docencia dentro del quehacer académico universitario, pues del total del personal académico, el 13.9% son profesores de carrera, el 57.4% profesores de asignatura, el 11.3% ayudantes de profesores, y el 10.6% técnicos académicos que apoyan la labor docente. Por otra parte, el 6.2% son investigadores y, el restante 10.6% técnicos académicos que apoyan las actividades de investigación. (Ver Tabla 1).

En el caso de la UNAL, para ese mismo año del total de los docentes de planta, el 61.4% son profesores asociados, el 23.6% profesor asistente, el 9.6% profesor titular, el 1,7% profesor auxiliar; en contraste con el profesorado ocasional que representa el 42.9%. (Ver Tabla 2).

Se podría afirmar que la vida cotidiana de la gran mayoría del profesorado de la UNAM y la UNAL, transcurre en las acciones de la docencia en un porcentaje mayoritario, seguido de la investigación y con una mínima participación en las acciones de extensión. Un elemento fundamental, en relación al ejercicio de la docencia es la importancia del vínculo relacional entre profesores/as y estudiantes; esta relación incluye procesos de diferentes dimensiones: la emocional que implica la aceptación o el rechazo a personas, la confianza o la desconfianza, el agrado o desagrado por lo que se está viviendo. El lenguaje (escrito, oral, gestual) como el mediador en estos procesos afectivos, los contenidos de la materia, y el ambiente que se genera en el lugar- la universidad, en el salón de clase y en otros espacios y actividades distintas al aula.

Es así, como estos/as trabajadoras/es vinculados/as de manera flexible o atípicos a la universidad tiene la responsabilidad de formar y preparar

profesionalmente a los diversos grupos de estudiantes del nivel de licenciatura o pregrado. El profesorado universitario es un vendedor de ideas, principios y modos de vida, y como tal influye en sus estudiantes: "A través de su quehacer debe mostrar la relación entre el conocimiento planteado (docencia), la solución a preguntas o incógnitas inherentes al hombre y al mundo que lo rodea (investigación) y la aplicación de lo anterior para mejorar el modus vivendi del hombre y su relación con el entorno (extensión). (Ortiz., García y Santana, 2008:83).

Por otra parte, la universidad no es ajena a las desigualdades de género que permanecen en la sociedad, y si bien se observa una situación de feminización general en las universidades, bajo la misma se ocultan distribuciones de géneros muy heterogéneas entre unidades académicas, áreas de conocimiento y niveles de decisión, lo que evidencia una división socio-sexuada del saber y del trabajo docente. La división sexual del trabajo, según Kandel (2006) tiene sus orígenes en el ámbito familiar. A las mujeres se les confiere la familia como espacio para desenvolverse laboralmente mediante el trabajo doméstico, y a los hombres se les ubica en la esfera de lo público y empresarial. Esta división se transforma y se mantiene en el ámbito laboral universitario por las distribuciones desiguales de género entre las unidades académicas y áreas de conocimiento, también por el mantenimiento de los rasgos simbólicos y estereotipos de género, y en la asignación de tareas según las disciplinas que social y culturalmente son para mujeres y hombres así como en su promoción para trasladarse de un nivel a otro: dejar de ser docente de asignatura u ocasional para ser docente investigador/a o de carrera. Por ejemplo, a las mujeres se les ubica en las áreas relacionadas con la emotividad y el cuidado (enfermería, pedagogía, trabajo social, psicología) mientras que los hombres son conferidos a las áreas relacionadas con las ciencias duras (ingeniería,

medicina, arqueología, derecho).

Según los datos del año 2012, la participación de las mujeres en la UNAM como docentes de asignatura fue del 42.1%, y la de los hombres del 57.9%. En el caso de la UNAL no hay datos desagregados por sexo relativos a docentes ocasionales, sin embargo, puede observarse que la participación de las mujeres en el profesorado de carrera fue del 31.5% y la de los hombres del 68.5%. (Ver Tabla 5). Para este momento, la participación de las mujeres se muestra por debajo de la mitad del porcentaje total; el trabajo docente, así como la organización universitaria es de dominio de los hombres, y se ha visto que las causas de las inequidades de género específicas en las universidades son múltiples y complejas y están vinculadas a diversos factores estructurales y de contexto. (García, 2004). Estos factores se abordan en el siguiente apartado.

1.4 Las figuras del profesorado ocasional en la UNAL y asignatura en la UNAM

La dinámica del ingreso de nuevos profesionales al trabajo docente universitario en México puede ser observarse y describirse en dos grandes épocas: una de ellas es la figura del catedrático para quien su actividad laboral principal no se hallaba en la universidad sino en la importancia de sus prácticas profesionales, a las que se les quitaban un par de horas a la semana para impartir una clase. Este trabajo ofrecía cierto renombre, ya que los ingresos recibidos por este concepto eran mínimos.

La época responde a la del modelo de mercado y división del trabajo académico instituido; en el que se constata la existencia de un cuerpo académico definido como "el conjunto de personas vinculadas

contractualmente con alguna institución de educación superior y cuyo contrato describe, al detallarse las labores de docencia en el nivel de licenciatura" (Gil, 1994:41).

La docencia se ha tornado en la actividad habitual del trabajo académico, representada por figuras contratadas en condiciones laborales variadas, entre las que se encuentran en la UNAM: el profesorado de carrera, técnico académico, profesor de asignatura, ayudantes e investigadores, con plaza o sin ella.

De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico (EPA) de la UNAM, el personal académico está constituido por técnicos académicos, ayudantes de profesor o investigador y profesores e investigadores. Cada uno de estas figuras con funciones específicas y condiciones exclusivas para el desempeño de su labor. Los investigadores son personal de carrera, mientras que los profesores pueden ser de carrera o de asignatura. Los profesores de carrera, cuentan con una plaza de tiempo completo o de medio tiempo, tiene la obligación de desempeñar labores tanto de docencia como de investigación. Mientras que el profesor de asignatura es el personal que "de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, serán remunerados en función del número de horas de clase que impartan" (EPA, Web). Es preciso señalar que para el año 2012 la mayor parte del trabajo docente recae sobre el profesorado de asignatura pues son los que se encuentran en la base de la universidad y los que cubren la docencia en los programas de licenciatura; para este año la figura académica de profesor de asignatura representaba el 78.9%, de los cuales el 56.9% son hombres y el 43.1% son mujeres. (Ver Tabla 1).

El profesorado de asignatura es contratado por horas semana-mes para el ejercicio de la docencia, a fin de aportar su experiencia profesional a los estudiantes de licenciatura y garantizar así una estrecha vinculación entre la formación teórica y el ejercicio práctico de las profesiones.

El artículo 35 del Estatuto del Personal Académico de la UNAM establece que: "Son profesores de asignatura quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan. Podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ocupar cualesquiera de las siguientes categorías: A o B." Por su parte el artículo 36 establece que:

Para ser profesor de asignatura A, se requiere: a) Tener título superior al de bachiller en una licenciatura del área de la materia que se vaya a impartir, y b) Demostrar aptitud para la docencia." El artículo 37 dice: "Para ser profesor de asignatura categoría B, además de los requisitos señalados para la categoría A, se requiere: a) Haber trabajado cuando menos dos años en labores docentes o de investigación en la categoría A y haber cumplido satisfactoriamente sus labores académicas" y b) Haber publicado trabajos que acrediten su competencia en la docencia o en la investigación. El anterior requisito podrá eximirse a las o los profesores que en la dirección de seminarios y tesis o en la impartición de cursos especiales, se hayan desempeñado de manera sobresaliente. (EPA, Web).

Como bien lo señalan Bañuelos, y Murayama (2005), el grupo de profesores de asignatura se ha ido integrando de acuerdo con la oferta y la demanda entre las personas acreditadas y los puestos de trabajo vacantes. Estos trabajadores/as

Se ven enfrentados a esquemas de inestabilidad laboral, ya que en no pocas ocasiones quedan sin abrirse en tiempo y forma los concursos de

oposición, cuyas convocatorias además no siempre están sustentadas presupuestalmente. Debe discutirse la posibilidad de que el Estatuto del Personal Académico (EPA), piense una estructura de apoyos e incentivos que apunte hacia el desarrollo académico y profesional de los profesores de asignatura, para lo cual podrían existir categorías adicionales como profesor de asignatura C o profesor de "tiempo parcial" u otra categoría que incluya las actividades reales que desarrollan los profesores de asignatura. (Buñuelos y Murayama, 2005: 9)

En el caso de Colombia, Uricoechea señala que los profesores se convierten en profesionales sólo hasta la década del 50; en aquel momento, la mayor parte de estos trabajadores universitarios se hallaban bajo la figura de hora cátedra o asignatura. La profesionalización debe implicar el proceso en el que dicha ocupación proporciona los medios estables de vida: un empleo que sea tanto fin en sí mismo como medio para subsistir.

En la UNAL, el docente ocasional es una persona natural²¹ contratada transitoriamente para laborar en tiempo completo o parcial; requerido para desempeñar actividades de docencia en pregrado o posgrado, investigación y extensión, según las necesidades del servicio. Su vinculación se hace conforme a las reglas que define la universidad pública, en el marco de lo dispuesto por la Ley 30 de 1992 y demás disposiciones constitucionales y legales vigentes.

Según el Estatuto Docente de la Universidad Nacional de Colombia, modificado por el acuerdo 123 de 2013 (acta 19 del 13 de noviembre)²²,

²¹ Es un concepto estrictamente jurídico que se emplea en la elaboración del contrato laboral, en México se nombre como persona física.

²² Acuerdo 123 de 2013. Consejo Superior Universitario. Consultado en <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=59607>.

artículo 27. Del capítulo VI, en relación al personal académico no perteneciente a la carrera profesional universitaria. Apartado b. Los docentes ocasionales. "Son académicos, profesionales o artistas con calidades académicas para ser contratados temporalmente con el fin de desarrollar actividades exclusivamente de docencia en la Universidad". Para ser contratado como docente ocasional deben contar con a). Título de pregrado y b). Estar cursando estudios de posgrado o tener experiencia profesional en el área, de dos años como mínimo. Así mismo, "los docentes ocasionales podrán ser contratados hasta por una dedicación equivalente a la Cátedra 0.7"- corresponde a 21 horas de actividad académica a la semana, (parágrafo 1); a su vez los "empleados administrativos de la universidad podrán ser contratados como docentes ocasionales hasta por una dedicación equivalente a la Cátedra 0.3, y por fuera de su jornada laboral en la Universidad" en tiempo correspondiente a nueve horas a la semana, (parágrafo 2). "Estos contratos no generan relación laboral con la universidad; por tanto, quienes se vinculen mediante esta modalidad no tendrán derecho ni a prestaciones sociales ni a licencias". Según el artículo 12. Los contratos de los profesores ocasionales podrán tener una "duración hasta de un período académico, prorrogable hasta por dos períodos más, previa evaluación de desempeño del candidato a renovación del contrato".

Estos esquemas legales estructuran y legitiman niveles, categorías, actividades, tiempos, salarios, y perfiles laborales. Por ello, pensar y analizar la docencia como una profesión requiere necesariamente registrar las dimensiones del trabajo, esto es, reconocer que el ejercicio docente no sólo es preparar e impartir clase y calificar trabajos, sino que es un debate permanente que, la o el profesor/a -como intelectual, realiza con su objeto de conocimiento, que enseña y hace evidente en su labor docente.

Es revelador que los términos interino y ocasional, utilizados en estas universidades como categorías para nombrar y elaborar los contratos de trabajo, son reseñados en el contexto laboral y hacen referencia a las personas que ocupan un empleo o cargo por un tiempo temporal. En esta lógica, el mercado universitario y las universidades se benefician de estos/as docentes, quienes trabajan en ella, pero no tienen la posibilidad de hacer carrera docente. Ello habla de la universidad y de las condiciones de trabajo docente, que entraña la precarización en la experiencia laboral, dentro de la cual Offe (1997) señala dos dimensiones de este fenómeno: a) La precariedad de subsistencia y, b) La precariedad de la situación social. En la primera, refiere que la compensación salarial no alcanza a cubrir las necesidades mínimas de los/as docentes o si lo logran es porque tiene muchas horas frente al grupo; la segunda dimensión constituye una condición de empleo "irregular", que no permite asegurar un espacio desde donde el sujeto pueda controlar su presente y proyectar su futuro, ni tampoco sea capaz de otorgarle un sitio estable en la sociedad.

La precarización de la situación social refiere principalmente a contratos cuya mayor proporción de ingresos es variable (periodos cortos, por número de horas, por asignaturas, cumplimiento de objetivos, prestación de servicios). El porcentaje de este grupo de docentes ha ido en aumento en los últimos años, y no se ve, en el corto plazo un cambio a pesar de los intentos de organización y exigencia que el personal docente que se halla en estas condiciones ha hecho.

1.5 El personal docente ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM

Las características del grupo de docentes que presento a continuación son construidas en una lógica que va de lo general a lo particular, es decir,

en un primer instante devalo a través de la información estadística correspondiente al 2012, el porcentaje y el lugar que ocupa el profesorado ocasionales de la UNAL y asignatura de la UNAM; en un segundo momento realizo una descripción más específica del grupo de estudio, utilizando los datos obtenidos en relación a la edad, nivel de estudios, antigüedad, estado civil y género, elementos que enuncian perfiles heterogéneos de este grupo de trabajadoras/es en la educación superior. La intención es presentar y ubicar en la estructura de cada institución el lugar que ocupan, así como detallar las características y los rasgos que los agrupa.

1.4.1 Las estadísticas Generales

De acuerdo a la información proporcionada por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA), correspondiente al año 2012, la UNAM cuenta con un total de 39,374 integrantes del personal académico; de los cuales el 43.4% son mujeres y el 56.6% son hombres. La planta académica de la UNAM para este ciclo escolar señala que la participación de las mujeres es menor; así como la distribución por figura académica, del porcentaje total de profesores de asignatura el 57.7% corresponde a los profesores y el 42.3% a las profesoras. De la figura de profesor de carrera el 57,3% son hombres y el 42,7% mujeres. La participación en porcentaje se mantiene para las figuras de profesores de carrera y profesores de asignatura y entre profesores y profesoras es prácticamente la misma. La diferencia en la participación de las mujeres se observa en la figura de investigador, en donde el 35,1% son investigadoras y 64,9% investigadores. La única figura académica donde el porcentaje de mujeres supera por un 3,6% la participación de los hombres es la técnica académica. (Ver Tabla 1).

Tabla 1.
PERSONAL ACADÉMICO POR FIGURA ACADÉMICA UNAM, 2012

<i>Figura Académica</i>	<i>Hombres</i>	<i>%Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>% Mujeres</i>	Total	% Figura Académica
Investigador	1,589	64.9%	858	35.1%	2,447	6.2%
Profesor de Carrera	3,123	57.3%	2,331	42.7%	5,454	13.9%
Técnico Académico	2,005	48.2%	2,158	51.8%	4,163	10.6%
Profesor de Asignatura	13,044	57.7%	9,544	42.3%	22,588	57.4%
Ayudantes	2,336	52.4%	2,120	47.6%	4,456	11.3%
Otros (profesores e investigadores eméritos, visitantes, jubilados eméritos y docentes)	197	74.1%	69	25.9%	266	0.7%
Total	22,294	56.6%	17,080	43.4%	39,374	100.0%

Fuente: Estadística del personal Docente de la DGAPA, 2012.

Así mismo, es importante evidenciar que del total de los profesores de asignatura, 20,227 pertenecen al nivel A y 3,380 al nivel B. (Ver Tabla 2) Los profesores de asignatura, podrán impartir una o varias materias, ser interinos o definitivos y ser de categoría A o B. Además de los requerimientos que señalan los Artículos 36 y 37 del EPA que fueron citados y detallados en el apartado 1.3 de este documento. Los Profesores Interinos de Asignatura son vinculados,

cuando no exista profesor definitivo para impartir una materia, el director de la dependencia podrá nombrar un interino que deberá satisfacer los requisitos establecidos en el presente estatuto, por un plazo no mayor de un periodo lectivo, prorrogable por dos más, si se ha demostrado capacidad para la docencia. La persona así designada empezará a laborar de inmediato y su nombramiento. Será sometido a la ratificación del consejo técnico respectivo. (Artículo 46, EPA)

Los profesores/as de asignatura son quienes mayor tiempo dedican a la docencia; en ellos/as se descarga y se asegura la función de dar clase, como la principal actividad del trabajo docente de esta figura académica.

Función Sustantiva Categoría	Personas							
	Hombres	%	Mujeres	%	Total	% (1)	% (2)	% (3)
INVESTIGACIÓN	2,658	58.3%	1,904	41.7%	4,562			11.3%
PERSONAL ACADÉMICO DE CARRERA (1)	2,658	58.3%	1,904	41.7%	4,562			11.3%
Investigador de Carrera "T.C."	1,586	64.9%	856	35.1%	2,442	53.5%		
Investigador de Carrera "M.T."	3	60.0%	2	40.0%	5	0.1%		
Técnico Académico "T.C."	1,069	50.7%	1,041	49.3%	2,110	46.3%		
Técnico Académico "M.T."	0	0.0%	1	100.0%	1	0.0%		
Ayudante de Investigador "T.C."	0	0.0%	2	100.0%	2	0.0%		
Ayudante de Investigador "M.T."	0	0.0%	2	100.0%	2	0.0%		
DOCENCIA (2)	20,028	56.3%	15,562	43.7%	35,590			88.1%
PERSONAL ACADÉMICO DE CARRERA (1)	4,059	54.1%	3,447	45.9%	7,506		21.1%	18.6%
Profesor de Carrera "T.C."	3,015	56.7%	2,298	43.3%	5,313	70.8%		
Profesor de Carrera "M.T."	108	76.6%	33	23.4%	141	1.9%		
Técnico Académico "T.C."	886	45.7%	1,052	54.3%	1,938	25.8%		
Técnico Académico "M.T."	50	43.9%	64	56.1%	114	1.5%		
PERSONAL ACADÉMICO DE ASIGNATURA (1)	15,969	56.9%	12,115	43.1%	28,084		78.9%	69.5%
Profesor de Asignatura "A"	11,675	57.7%	8,552	42.3%	20,227	72.0%		
Profesor de Asignatura "B"	1,947	57.6%	1,433	42.4%	3,380	12.0%		
Ayudante de Profesor "A"	551	53.2%	485	46.8%	1,036	3.7%		
Ayudante de Profesor "B"	1,796	52.2%	1,645	47.8%	3,441	12.3%		
OTROS (Incluye a: profesores e investigadores, visitantes y eméritos. Jubilados docentes activos y jubilados eméritos en activo)	197	74.1%	69	25.9%	266			0.7%
TOTAL (3)	22,883	56.6%	17,535	43.4%	40,418			100.0%

Fuente: Dirección General de Personal, UNAM. Nómina de la quincena 03 de 2012.

En el caso de la UNAL, y según la información obtenida en la Revista No. 18 Estadísticas e Indicadores de la Universidad Nacional de Colombia 2012²³, la sede Bogotá contaba con un total de 3,435 integrantes del personal académico. De los cuales, 1,472 el (42.9%) es de la figura de Docentes Ocasionales, no hay datos desagregados por sexo en relación a esta figura académica. (Ver Tabla 3) Es importante señalar que el grupo de profesores/as ocasionales no cuenta con ningún nombramiento, y no pertenecen a la carrera docente.

<i>Tabla 3.</i>							
<i>PERSONAL ACADÉMICO POR FIGURA ACADÉMICA UNAL</i>							
<i>(Sede Bogotá) 2012</i>							
<i>Figura Académica</i>	<i>Hombres</i>	<i>%</i>	<i>Mujeres</i>	<i>%</i>	<i>Total</i>	<i>% (1)</i>	<i>% (2)</i>
Profesor Titular					189	9.6%	5.5%
Profesor Asociado					1,206	61.4%	35.1%
Profesor Asistente					463	23.6%	13.5%
Profesor Auxiliar					33	1.7%	1.0%
Instructor Asociado					61	3.1%	1.8%
Instructor Asistente					5	0.3%	0.1%
Experto III					6	0.3%	0.2%
Subtotal (1)	1,344	68.5%	619	31.5%	1,963	100.0%	57.1%
Docente Ocasional (1er semestre 729) y (2do semestre 743)					1,472		42.9%
TOTAL (2)					3,435		100.0%

Fuente: Estadísticas Docentes Universidad Nacional de Colombia. Situación, datos y estadísticas de la planta a febrero de 2012, Dirección Nacional de Personal. http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/Estadisticas/Estadisticas_Docentes_Febrero_2012.pdf

²³http://www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20140516_105851_Revista2002.pdf. Consultado octubre 2014.

Con relación a la participación total del profesorado ocasionales para el 2012, en el primer semestre fue del 21,2% (729 docentes); mientras que para el segundo semestre se mantuvo en el 21,6% (743) (Ver tabla 4).

Resulta revelador este dato, teniendo en cuenta que esta cifra pertenece a una sola categoría, de las cinco que conforman y clasifican el total del personal docente de la UNAL y que en número es equiparable con la suma de las figuras de profesor titular con dedicación exclusiva a la que corresponde el 21,8% y al de tiempo completo, el 21,5%. (Ver Tabla 4)

Por otra parte, el número de docentes ocasionales fluctúa mucho semestre a semestre y en los últimos años los recortes presupuestales han llevado a la política de restringir al máximo la contratación de docentes bajo esta figura, e intensificó el trabajo de los/as docentes de planta.

Tabla 4. DEDICACIÓN DE TIEMPO EN LA UNAL POR CATEGORIAS Y NIVEL, 2012													
Concepto	Profesor Titular									Total Docentes de Planta (1)	Docentes ocasionales		Total (2)
	Dedición Exclusiva	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Cátedra							Primer semes- tre	Segundo semestre	
				2	3	4	5	6	7				
Profesores	748	738	87	2	120	158	30	26	54	1,963	729	743	3,435
% (1)	38.1%	37.6%	4.4%	0.1%	6.1%	8.0 %	1.5 %	1.3 %	2.8 %	100.0%			
% (2)	21.8%	21.5%	2.5%	0.1%	3.5%	4.6 %	0.9 %	0.8 %	1.6 %	57.1%	21.2%	21.6%	100.0 %

Fuente: Revista Estadística e indicadores, UNAL. No 18. 2012.

Esta diferenciación de los trabajadores/as en la educación superior, la establece la legislación colombiana al permitir una clasificación de los

docentes de las universidades públicas de acuerdo al tipo de contratación. La ley 30²⁴ define a las y los profesores como de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra, nombrados éstos últimos también como contratistas, cuya vinculación a la entidad se hace mediante un contrato de prestación de servicios, el cual se realizará por período académico. Otra categoría de docentes son los llamados ocasionales, quienes son requeridos transitoriamente por la universidad para un periodo inferior a un año y su trabajo será reconocido mediante resolución y no gozará del régimen prestacional previsto.

Por otra parte, es importante señalar que si bien la Universidad Pública se presenta en el imaginario social como el - Lugar - democrático, plural y equitativo entre sus distintos actores, en ella se evidencian desigualdades entre los géneros a través de fenómenos como la segregación vertical y horizontal, así como las barreras que deben enfrentar las docentes para su reconocimiento y ascenso en la academia.

Según las estadísticas, tanto en la UNAM como en la UNAL, el promedio de participación de los hombres es mayor y existe una merma progresiva en el número de mujeres conforme se sube en jerarquía académica, lo cual se relaciona con la segregación ocupacional por sexo, que no es más que la concentración horizontal de hombres y mujeres en diferentes puestos, lo que implica, más que una ausencia, un proceso fundamental de inequidad social ya que se asigna a unos grupos trabajos específicos y se legitima el trato desigual que reciben. Para Richard Anker (1998) citado en (Buquet et al., 2013:222), "la segregación ocupacional, por razón de sexo es un espacio importante del mercado de trabajo en el

²⁴ Corte Constitucional mediante la Sentencia C-006-96 del 18 de enero de 1996. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Consultada en <http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=34632>

mundo, sin importar el nivel de desarrollo, sistema político, posiciones sociales, culturales y religiosas de los diversos países. [...]”.

La segregación ocupacional por género es una de las principales causas en las diferencias de ingreso, promoción y en las condiciones de trabajo entre hombres y mujeres, y es la raíz de las desigualdades de género en el trabajo universitario.

La Tabla 5 muestra que para el año 2012, en la UNAM, del grupo de profesores de asignatura, el 42.1% son mujeres mientras que el 57.9% son hombres. En el caso de la UNAL, la información desagregada es del total de la planta docente, en donde el 31.5% son profesoras y el 68.5% son profesores.

Tabla 5. PORCENTAJE DESAGREGADO POR SEXO DEL PROFESORADO ASIGNATURA DE LA UNAM, 2012 DE PLANTA DE LA UNAL 2012 Y						
AÑO	UNIVERSIDAD	FEMENINO	%	MASCULINO	%	TOTAL
2012	UNAM	8,786	42.1%	12,075	57.9%	20,861
2012	UNAL	619	31.5%	1,344	68.5%	1,963

Fuente: elaboración propia, con las cifras de las figuras anteriores.

Estas cifras evidencian que la participación de las mujeres sigue siendo menor, siguen teniendo puestos de menor jerarquía y contrataciones menos permanentes. Así mismo, las condiciones de flexibilización del trabajo se relacionan tanto con la precariedad de los contratos, como con los salarios y con el tipo de actividad que mujeres y hombres realizan dentro de la universidad.

1.4.2 Primer momento del trabajo de campo: algunas características de los profesores y profesoras que formaron parte de este proceso.

De acuerdo a la información recopilada, a través del Currículum Vitae y el instrumento para el estudio del Perfil Profesional y Trayectoria Laboral²⁵ que realicé a 40 docentes (23 mujeres y 16 hombres), 20 de cada universidad, durante el segundo semestre del 2011 y el primer semestre del 2012 (ver figuras 8 y 9) se puede establecer que el rango de edad del profesorado ocasionales de la UNAL en las mujeres es de 31 a 56 años y el de los hombres de 27 a 64 años de edad. Así mismo, el rango de edad del profesorado de asignatura de la UNAM de las mujeres es de 35 a 67 años y el de los hombres es de 36 a 49 años.

En relación con la antigüedad o tiempo de vinculación en la universidad, las docentes de la UNAL tienen en promedio seis años trabajando en ella, y los docentes cuatro años en promedio. Así mismo, en la UNAM, las docentes llevan vinculados diez años en promedio, y los profesores nueve años aproximadamente. Sus fechas de ingreso de estos trabajadores a la universidad se estipulan en los contratos laborales que fueron elaborados entre el 2000 y el 2011; estos profesores inician su trabajo universitario en las categorías más bajas de la jerarquía académica, entre las que se encuentran la de asignatura y ocasionales.

Las facultades a las que se vincularon laboralmente son: en la UNAM la Facultad de Filosofía y Letras, en los programas de: Historia, Estudios Latinoamericanos, Letras modernas, Departamento de Lenguas de la Facultad de Filosofía y Letras (DELEFYL), la Facultad de Química, Facultad

²⁵ Ver Anexo 1. Formato del Instrumento para el Estudio de Perfiles y Trayectorias Académicas.

de Derecho, Facultad de Arquitectura y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE). (Ver Tabla 9).

En la UNAL, la Facultad de Ciencias Humanas los programas de: Literatura, Sociología, Antropología, Psicología, Lenguas Modernas, Filología e Idiomas y Lenguas Modernas y Extranjeras. La Facultad de Derecho el programa de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Artes y Arquitectura en el programa de Diseño Industrial. (Ver Tabla 6)

Con respecto a la formación académica del grupo de la UNAL, los profesores cuentan con un mayor nivel de formación: cinco de doctorado, cinco de maestría y uno de especialización; mientras que las profesoras, tres tienen título de doctorado, cinco estudios de maestría y una de especialización. En el grupo de la UNAM, las docentes cuentan con un nivel más avanzado de formación: tres estudios de doctorado, siete de maestría, dos de especialización y dos de licenciatura; mientras que los profesores cuentan dos con formación de doctorado, dos con maestría, uno con especialización y uno con licenciatura.

Considerando el número de horas trabajadas a la semana, en la UNAL, el promedio de las profesoras es de nueve horas a la semana, mientras que el de los profesores es de diez horas por semana. Este dato aparece de manera similar en la UNAM, ya que el tiempo promedio trabajado a la semana por las profesoras es de 16 horas, mientras que el de los profesores es de 22 horas.

De acuerdo a la información brindada por el personal docente de la muestra, el estado civil de las mujeres de la UNAL distribuye de la siguiente manera: siete solteras, una en unión libre y una casada; de los hombres, siete son solteros, dos son casados y dos están separados. Del grupo de la

UNAM, siete son solteras, cuatro están casadas, una vive en unión libre y una está separada; y de los hombres, tres son solteros, dos son casados y uno es separado.

Con relación a la descendencia en el profesorado, se observa que las mujeres de la UNAL cinco tienen en promedio entre uno y tres hijos/as y cuatro no tienen, mientras que los hombres ocho no tienen descendencia y tres tienen en promedio entre uno y cinco hijos/as. En el grupo de la UNAM, nueve mujeres no tienen descendencia, y cinco tienen en promedio entre uno y dos hijos/as. Mientras que los hombres cuatro no tienen descendencia y dos tienen en promedio de uno a dos hijos/as.

Tabla 6. PERFIL PROFESIONAL DOCENTES OCASIONALES UNAL

Género	Edad	Estado civil	No Hijos	Nivel de formación	Área de Formación	Antigüedad UNC	Categoría	No horas que W/ semana	Facultad y Programa
M	32	Soltero	No	Maestría	Estudios literarios, Maestría en Historia y teoría del arte.	6 años	Docente Ocasional	10 horas	Ciencias Humanas. Departamento de literatura.
M	59	Separado	1hija	Doctorado en curso	Politólogo, derechos Humanos, Políticas Públicas, Sociología Jurídica e instituciones Públicas.	7 años	Docente Ocasional	8 horas	Facultad de derecho y Ciencias Políticas
M	64	Casado	1 hija	Maestría	Sociología, Análisis de Problemas políticos económicos e Internacionales contemporáneos.	5 años	Docente Ocasional	6 horas	Ciencias Humanas- Sociología- Género.
M	31	Soltero	No	Maestría	Estudios literarios	4 años	Docente Ocasional	8 horas	Ciencias Humanas- Programa de Literatura.
M	27	Soltero	No	Maestría	Politólogo	3 años	Docente Ocasional	15 horas	Derecho- Ciencias Políticas y Sociales.
M	30	Soltero	No	Doctorado	Licenciatura Filosofía- Ciencias Sociales- Humanidades.	2 años	Docente Ocasional	14 horas	Derecho- Ciencias Políticas
M	30	Soltero	No	Maestría	Arquitectura, Filosofía	1 año	Docente Ocasional	9 horas	Artes- Arquitectura.
M	33	Soltero	No	Especialización	Marroquinería, Fundición y Metalurgia- Diseñador Industria- especialista en Diseño y gerencia de producto para la exportación.	1 año	Docente Ocasional	4 horas	Artes Arquitectura diseño Industrial.
M	32	Soltero	No	Doctorado	Química Industrial, microbiología, Antropología Forense, línea Biológica.	1 año	Docente Ocasional	8 horas	Ciencias Humanas- Antropología
M	43	Separado	5 hijos	Doctorado	Abogado, Especialista Ciencias Políticas. M. en Derechos Humanos. Doc. Sociología Jurídica e instituciones Políticas.	10 años	Docente ocasional.	6 horas	Ciencias Humanas. Psicología. F. Derecho. Ciencias políticas.
M	39	Casado	No	Doctorante	Abogado Especialista en Instituciones Jurídico Penales. Maestría en derecho. Master Europeo en estudios de Corrupción y Estado de Derecho. Diplomado interdisciplinario en Sistema Acusatorio Penal.	7 años	Docente ocasional.	21 horas	Facultad de Derecho. Programa de Ciencias Políticas y Sociales.
F	46	Soltera	3	Maestría	Ciencia Política, Filología e Idiomas- Ingles, Desarrollo Educativo y Social.	2 años	Docente Ocasional	8 horas	Ciencias Humanas, Lenguas Modernas.
F	37	Unión Libre	1	Doctorado en curso	Estudios políticos y relaciones internacionales. Gobierno y asuntos públicos. Planificación y gestión del desarrollo Urbano y regional. Administración Pública.	14 años	Docente Ocasional	8 horas	Derecho-Estudios Políticos
F	56	Soltera	1 hija	Especialización	Educación Filosofía y Letras. Pedagogía para el desarrollo del Aprendizaje Autónomo, matemáticas.	11 años	Docente Ocasional	8 horas	Ciencias Humanas - Lenguas extranjeras
F	35	Soltera	No	Doctorado	Psicóloga, especialista en el área de la salud y Neurociencia Cognitiva aplicada.	2 años	Docente ocasional	4 horas	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Psicología.
F	34	Soltera	No	Maestría	Socióloga, Maestría en Urbanismo.	7 años	Docente ocasional	12 horas	Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología.
F	32	Soltera	No	Maestría	Diseño Industrial, Especialización en Marketing y Administración.	10 años	Docente ocasional	14 horas	Facultad de Artes. Programa de diseño industrial
F	35	Casada	2 Niña Niño	Maestría	Socióloga, Magister en ciencias Sociales con Orientación en Educación.	4 años	Docente ocasional	4 horas	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Sociología.
F	31	Soltera	1 bebe	Doctorado	Ciencias Políticas, Filosofía y ciencia Política. Especialización en traducción Alemán - Español.	1 año	Docente Ocasional	12 horas	Facultad de Derecho. Programa de Ciencias Políticas.
F	31	Soltera	No	Maestría	Filología e Idiomas - Alemán Máster en Alemán como lengua Extranjera.	3 años y Medio.	Docente Ocasional	12 horas	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Filología e Idiomas Alemán.

Tabla 7. PERFIL PROFESIONAL DOCENTES DE ASIGNATURA UNAM

GÉNERO	EDAD	ESTADO CIVIL	NO HIJOS	NIVEL DE FORMACIÓN	ÁREA DE FORMACIÓN	ANTIGÜEDAD UNAM	CATEGORÍA	NO. HORAS QUE W/ SEMANA	FACULTAD Y PROGRAMA
F	49	Soltera	No	Maestría	Economista. Estudios Latinoamericanos Psicoanálisis	23 años	Profesora de asignatura A	3 horas	Filosofía y Letras Historia. Estudios Latinoamericanos
F	42	Separada	No	Doctorado	Arqueología Postgrado Estudios Mesoamericanos	5 años	Profesora de asignatura A interina	8 horas	Filosofía y Letras Estudios Latinoamericanos
F	66	Casada	2 hijas	Especialización	Lengua y Literaturas Modernas. Esp. Crítica Literaria	11 años	Profesora de asignatura A interina.	20 horas	Filosofía y Letras DELEFYL
F	58	Unión Libre	1 hijo	Doctorado	Licenciada en Letras Modernas Inglés. Filosofía.	19 años	Profesora de asignatura B interina Profesora de asignatura definitiva B.	27 horas	Filosofía y Letras DELEFYL Facultad Química
F	65	Soltera	No	Maestría	Lic. Derecho M. en Derecho Económico	3 años	Profesora de Asignatura A interina.	4 horas	Derecho Licenciatura.
F	46	Soltera	No	Licencia- tura.	Licenciada en letras Modernas Italianas	11 años	Profesora de Asignatura B interina	17 horas	Filosofía y Letras Delefyf.
F	42	Casada	2 hijas	Maestría	Estudios Latinoamericanos. M. Historia del Arte.	10 años	Profesora de asignatura	4 horas	Filosofía y Letras P. Estudios Latinoamericanos
F	39	Soltera	No	Especialización.	Especialización en valuación inmobiliaria	10 años	Profesora Asignatura A. Interina (3). Asignatura A Definitiva	8 horas	Arquitectura
F	67	Casada	2 hijo e hija.	Maestría	Lengua y Literatura Moderna. Maestría en Humanidades.	27 años	Profesora de asignatura definitiva B Profesora de asignatura B interina.	2 a 35 horas en trayectoria.	Filosofía y Letras Departamento de Lenguas. DELEFYL.
F	39	Casada	1 hija	Maestría	Arquitectura	10 años	Profesora de Asignatura B interina Cargo Administrativo	13 horas 10 horas	Arquitectura
F	37	Soltera	No	Dos Maestría	Licenciatura Historia. Maestría Historia Maestría en Letras modernas Francesas.	6 años	Profesora de asignatura B interina.	13 horas	Filosofía y Letras Colegio de letras Modernas.
F	37	Soltera	No	Estudiante Doctorado	Psicología	2 años	Profesora de asignatura A interina (tutora de W de educación a distancia).	8 horas	Facultad de psicología
F	35	Soltera	No	Maestría	Licenciatura en Letras Alemanas. Maestría en Literatura comparada.	5 años	Profesora asignatura A interina	8 horas	Filosofía y Letras DELEFYL Alemán. CELE
F	37	Soltera	No	Licencia- tura.	Químico Farmacéutico Biólogo. Li. en Lengua y literatura Moderna Francesa	4 años 1/2	Profesora Asignatura A Interina.	25 horas	Filosofía y Letras DELEFYL
M	36	Casado	1 hija	Maestría	Filosofía Estudios Latinoamericanos	5 años 1/2	Profesor de asignatura A interino.	4 horas 17 horas	Filosofía y Letras P. Estudios Latinoamericanos PREPA 5.
M	34	Soltero	No	Diplomado	Arquitectura Diplomado en Formación docente	12 años	Profesor definitivo de asignatura A Coordinador de taller . 4 meses.	13 horas 37 horas	Arquitectura
M	40	Soltero	No	Doctorado	Derecho Ciencias Jurídicas	5 años	Profesor de Asignatura A interino.	4 horas 11 horas.	Licenciatura Postgrado Derecho
M	33	Soltero	No	Licencia- tura.	Arquitectura	8 años	Profesor de Asignatura A definitivo y Profesor de asignatura interino B. Coordinador de taller.	20 horas 20 horas	Arquitectura
M	37	Casado	2 hijo e hija	Maestría	Estudios Latinoamericanos Historia	7 años	Profesor de asignatura interino B	8 horas	Filosofía y Letras Estudios Latinoamericanos
M	49	Separado	No	Estudiante Doctorado	Licenciatura y maestría en Historia. Especialista Estudios Mesoamericanos.	18 años	Profesor de asignatura interino A	5 horas	Filosofía y Letras Estudios Latinoamericanos

En los cuadros presentados en las Tablas 6 y 7 anteriores, se abordan temas referidos a la vida y trabajo del profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM, que aunque situados en distintos contextos nacionales, comparten similitudes entre sí, en el marco de la precarización laboral, las complejas condiciones de trabajo, los niveles de preparación académica, y la espera de la oportunidad para que a través de un concurso puedan ser parte de su universidad.

1.4.3 Segundo momento del trabajo de campo: las y los profesores seleccionados para entrevista

Del grupo de cuarenta profesores seleccioné ocho docentes, a los cuales les realicé la entrevista, cuatro son ocasionales de la UNAL y cuatro son de asignatura de la UNAM, cuatro mujeres y cuatro hombres en total. Los criterios de elección de estos docentes están relacionados con la facultad y el programa académico al que se vincularon para trabajar como docentes, el tiempo de antigüedad en la universidad -como mínimo contar con cinco años- y pertenecer a la figura de profesor de asignatura o profesor ocasional. Estos elementos proporcionarán información suficiente para indagar y analizar las trayectorias laborales junto con sus itinerarios; así como las situaciones de vida que enfrentan estos docentes según las condiciones contractuales, las características del trabajo docente en la universidad y de otros escenarios de sus trayectorias profesionales.

La información recopilada en relación a la edad, el estado civil, la antigüedad en el trabajo y el nivel de estudios enuncian un perfil del profesor de asignatura y ocasional. Al momento de las entrevistas, las y los docentes contaban con contratos como profesores de asignatura y profesores ocasionales; el tiempo de vinculación a la universidad de los profesores oscila entre los seis y los dieciocho años de antigüedad,

mientras que las profesoras tienen entre cinco y catorce años de estar vinculadas. En relación al grado académico, los profesores cuentan dos con estudio de maestría y dos con el nivel de doctorado, uno titulado y el otro es candidato a doctor; mientras que de las profesoras dos tienen estudio de maestrías (una de ellas cuenta con dos pregrados o licenciaturas), una cuenta con especialización en su área y la otra es estudiante de doctorado.

Las facultades y áreas de formación con las que se vincula este grupo de profesores son: dos profesores en la Facultad de Filosofía y Letras, en el programa de Estudios Latinoamericanos; dos en la Facultad de Ciencias Humanas, en los programas de Literatura y Psicología; y uno de ellos cuenta con doble vinculación en la Facultad de Derecho, en el programa de Ciencias Políticas. En cuanto a las profesoras, una se encuentra vinculada a la Facultad de Arquitectura; otra a la Facultad de Filosofía y Letras, en la Licenciatura del Idioma Francés; otra a la Facultad de Derecho, en el Programa de Ciencias Políticas; y la otra a la Facultad de Ciencias Humanas, en el Programa de Lenguas Modernas y Licenciatura en Inglés.

Con respecto a la intensidad de horas asignadas y trabajadas, los profesores oscilan entre las cinco y las diez horas a la semana de clase; mientras que las profesoras asumen entre ocho y trece horas a la semana de clase en el aula.

El salario que reciben es la suma del total de horas semana-mes que han trabajado; el valor hora de los docentes de asignatura de la UNAM se encuentra entre cuatro (\$4) y cinco (\$5) dólares, según información proporcionada por los/as profesores/as. Entre tanto, los docentes ocasionales de la UNAL reciben entre trece punto treinta y tres (\$13.33) y diecisiete punto treinta y seis (\$17.36) dólares.

Aunque la brecha salarial entre ambas universidades es considerable, el valor hora corresponde al tabulador salarial determinado por cada universidad. Por otro lado, la diferencia entre el salario mínimo de ambos países es también cuantiosa. (Salario Mínimo México, \$2433, equivalente a USD121,66 dólares) para (Colombia \$737.717, equivalente a USD 258,85 dólares) datos salariales del 2017. La tendencia ha sido la misma durante los últimos años.

En cuanto a la edad y al estado civil de los profesores, uno tiene 49 años, es separado y no tiene hijos; otro tiene 43 años, está divorciado y tiene cinco hijos; otro tiene 37 años, está casado y tiene dos hijos; y el otro tiene 32 años, es soltero y no tiene hijos. En el grupo de las profesoras, una tiene 46 años, está separada y tiene tres hijos; otra tiene 39 años, es soltera y no tiene hijos; las otras dos tienen 37 años, una está casada y tiene dos hijos; la otra vive en unión libre y tiene una hija.

Tabla 8. Presentación del personal docentes seleccionado para la realización de entrevista, UNAM y UNAL

SEXO EDAD ESTADO CIVIL NO. DE HIJOS	TIPO DE CONTRATO Y SUELDO X HORA	NÚMERO DE HORAS TRABAJADAS Y ANTIGÜEDAD	ÚLTIMO GRADO ACADÉMICO	FACULTAD Y UNIVERSIDAD EN LA QUE TRABAJA
Hombre. 49 años. Separado. Sin hijos.	Profesor asignatura – interino A \$58 USD \$4.14	5 horas semanales. 18 años.	Candidato a Doctor.	Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
Hombre 37 años. Casado. 2 hijos.	Profesor asignatura Interino A \$56 USD \$4	8 horas semanales. 7 años.	Maestría.	Estudios Latinoamericanos, Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
Hombre 43 años. Separado. 5 hijos.	Profesor Ocasional. \$ 31,250 USD \$17.36	6 horas semanales. 10 años.	Doctorado.	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Psicología. Facultad de Derecho. Programa de Ciencias Políticas. UNAL.

Hombre. 32 años. Soltero. Sin hijos.	Profesor Ocasional. \$30,937 USD \$17.19	10 horas semanales. 6 años.	Maestría.	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Literatura. UNAL.
Mujer. 39 años. Soltera. Sin hijos.	Profesora Asignatura Interina A. \$64 USD \$5.04	8 horas semanales. 8 años.	Especializa- ción.	Facultad de Arquitectura. UNAM.
Mujer. 37 años. Casada. 2 hijos.	Profesora Asignatura Interina A. \$61 USD \$4.36	13 horas semanales. 9 años.	Maestría.	Facultad de Filosofía y Letras. Colegio de Letras Modernas, Licenciatura de idioma francés. UNAM.
Mujer. 37 años. Unión Libre. 1 hija.	Profesora Ocasional. \$25,000 USD \$13.89	8 horas semanales. 14 años.	Doctorante.	Facultad de Derecho. Programa de Ciencias Políticas. UNAL.
Mujer. 46 años. Separada. 3 hijos.	Profesora Ocasional. \$24,000 USD \$13.33	8 horas semanales. 5 años.	Dos Pregrados. Maestría.	Facultad de Ciencias Humanas. Programa de Lenguas Modernas y Licenciatura en Inglés. UNAL.

Acercarme a la experiencia del trabajo docente de este grupo de profesores/a permite recuperar las formas y los caminos que cada uno/a ha construido para vivir y significar su trabajo como docente y su trayectoria laboral dentro de la universidad, desde la posición que ocupan en los diferentes espacios y de cómo constituyen sus identidades laborales como docentes universitarios/as.

En este sentido, las identidades son realidades sociales con una dimensión discursiva constituyente que no sólo establece las condiciones de posibilidad de percepciones y pensamientos, sino también de las experiencias, las prácticas y las relaciones (Restrepo, 2009)

Así mismo, la identidad laboral es redefinida por las dinámicas personales. Bolívar (2007) señala que la identidad profesional es un constructo conformado, simultáneamente, por elementos racionales (cognitivos) y no racionales (emotivos y afectivos), donde los valores personales y profesionales están en el núcleo que, a su vez, se expresa en la motivación, responsabilidad y actitud con que el grupo de docentes universitarios vive y afronta su trabajo.

CAPÍTULO II

CONDICIONES Y TRAYECTORIAS LABORALES

*Yo he tenido crisis en mi vida profesional,
crisis serias donde he lamentado ser docente,
pero no por la docencia como tal, sino por las
condiciones laborales en las que estamos envueltos...
(Profesora Ocasional F. de Ciencias Humanas, 2011-UNAL).*

La reflexión y el análisis de este capítulo giran en torno a las condiciones laborales del personal docente ocasional y de asignatura, que forman parte de la categoría de trabajadores temporales. Las situaciones provisorias inestables y sin acceso a la carrera académica inciden en la cotidianidad de estos docentes, la cual transita en una práctica que debe desafiar obstáculos y sortear, como cada quien pueda, las reglas del esquema laboral universitario.

A partir de los datos suministrados por el profesorado entrevistado, en este apartado describo las características de los contratos, salarios y estímulos con los que cuentan en cada universidad, y en especial, nombro y analizo sus trayectorias laborales, teniendo en cuenta su diversidad y tipificación de acuerdo a la división del trabajo académico, las áreas de trabajo, los estudios realizados, la estructura, el género, las responsabilidades familiares, entre otros. La construcción de estas trayectorias me permite caracterizar a este colectivo de trabajadores universitarios que han sido vinculados como docentes de asignatura y ocasional, en condiciones laborales análogas.

2.1 Características del contrato laboral docente

El profesorado ocasional y de asignatura enfrenta esquemas de inestabilidad laboral y es sometido a la flexibilización y a la precarización de

sus condiciones, tanto contractuales como ocupacionales; es decir, los espacios y materiales propios del puesto de trabajo y del tipo de vinculación a la universidad. Digo que se comparten condiciones precarias debido a que la caracterización de su trabajo "reduce de forma significativa la capacidad de los trabajadores de planificar y controlar su presente y futuro" (Cano, 1997:54). En otras palabras, el trabajo docente ocasional y de asignatura es inconveniente para quienes la realizan continuamente, semestre a semestre, durante décadas, sin posibilidad alguna de una vinculación estable o ascenso en la universidad.

Lo que determina la figura del profesorado ocasional en la UNAL, no es solamente la dedicación en horas semanales a la universidad, sino el tipo de vínculo que sólo se pacta por un semestre con el propósito de prestar únicamente servicios docentes, pero en casi todos los casos se renueva continuamente y en las mismas condiciones, así lo expone el personal docente en sus narraciones:

Siempre he estado como profesora ocasional, es una vinculación por resolución que hace que se te reconozca un salario de acuerdo al número de horas, fuera de eso, el reconocimiento de condiciones salariales: vacaciones, salud y pensión no las tenemos. Realmente lo que hay es un detrimento de la condición como docente, del reconocimiento de la condición jurídica del docente. Según los estatutos, yo tendría los mismos derechos que cualquier profesor de planta al menos salarialmente ya que no tenemos posibilidad de investigar, de formarnos, de decir: -Tengo un año sabático. (Profesora ocasional. F. Derecho, Programa de ciencias políticas. UNAL).

Soy maestra ocasional, con contrato ocasional, eso quiere decir que nos pagan por el número de horas clase que a la semana dictamos en la

universidad, en este momento tengo 8 horas. Garantías, las mínimas, las que la ley les exige para contratarnos, según la reforma laboral para el 2002, (pago a EPS²⁶ y aporte al Fondo de Pensiones), pero estos aportes los pagamos nosotros mismos. (Profesora ocasional. F. de Ciencias Humanas, Programa de Filología e Idiomas, Licenciatura en Inglés. UNAL).

La experiencia del profesorado ocasional, devela el deterioro de esta categoría docente, tanto en el ámbito institucional: donde no cuentan con apoyo para investigar, recursos para estudiar a nivel de posgrado, derecho a un año sabático, entre otras; como en el ámbito jurídico laboral: las garantías son las mínimas requeridas por ley (aportes a salud y pensión) y son cubiertas por el docente trabajador.

Soy profesor ocasional y eso tiene muchas desventajas, el contrato es solo por 3 o 4 meses - es decir no tengo vacaciones pagas, esto implica que mis cesantías y prima es el dinero con el que tengo que vivir en vacaciones. (Profesor Ocasional. F. de Ciencias Humanas, Programa de Literatura. UNAL).

Soy profesor ocasional, es una resolución de nombramiento por 3 meses, nos hacen un contrato por el valor total de las horas de los 3 meses, es una vinculación discrecional. Como trabajador tengo derecho a recibir mi salario, te liquidan a partir de lo que ganas, y ahí está lo que es de ley. Lo que es salud y pensiones, uno sigue pagando por su cuenta, la Universidad no le paga a uno salud, ni pensión. (Profesor Ocasional. F. de Ciencias Humanas, Programa de Derecho y Psicología. UNAL).

Las experiencias mencionadas tienen en común que el personal docente ha sido vinculado bajo la figura de contrato ocasional, es decir,

²⁶ Entidad Promotora de Salud (EPS). Se encargan de promover la afiliación al sistema de seguridad social. Aquí no hay servicio médico, solo administrativo y comercial.

contratos semestrales por horas con las mínimas garantías de ley; bajo estas condiciones, deben hacerse responsables ellos mismos de los aportes a salud y pensión, pues es un requisito para ser contratados.

Este panorama recuerda las palabras de Ucrós Brito (2008), quien afirma que el desarrollo de políticas educativas de educación superior desde 1990 al día de hoy, han llevado a las universidades a instaurar cambios en las relaciones laborales de su personal docente, fundamentalmente en las condiciones de contratación. Estos cambios abrieron el escenario a una creciente vinculación de docentes por contrato temporal, es decir, con contrato semestral por horas, con salarios pagos al destajo. Realidad en la cual la UNAL se encuentra sumergida. Es necesario señalar que la "vinculación de los docentes ocasionales a la universidad a lo largo del último quinquenio responde, entre otras razones, a la necesidad de renovación de la planta profesoral a la que se ha visto abocada la Universidad Nacional de Colombia" (Misas, 2004:103).

Esta situación cobra mayor relevancia porque a pesar de las condiciones de desventaja de este tipo de contratación, el número de profesores "temporales" (ocasionales y de asignatura) en las instituciones universitarias ha ido en aumento y en otras, como las del presente estudio, es mayor el porcentaje en relación a los docentes de planta con dedicación (de tiempo completo y medio tiempo) como se describe en el capítulo anterior.

En el caso de la UNAM, las narraciones del profesorado de asignatura, señalan que han sido vinculados a través de un contrato de trabajo, como

profesor de asignatura - interino A; cuentan con el servicio del ISSSTE²⁷, su salario es por el número de horas trabajadas y con ciertas divergencias enuncian que cuentan con algunos estímulos, pues según la experiencia contada no tienen claridad respecto a los criterios para beneficiarse o hacer uso de ellos:

Soy profesora de asignatura interina A, tengo 6 horas este semestre. El salario es por horas y son como de \$70 por hora y hay una prima de estímulo al fin de mes y es de acuerdo al número de horas que trabajas, ahorita es como de 500 pesos por 6 horas a la semana algo así, depende también de tu grado- si tienes maestría o doctorado. (Profesora de asignatura. F. de Filosofía y Letras, Colegio de Letras Modernas. UNAM).

Profesora de asignatura interina A. Las condiciones del contrato tienen que ver con el servicio médico, las prestaciones a que tienes derecho como profesor, que son los descuentos en transporte, ayuda para libros, ese tipo de cosas son las que en realidad te ayudan o compensan, porque tú bien sabes que la paga mensual es muy baja. (Profesora de asignatura, F. de Arquitectura. UNAM).

El personal docente de la UNAM reconoce que dentro de sus condiciones laborales cuentan con algunas compensaciones (como incentivos por antigüedad, bono para libros y material académico, entre otros), sin embargo, de acuerdo a lo narrado, señalan que hace falta información en relación a los beneficios, pues no tienen conocimiento de las condiciones en las que se formalizan algunas de estas compensaciones.

²⁷ Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Es una organización gubernamental de México que administra parte del cuidado de la salud y seguridad social, ofrece asistencia en casos de invalidez, vejez, riesgos de trabajo y la muerte.

Cabe señalar, que como parte de la política institucional de estímulos al personal académico, en marzo de 1993 se anunció la extensión del Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), para mejorar las condiciones del profesorado de asignatura. El propósito de este programa, "además de fortalecer la docencia universitaria, era resarcir, de manera paulatina y mediante diversas acciones, el deterioro de los ingresos de los académicos, y en primera instancia, atender de manera especial, aunque no exclusiva, a aquella porción de la planta académica que sufría el mayor rezago en sus ingresos". Me refiero - indica el Rector – específicamente a los profesores de asignatura²⁸.

El objetivo general del programa de estímulos es fortalecer la docencia universitaria, estimular la labor del profesorado de asignatura que hayan realizado sus actividades académicas de manera sobresaliente, así como elevar el nivel de productividad y la calidad de su desempeño.

Está dirigido al profesorado de asignatura que no tienen nombramiento de profesor o investigador de carrera, y a técnicos académicos con actividad docente. Las condiciones básicas que debe cumplir el profesor son: impartir como mínimo tres horas semanales en asignaturas contempladas en los planes y programas de estudio, tener una antigüedad mínima de un año, y cumplir además, con los requerimientos exigidos: título de licenciatura o superior; haber cubierto el programa del curso en el último periodo lectivo, tener al menos el 90% de asistencias, haber entregado oportunamente las actas de exámenes y hacer cumplido con las demás obligaciones establecidas por el Consejo Técnico respectivo.

²⁸ "Anuncia el Rector nuevos estímulos para académicos", Gaceta UNAM, marzo de 1993, página 1.

El monto final del estímulo está determinado por el número de horas frente a grupo, y al grado académico del profesor. Como se explica en la Tabla 9.

Tabla 9			
TABULADOR POR NIVEL*			
HORAS SEMANA/MES	NIVEL A Licenciatura	NIVEL B Maestría	NIVEL C Doctorado
03-05	252	294	335
06-08	504	588	672
09-11	805	941	1,074
12-14	1,143	1,327	1,512
15-17	1,428	1,646	1,897
18-20	1,595	1,847	2,126
21-23	1,764	2,033	2,343
24-26	1,931	2,224	2,561
27-29	2,100	2,418	2,788
30 o más	2,268	2,612	3,006
*Pago del estímulo en moneda nacional			

Fuente: DGAPA - PEPASIG. UNAM. 2014.

Dentro de este contexto, las condiciones contractuales bajo las que se vincula el personal de asignatura limita el acceso a estímulos para la investigación y la docencia; adicionalmente al hecho que señalan algunas de las personas entrevistadas, que desconocen la existencia y aplicación de los estímulos.

Según el contrato laboral, soy profesor asignatura interino A. Con 2 horas a la semana de clase frente a grupo. Tenemos derecho al seguro de salud ISSSTE, las condiciones son: el salario, un incentivo que te dan por antigüedad, pero eso lo supe después de mucho tiempo porque en el contrato no figura y no es claro. Recibo un pago de \$60 por hora, el pago es tan malo que me siento denigrado. (Profesor de asignatura, Colegio de Estudios Latinoamericanos. UNAM).

Soy Profesor de Asignatura interino A, los de asignatura tenemos el seguro del ISSSTE que es el seguro público, somos considerados trabajadores del Estado. [...], el contrato supuestamente es el mismo para los profesores de carrera y para los de asignatura, pero no es cierto porque hay ciertos beneficios en las condiciones del contrato que nosotros como profesores de asignatura no los tenemos. Nosotros únicamente tenemos el seguro de salud, un bono de 500 pesos al mes y 20 pesos mensuales para material académico, un vale de libros al semestre que es como de 300 o 400 pesos y de repente otras compensaciones - que yo la verdad no sé cómo las miden - eso no está nada claro. (Profesor de asignatura. Licenciatura en Estudios Latinoamericanos, área de Historia. UNAM).

La desprotección hacia el personal académico que trabaja bajo las figuras de "asignatura y ocasional" los constituye en una suerte de trabajador cognitivo²⁹, que periódicamente son explotados para la formación de profesionales, sin que este esfuerzo represente un salario favorable o alguna forma de vinculación a largo plazo con la universidad. Algunas características en común de estos contratos de trabajo son: trabajadoras/es precarios, sometidos a la flexibilización contractual y a la precarización de sus condiciones no sólo contractuales, sino ocupacionales en general, es decir las físicas y materiales propias del puesto de trabajo y de su vinculación a la institución.

Otro problema que sale a relucir es la segregación de los profesores/as con dedicación parcial, con contratos en su mayoría de corta duración y que

²⁹ El termino trabajador cognitivo, se refiere al grupo de trabajadoras/es dedicados al trabajo exclusivo de la inteligencia, y se caracteriza por sus capacidades y habilidades cognitivas. En este sentido el "trabajo cognitivo es actividad socialmente coordinada de la mente orientada a la producción del capital. Pero la existencia social de los trabajadores cognitivos no se agota en la inteligencia: también son cuerpo, nervios que se tensan en el esfuerzo de la atención constante, ojos que se cansan al fijarse en la pantalla" (Berardi, 2003:97).

no cuentan con el conocimiento de los sistemas de actividad en los que trabajan. En últimas, son trabajadores/as prescindibles dadas las condiciones laborales, ya que la figura académica o el puesto de trabajo como tal, sigue existiendo en cada universidad y debe ser cubierto para responder al compromiso de formar crítica y reflexivamente al alumnado.

En este sentido, la flexibilidad en el trabajo académico se caracteriza por su permanente de fragilidad e inestabilidad, en condiciones de fragmentación de los -Lugares- y de "pluralidad e inestabilidad de las condiciones del trabajo que hacen más difícil cualquier tipo de recomposición. Esta condición es hoy la que prevalece en el mercado de trabajo, y no sólo afecta a las mujeres. En el capitalismo cognitivo, precariedad, movilidad y fragmentación son elementos constitutivos del trabajo en general" (Morini, 2014:85).

Hoy en día, un contrato de trabajo no es garantía de protección laboral y sí puede ser asociado a condiciones laborales transitorias e inseguras. Sí bien el personal docente entrevistado, tiene entre seis y dieciocho años de trabajar en la universidad, a lo largo de este tiempo han tenido que lidiar con la situación de tener menos cursos, de ver reducido el número de horas, y para algunos/as asumir cursos o materias que le pidan. Entonces, a diferencia de los profesores de carrera, la antigüedad para este grupo de docentes no es garantía de seguridad y se trata de un trabajador/a con débil y provisional vinculación a la universidad.

2.2 Procesos de vinculación, permanencia y ascenso

El proceso de vinculación tanto en la UNAM como en la UNAL, se enmarca dentro de las dinámicas y necesidades que tenga un programa o facultad y responde a las barreras que limitan la estabilidad laboral y la promoción;

esta situación revela las condiciones laborales y las características del vínculo contractual del profesorado ocasional y de asignatura a la universidad.

A todo esto, las rutas que han seguido las y los docentes en cada universidad para su vinculación y permanencia señalan aspectos que son similares, aun cuando dentro del mismo -Lugar-, se observan algunos contrastes respecto a los recursos e influencias con los que cada docente cuenta y que son claves en el momento de la vinculación.

En el caso de las dos profesoras de la UNAL (de los programas de Derecho, Filología e Idiomas), su vinculación fue a través del proceso de convocatoria:

Personalmente, me vinculé por convocatoria, inicié con el programa de Ciencias Políticas desde la primera promoción, soy de las pocas profesoras que han permanecido... en la Facultad, los colegas me han considerado de planta, pero administrativamente yo soy profesora ocasional... (Profesora ocasional. F. Derecho. UNAL).

En mi caso yo presenté mi hoja de vida para cubrir a una profesora de planta que se fue de año sabático - tenía tiempo para dos materias y las tomé. (Profesora ocasional, Programa de Filología e Idiomas. UNAL).

Sin embargo, la vinculación de los profesores estuvo mediada por la recomendación o tutela de otros docentes y por una situación circunstancial, "la enfermedad del profesor titular de la materia":

Me vinculé hace 10 años, por relaciones con profesores de la Universidad. A la Facultad de Derecho llegué por relaciones, el profesor se iba a sabático y me recomendó. En el caso de la Facultad de Psicología, también fui recomendado. (Profesor Ocasional, Derecho y Psicología. UNAL).

Un día pasé por el departamento a averiguar el proceso, y me dijeron tenemos un profesor que está enfermo, fue una cuestión más coyuntural... me comentaron que había el curso de literatura, que llevara mi hoja de vida. El concurso es cerrado. Para tú ingresar debes tener relaciones, estar referenciado por algún maestro o que alguien te conozca. (Profesor Ocasional, D. de Literatura. UNAL).

La experiencia de las profesoras de la UNAM, del programa de Arquitectura y Letras Modernas, revela que el proceso de ingreso se dio a través del contacto con quienes fueron sus docentes en el proceso de formación. Así mismo, señalan que otra forma para ingresar es siendo ayudante de algún profesor durante los últimos semestres de la carrera; ellas tienen claro que para llegar a ser profesora de carrera solo es posible a través de concurso cuando la convocatoria se abre, por relaciones políticas, referencias/padrinazgo.

Cursaba la Maestría en Letras Modernas y una de mis profesoras me dijo, con tu perfil sería interesante que trabajes con nosotros, yo encantada. Después de dos años en el CELE otra maestra me invitó a trabajar en el Colegio de Letras Modernas (Profesora de asignatura, Colegio de Letras Modernas. UNAM).

Llegué por contacto... para cubrir a una maestra que estaba en licencia y me quedé porque quería ser profesora de carrera -pero está muy difícil-, eso sólo es posible por concurso de oposición o por relaciones políticas... generalmente hay alguien que te invita o te vincula como ayudante de profesora siendo estudiante en últimos semestres. (Profesora de asignatura, Facultad de Arquitectura. UNAM).

Para los profesores de asignatura de la UNAM (de los Programas de Estudios Latinoamericanos y de Letras Hispánicas), la vinculación de uno de ellos se dio a través de convocatoria abierta y por invitación de una colega para otro programa (este docente cuenta con doble vinculación); mientras que para el otro profesor, su posición de adjunto por dos años de un docente de la Facultad le dio la posibilidad de ingresar como profesor de asignatura.

Hace 20 años, participé en una convocatoria abierta para un concurso de oposición, en el área de literatura mexicana, en letras hispánicas, metí mis papeles, hice los tres exámenes, [...] quedé en segundo lugar, y ante la necesidad porque la materia era de primer ingreso, abrieron más grupos y me llamaron. Cuando entré a letras hispánicas, una maestra de Estudios Latinoamericanos me invitó a dar clases en este programa y así me vinculé a Latinoamericanos. (Profesor de asignatura, Colegio de Estudios Latinoamericanos – Historia. UNAM).

Estudié la Licenciatura de Latinoamericanos, fui adjunto de uno de los profesores de la Facultad que tiene años, y es de tiempo completo, él me invitó y me dejó participar en la adjuntía por 4 semestres. No siempre es igual, eso depende del profesor, en mi caso el profesor me dejó un 15% o 20% para dar clase (...), esa experiencia me ayudó a integrarme a la planta de profesores como asignatura en el área de historia en el 2002. (Profesor de asignatura, C. Estudios Latinoamericanos. UNAM).

Las formas para ingresar a la universidad, según la experiencia de este grupo de profesores, muestran que el proceso de vinculación no está claramente definido, pero da cuenta de las relaciones que se tejen entre estudiantes y maestros, y que las recomendaciones de unos a otros se convierten en ventaja y criterio para ser contratado/a como docente en

algún programa; aun cuando los requisitos de acceso son fijados por las instituciones al igual que las condiciones de renovación del contrato y las oportunidades de desarrollo académico.

Es importante señalar que en el caso de la UNAM, el estatuto del Personal Académico, en el Artículo 51- "en la contratación del personal académico, se deberá seguir el procedimiento que señala este estatuto para el concurso de oposición o concurso abierto para ingreso, salvo en casos excepcionales o para la realización de una obra determinada. En estos dos últimos casos los términos de la contratación deberán ser previamente aprobados por el consejo técnico, interino o asesor, oyendo la opinión de la comisión dictaminadora respectiva. El personal así contratado sólo podrá adquirir la definitividad a través de un concurso de oposición para ingreso".

La renovación del contrato depende de un proceso de evaluación que se está haciendo y que no es válido, permaneces más por empatía y relaciones personales, no importa si eres un mal profesor puedes seguir impartiendo clase dependiendo de quienes integren esas comisiones y de tus relaciones con el comité académico. (Profesor de asignatura, área de Historia. UNAM).

La renovación ha sido por la importancia que tiene mi materia dentro del pensum. El reconocimiento de mis colegas de planta, el que los estudiantes te busquen para dirigir el trabajo final, ese es otro indicador grande. (Profesora ocasional, Programa de ciencias políticas. UNAL).

Las narraciones anteriores enuncian dos contextos del proceso de permanencia y renovación. El primero es en relación a la importancia que presenta la asignatura dentro del programa académico, al reconocimiento por parte de los colegas y de los estudiantes del buen trabajo que realiza el

o la docente, y a los resultados de la evaluación que se efectúa al finalizar cada semestre. El segundo contexto tiene que ver con la empatía y las relaciones personales influyentes que tiene el docente con los integrantes de las comisiones evaluadoras o el comité académico, ya que son ellos los que tienen el poder para decidir quién continúa o de quiénes se prescinde. En el caso de la UNAM el consejo de facultad es el que tiene que aprobar la contratación.

Los testimonios de los/as docentes de las dos instituciones coinciden al señalar las formas como ingresaron al trabajo docente: el primer escenario es de tipo formal ya que la entrada la realizaron a través del sistema de convocatorias; mientras que el segundo escenario es informal, mediante la designación directa o elección del docente por parte de una autoridad superior o de un responsable de cátedra; este segundo escenario es mediante el cual muchos de los docentes de asignatura y ocasionales han logrado vincularse laboralmente a la universidad, y hace que se encuentren sujetos a la discrecionalidad y arbitrariedad de quien los ha elegido.

2.3 El salario del trabajo docente y su importancia

Desde una mirada global, Ramírez Plazas “sostiene que los salarios del personal docente universitario han caído en términos reales y en comparación con otros oficios; han perdido piso económico y prestigio social” (2009:47). En relación a los profesores ocasionales de la UNAL, éstos son denominados “trabajadores a término definido (figura excepcional dentro de la administración pública) ya que no requieren concurso público de méritos para su incorporación al servicio de una universidad oficial; su salario lo fija, prudencialmente, la institución con la obligación de reconocerles en forma proporcional las mismas prestaciones

sociales que el Decreto 1279 de 2002³⁰ estipula para los docentes regulares o de carrera" (Tobón, 2014:57); no obstante, en el caso de la Universidad Nacional, el valor hora para los y las docentes ocasionales se encuentra fijado en el decreto anteriormente citado.

El salario de quienes imparten cátedra en la UNAM ha perdido poder adquisitivo de manera sostenida. Para el caso de los profesores/as de asignatura, quienes representan el 58% del total de la planta docente, el poder de compra, según los especialistas del Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM) de la Facultad de Economía de esta misma universidad, concluyen que de 1977 a 2014, el poder de compra del profesorado de asignatura ha perdido el 71.48% de su valor para la categoría A y el 72.77% para la B. Este deterioro salarial es lamentable para los profesores/as de asignatura que son contratados por horas, y la tendencia del incremento salarial durante los últimos años es a la baja, panorama cruel y desalentador (Goche, 2015).

Para este grupo de trabajadores académicos, el salario es la suma del número de horas trabajadas en el mes por el valor hora/clase y corresponde al tabulador de clasificación con el que cuenta cada institución: en la UNAL es de acuerdo al escalafón del personal docente de carrera que le corresponda al candidato/a seleccionado: a). Para el equivalente de la categoría de instructor 1.5 puntos de salario y b). Para el equivalente de la categoría de profesor 2.25 puntos de salario. (Estatuto de personal Docente Universidad Nacional de Colombia, Artículo 14 pág.12). La clasificación se da en relación al grado académico, a la experiencia docente, al número de publicaciones, entre otros aspectos.

³⁰ Decreto 1279 (19 junio 2002) por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales.

Entre tanto, el salario del personal académico de la UNAM es el “fijado en el tabulador³¹ para cada una de las distintas categorías, niveles académicos y antigüedad”, y se encuentra asentado en el Contrato Colectivo de Trabajo (2013-2015:4).

La remuneración es uno de los componentes centrales y visibles en las condiciones contractuales de este grupo de profesores, no solo por el porcentaje que devenga cada trabajador/a, sino porque es a través de ese ingreso que el personal docente organiza sus vidas: para alimentarse, comprar ropa, estudiar, pagar el lugar de vivienda, mantener la familia, movilizarse de un lugar a otro, recrearse, hacer planes en el presente o futuro. Pero justamente, las características de contratación y el valor del ingreso determinan una condición de empleo temporal, ya que existen periodos de contratación y desvinculación que revelan la diferencia entre vacaciones y trabajo; además, la estabilidad en la universidad es incierta y de un semestre a otro el número de horas puede variar. Es un trabajo provisorio, tejido en el día a día de eventualidades y fragmentos, una realidad cotidiana atravesada por urgencias.

Conviene, sin embargo, advertir que aun cuando el grupo de docentes entrevistados, tienen entre cinco y dieciocho de antigüedad; la búsqueda y aspiración de los docentes de asignatura de la UNAM, es lograr la definitividad en alguna de las materias que imparte o ingresar como profesor/a de carrera a través de concurso docente; ninguno de ellos/as lo ha logrado, realidad que incumple lo establecido en el Art.48 “los

³¹ Tabulador, es el documento en el que se determina el salario mensual para cada categoría y nivel académico.

profesores interinos con tres años de docencia, tendrán derecho a que se abra un concurso de oposición para ingreso”(EPA, UNAM).³²

Esta es una situación compleja, ya que aunque para algunas profesoras/es éste esquema de contratación les permite negociar o conciliar el espacio familiar y continuar su formación profesional, contar con la definitividad de una materia o ingresar por concurso a la universidad, no va en contra de sus aspiraciones.

Este escenario laboral hace que las profesoras/es tengan que contar con empleos adicionales para mejorar el monto de sus ingresos o para complementarlo, ya que el pago recibido es irrisorio. Así lo exteriorizan en sus narraciones las y los docentes:

El sueldo que yo recibo en la universidad, me alcanza para ir al cine, para comprarme un libro, pero éste no forma parte de mi plan de gastos mensuales, este salario no contribuye a mi sostenibilidad de ninguna manera..., tengo consultorías de corto, mediano y largo plazo. (Profesor Ocasional, F. de Ciencias Humanas, Programa de Derecho y Psicología. UNAL).

Este salario es complementario y los otros también son complementarios, vivo de sueldos complementarios. Trabajo en tres Universidades: la Santo Tomas, la Distrital y en la Nacional, además dicto clases particulares. (Profesora ocasional, Programa de Filología e Idiomas. UNAL).

³² El Estatuto del personal Académico de la UNAM, señala en el Capítulo V, artículo 48 que: “Los profesores interinos de asignatura con antigüedad mayor de un año, deberán presentarse a los concursos de oposición para ingreso que se convoquen en la materia que impartan. Los que no cumplan esta obligación o no sean seleccionados, no tendrán derecho a que se les asigne grupo, salvo que la comisión dictaminadora los declare aptos para la docencia y recomiende la prórroga de su nombramiento”.

La mayoría de los profesores de asignatura tenemos otros ingresos para poder sobrevivir y poder trabajar aquí. En mi caso, trabajo en la Secretaría de Educación en proyectos, también trabajo en la elaboración de videos, hice un video sobre el secuestro en México; entonces son trabajos que me permiten dar clases en la Universidad, tengo el tiempo. (Profesor de asignatura. L. Estudios Latinoamericanos. UNAM).

Mi mayor ingreso es del trabajo como arquitecta, tengo oficina y me dedico a hacer instalaciones, de eso es que vivo. (Profesora de asignatura, Facultad de Arquitectura. UNAM).

Estos/as docentes viven de la suma de salarios, trabajan de tiempo completo o por horas en otras universidades, tienen consultorías de corto, mediano y largo plazo, dictan clases particulares, trabajaban en instituciones del gobierno o privadas por medio tiempo y, para una de las profesoras, su mayor ingreso proviene de su trabajo como arquitecta.

Estas experiencias revelan un escenario incomprensible y desmotivador en relación al salario que reciben por la labor docente que desempeñan, no hay una correlación entre el nivel de formación, la experiencia laboral con la que cuentan y el sueldo percibido:

Lo que yo percibo aquí en la universidad, no corresponde ni con mi formación, ni con toda la energía que he invertido. No es relacional y es una carrera. (Profesor Ocasional, Programa de Derecho y Psicología. UNAL).

Económicamente no estoy bien remunerada, tener buenas condiciones de trabajo y recibir el pago justo es lo mínimo que uno pide... yo vivo de esto, de ser docente, de dar clase. (Profesora ocasional, Programa de Filología e Idiomas. UNAL).

No estoy bien paga y menos bajo la vinculación de docente ocasional, gano con ese contrato un salario mínimo..., que no representa ni mi trabajo y menos mi formación. (Profesora ocasional, F. Derecho. UNAL).

El salario no corresponde, yo creo que está muy por debajo de lo que se debería recibir, por lo menos la mitad de lo que reciben los de tiempo completo y estamos muy lejos de eso. (Profesor de asignatura, C. Estudios Latinoamericanos. UNAM).

No es congruente, de ninguna manera, estamos subvalorados, (...), el salario es verdaderamente de risa, yo no sobrevivo con ese salario, además no has pasado toda la vida quemándote las pestañas por una licenciatura, una maestría, un doctorado, una especialización, bien dices bueno ya invertí una buena cantidad de dinero, de tiempo y de esfuerzo, creo que lo justo es que me paguen en la medida de ese gasto directamente proporcional, pero no ocurre, siempre el salario está muy por debajo de las expectativas mínimas. Yo pensaría que un salario digno para un profesor de asignatura debería de ganar como mínimo de 200 pesos por hora, en una clase de dos horas serían 400 pesos, entonces son 1600 pesos al mes, pero hoy mi salario es la cuarta parte de eso, entonces no es justo, pero este es un problema que acarrea la universidad desde hace muchos años. (Profesor de asignatura, área de Historia. UNAM).

Apple, plantea que estas condiciones contractuales y de "inestabilidad se asocian a un tipo de contratación resultante de la tendencia a la reducción de la educación por ser "costosa", lo que llevará a una reducción de los puestos de trabajo estables" (Apple, 1986:168). Dura realidad que afecta y enfrenta este grupo de académicos, quienes sienten y perciben que son escasas las oportunidades para mejorar su condición económica, además de que viven la incertidumbre en la asignatura a dictar, en relación al número de horas que darán en el semestre y si la universidad los volverá

a contratar para el próximo. *Es un vivir sin proyectar cosas a largo plazo.*

2.4 Trayectorias laborales y académicas: logros y frustraciones

En esta investigación, la trayectoria laboral es el camino que ha ido construyendo el profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM a través de sus experiencias, desde que inician su recorrido laboral y su proceso de formación universitaria, nombrando los lugares que han tenido, las condiciones actuales de trabajo y sus logros académicos y profesionales, así como los recursos que hacen parte de sus trayectorias y que les han permitido ingresar y mantenerse en el trabajo docente.

La construcción de una trayectoria laboral está asociada a la identidad de las personas y a su inclusión en determinados espacios sociales. En particular, el empleo universitario permitió la movilidad social para los sectores medios y actualmente es un empleo connotado de prestigio, percibido como generador de oportunidades de vida, entendidas como las posibilidades concretas de elegir entre un rango amplio de opciones de vida que permitan: satisfacer las propias necesidades y deseos, desarrollar habilidades y gustos y participar en la vida social a través de la formación de nuevos profesionales. (Enríquez, 2007)

Las trayectorias visibilizan las relaciones que existen entre los cambios socioeconómicos y culturales y las transformaciones de las subjetividades; de esta manera, ponen en evidencia la importancia del sujeto como una instancia de mediación y de construcción de significados en contextos laborales cambiantes. Estos itinerarios laborales no pueden entenderse sin relacionarlos con otras dimensiones de la vida, como: la familiar, el proceso educativo de formación, las relaciones sociales y la cercanía con personas

que cuentan con un nivel de decisión y de poder que puede influir y generar otras opciones.

De acuerdo con la información recopilada a través del Currículum Vitae y el instrumento para el estudio del Perfil Profesional y Trayectoria Laboral, presentados en el Capítulo 1, construyo las siguientes tipologías laborales para dar cuenta de los recorridos y vivencias de este grupo de docentes.

2.4.1. Trayectorias de acuerdos y negociación: conciliación entre el ámbito familiar y laboral

Las experiencias son vividas de manera dinámica, cuentan con el apoyo en tiempo y dinero por parte de la pareja para mantener su trabajo como docente en la universidad y continuar su formación académica. En los tres casos el cuidado de los hijos es compartido y organizado de acuerdo a los horarios de trabajo de la pareja, pues es la que cuenta con un trabajo estable.

La duración de la trayectoria laboral como docentes de asignatura y ocasional oscila en un período que va de entre los siete a los catorce años; siendo la más corta la del profesor, ya que su vinculación para trabajar en la universidad fue tardía. Las interrupciones en la trayectoria las vivieron las profesoras, y los motivos se relacionan, para una, con el nacimiento de su primera hija, por seis meses; y para la otra, por estudio durante un año. En el caso del profesor, la interrupción se dio por un acuerdo que había hecho con su esposa - una vez concluidos sus estudios de maestría, él dedicaría más tiempo a los hijos y a las responsabilidades de la casa, para que ella realizara los suyos. Pero tuvo un problema: como no trabajó un semestre, el coordinador del programa le quitó la materia que impartía, quedándose sin su trabajo.

Se podría decir que son trayectorias posibles a través de pactos implícitos y explícitos cruzados por la eventualidad, en donde la carrera profesional comparte relevancia con la esfera familiar (hijos-pareja) y ambos espacios no están distanciados o independientes.

2.4.2 Trayectorias solitarias: con barreras e incertidumbre

Revela la experiencia de algunas de las docentes que sitúan su trayectoria laboral en función de sus aspiraciones, de los logros académicos y laborales, así como de sus responsabilidades, al ser madre cabeza de hogar. Estos itinerarios se caracterizan por ser complejos, inciertos económicamente, solitarios emocionalmente y con barreras. En este contexto, la toma de decisiones es pensada con la distribución de un tiempo para los hijos/a, para la formación profesional y con relación a los horarios, para cubrir una carga académica con la cual logre obtener el monto de ingresos que necesita para subsistir. Durante su trayectoria en la Universidad Nacional (cinco años) y otras universidades de la ciudad, la docente no ha tenido ninguna interrupción en ella, pero sí ha vivido de una manera conflictuada, sintiendo la falta de soporte familiar o de una red de apoyo, en concreto, para el cuidado de sus hijos.

2.4.3. Trayectorias de logros y realizaciones: centrada en el ámbito académico y profesional

Comprende los recorridos de las/os docentes que han centrado su trayectoria laboral en función de sus intereses profesionales, así como en sus búsquedas académicas y laborales. Este grupo de profesores no tiene responsabilidades familiares de ninguna índole, económicamente cuentan con ingresos estables, ya que viven del trabajo relacionado con sus áreas

de profesionalización: Arquitectura (despacho inmobiliario) y editor (Editorial Santillana).

Sus trayectorias laborales como docentes en la universidad son de seis y de diez años, y no han encontrado obstáculos para continuarla; por el contrario, gracias a sus condiciones siguen manteniéndose en la universidad, aunque son conscientes de lo mal remunerada que es su labor. Desean que esta situación cambie y que la universidad vincule con contratos laborales honorables a los profesionales que requiere para cumplir su misión.

2.4.4. Trayectorias placenteras y de realización profesional: ellos son el centro y la docencia su pasión

Son varones que cuentan con el nivel más alto de escolaridad y de producción (investigación-publicación) en sus áreas. Aunque ambos están divorciados, solo uno tiene hijos, y arguye que la madre es quien se hace responsable de ellos como justificación de que no tiene costos personales o familiares. Trabajo y familia aparecen aquí como mundos separados e independientes. Reconocen que en ciertos momentos de la trayectoria laboral y académica los han apoyado, y han obtenido reconocimiento por su trabajo de parte de los coordinadores y de los estudiantes. Son trayectorias de trabajo docente de dieciocho y de diez años en la universidad, vividas sin obstáculos y sin interrupciones, la barrera que identifican son las condiciones del contrato de trabajo en las que han estado durante todo el tiempo, pero aun así se mantienen ya que el propósito es obtener una plaza de tiempo completo en la universidad.

Las trayectorias anteriores evidencian elementos que afectan las decisiones y el desarrollo de las historias laborales y académicas (barreras,

dificultades, reconocimientos); así como los efectos diferenciales en la relación familia-responsabilidades/trabajo, según las condiciones socio-económicas y de género. Se manifiestan en la estructura y en la lógica universitaria, y se van construyendo y redefiniendo de manera no lineal a través del tiempo, de acuerdo a la experiencia de trabajo docente, a los momentos de su ciclo de vida, a las condiciones y oportunidades ofrecidas en el mercado del trabajo, la percepción de los límites y de las potencialidades personales.

Estos itinerarios fueron constituidos por las decisiones y acciones animadas desde las búsquedas y conflictos personales, así como por los logros que adquieren en sus experiencias de trabajo. En este punto es importante resaltar los logros que les dan sentido, y que, a lo largo de las trayectorias y en medio de las dificultades, las/los mantienen como docentes de asignatura y ocasionales.

Los logros por el trabajo que realizan, los agrupo en dos niveles. El primero es la relación con los estudiantes. El reconocimiento que reciben de parte de ellos/as es de lo más gratificante, en especial, ver cómo se enamoran y disfrutan del proceso de aprendizaje: *"y que al encontrármelos digan: profesora gracias, por hacernos querer esto, por escucharme y contribuir en mi formación"* (Profesora de asignatura –F. de Arquitectura, UNAM).

Así mismo, el enterarse y sentir que sus estudiantes avanzan en sus intereses y en sus proyectos de investigación, los motiva, satisface y reafirma en su quehacer como docentes: *"...cuando después de cinco años te encuentras con ex-alumnos que te recuerdan y te agradecen..., eso es gratificante..."* (Profesor Ocasional, F. de Ciencias Humanas. UNAL).

El segundo nivel es la consolidación del trabajo profesional y académico. Si bien son conscientes de que las condiciones contractuales para ellos son las más limitadas, reconocen que aun siendo un trabajo gratuito algunos han podido investigar en sus líneas de interés y les ha permitido seguir estudiando. Otro logro es el crecimiento intelectual y la madurez que han adquirido a través de su práctica docente; así mismo, estar en la universidad ha favorecido a unos en la asignación de contratos económicamente muy buenos y a otros les ha dado la oportunidad de vincularse a distintas universidades.

2.5 Experiencias vividas y observadas en las trayectorias laborales desde una mirada de género

Mirar desde el género es hacer un ejercicio particular de comprensión de las relaciones laborales y las desigualdades que se construyen en el espacio universitario, y que se mantienen al recrear prácticas de exclusión y segregación. En este sentido, las trayectorias laborales del profesorado revelan situaciones, que mantienen estructuras sexistas en las relaciones de trabajo y al interior de la universidad. A pesar de que en las universidades no "debe" darse la desigualdad de género debido a, los tratados internacionales ratificados y acogidos que garantizan desde hace décadas la igualdad en derechos y oportunidades en el ámbito laboral, aún se conservan puestos de baja jerarquía y contrataciones inestables, se disfrazan y mantienen distribuciones de género desiguales: en las facultades, en los programas académicos, en las áreas de conocimiento y en las formas de contratación.

Al respecto, Buquet et al., (2003:108) en la investigación *Intrusas en la universidad*, señala que

el menosprecio hacia el trabajo académico de las mujeres, incorporado de manera no consciente en las mentalidades, actúa una y otra vez mostrando distintas caras, tales como: ser menos consideradas para contrataciones, ser evaluadas de manera diferente, subvalorar sus aportes académicos, no ser apreciadas para ocupar cargos en los que se toman decisiones o tener que esforzarse más que sus colegas varones para logra iguales reconocimientos. La materialización de las distintas formas que adquiere la idea de que las mujeres son menos capaces que los hombres en el ámbito académico, se traduce, en diversos obstáculos para avanzar en una trayectoria dedicada a la enseñanza y a la investigación. Además, estos obstáculos circulan de manera soterrada en la vida cotidiana de las académicas por lo que no siempre son percibidos, reconocidos y visibilizados de modo que se pueda actuar en contra de ellos.

De esta manera, los estereotipos que culturalmente se mantienen en el espacio universitario consideran que las actividades de docencia e investigación, requieren de dureza, rigor y racionalidad, características asociadas a lo masculino; mientras que a la mujer se le relaciona con la emoción, y la subjetividad, aspectos que tienden a descartarse en el trabajo científico, y que funcionan a la vez como barreras en el trabajo que realizan las profesoras universitarias (Florentina, 2006).

Las narraciones creadas por el profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM, con relación al género dan cuenta de situaciones que han podido observar, otras en las que han tenido conocimiento o en las que han vivido y sentido la discriminación, el acoso sexual, la sobre-exigencia laboral; así como el trato preferencial y favorable para los profesores varones. Pareciera entonces que el espacio laboral académico, social, institucional y culturalmente, sigue la lógica de una perspectiva

masculina que controla y organiza las oportunidades, tanto para las mujeres como para los hombres.

En las entrevistas se interpeló a los/as, en relación a si el género marcaba diferencias en el trabajo docente, en las formas de contratar y de estar en la universidad; a lo que uno de los profesores dice:

Es extraño, me haces pensar que aquí cada año nos hacen un examen, yo siempre he creído que es para saber si uno está embarazado y pues la probabilidad de embarazo es solo para las mujeres y eso es discriminación. Mmm pero es que sí creo que es problemático para la universidad la contratación de una mujer que esté embarazada. ¿Por qué lo dices? por los tiempos, los permisos, la licencia de maternidad, en realidad a los que más afectaría sería a los estudiantes, ellos son los más perjudicados. Imagínate un contrato de 5 meses, y que la maestra tenga su bebe, en mitad del semestre. (Profesor Ocasional- D. de Literatura, UNAL).

La situación de embarazo continúa siendo un motivo principal de discriminación laboral contra las mujeres, ya sea para ingresar en este caso a la universidad o para permanecer en ella. Aunque esta situación es reconocida como discriminatoria por uno de los compañeros, al mismo tiempo refuerza la idea de que contratar a una maestra embarazada constituye un problema para la universidad, ya que se convierte en una "dificultad" que afecta considerablemente a los estudiantes, más no a las colegas que tienen que enfrentar la situación de discriminación y desprotección. Así mismo, la experiencia narrada por la siguiente profesora devela lo sentido por ella en su condición de embarazo:

Yo digo que vine a entender la discriminación de género cuando estuve embarazada, el hecho de haber trabajado hasta dos días antes de mi parto, eso señala el estado de indefensión... siempre digo los profesores

ocasionales el día que descansamos es el día que no tenemos un contrato. Sentí mucho esa situación y socialmente deberían haber condiciones que nos aseguraran al menos en ese paso por la maternidad unas condiciones diferentes, yo regresé a trabajar a los 4 meses, y aunque era muy poco tiempo el que me separaba de la niña, tenía el apoyo de mi esposo, él me traía a la universidad, se quedaba con la niña en el carro y en el intermedio yo iba a darle de comer, todos esos fueron esfuerzos muy duros, y creo que ahí fue cuando sentí y comprendí que el tema de mis condiciones laborales son supremamente nefastas y que refuerzan mi estado de indefensión. (Profesora ocasional, F. Derecho. UNAL).

El estado de embarazo en las profesoras de la UNAL revela dos áreas que, aunque parecían estar en mejores condiciones, la realidad es que se mantienen latentes en una estructura que discrimina y sanciona, y en la que la universidad se presenta ajena a dicha situación. La primera tiene que ver con la exigencia a los/as docentes de realizarse un examen médico cada año (con el fin de verificar el estado físico de las profesoras); y la segunda es la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las profesoras vinculadas bajo estas formas contractuales, ya que no tienen ningún beneficio de ley en lo relacionado a la licencia de maternidad, para cuidar de su hijo y estar un tiempo con él, y de lo difícil que puede resultar para las profesoras que no cuentan con una red de apoyo. Son formas abiertas y sutiles que excluyen y marginan a las docentes ocasionales y de asignatura.

En el caso del profesorado de asignatura de la UNAM, no hubo referencia al tema, sin embargo, de acuerdo al capítulo VII. De los Derechos y Obligaciones de los Profesores de Asignatura, el Artículo 55, señala: "Los profesores de asignatura tendrán, además de los derechos consignados en el artículo 6°. De este estatuto, los derechos señalados aquí (...)", y es en el artículo 6°- en dos numerales que se hace mención al tema de la

maternidad. El XI. El derecho de "gozar de licencias en los términos de este Estatuto y de las demás disposiciones aplicables; y XII. "Disfrutar en total de 90 días naturales de descanso, repartidos antes y después del parto, percibiendo salario íntegro", lo que significa que las profesoras de asignatura tienen este derecho durante su embarazo.

Estas situaciones desfavorables y complejas en las que las mujeres efectúan su trabajo, promueven lo que Isabel Bakker (1999) nombra como "silencio conceptual", es decir, la "negación a reconocer explícita o implícitamente" que en los espacios laborales, para el caso en estas dos universidades, se utilizan esquemas y dinámicas de contratación en escenarios circunscritos por las asimetrías del sistema de género.

Las desigualdades a las que se debe enfrentar las mujeres en el ámbito académico, responden a un conjunto de factores, todos ellos emanados de un orden de género que ha sido naturalizado y asumido, por hombres y mujeres, como condiciones normales.

La universidad no es ajena a las desigualdades entre los géneros que permanecen en la sociedad; se sigue sustentando la dicotomía público-privado, que tiene efectos en la vida de las mujeres, en sus decisiones y en sus proyectos académicos. La lógica de estas estructuras crea y mantiene segregaciones y barreras de género, que habitan en la dinámica de cada institución universitaria y en los imaginarios de las personas que forman parte de ella (grupo de profesores/as, de estudiantes, cuerpo administrativo, autoridades, entre otros).

En esta misma línea, los profesores/as reconocen que la universidad como escenario laboral otorga beneficios y presenta obstáculos que son vividos y enfrentados de manera diferente, si se es mujer o si se es hombre.

En mi inicio como docente el hecho de ser mujer fue una gran desventaja porque los estudiantes siempre querían tener profesores hombres, yo era la única mujer en el departamento en 1997. Fue algo que me marcó, aunque hoy ha cambiado, sigue estando en el inconsciente que la mujer es muy inteligente, pero a lo mejor no tanto... y es solo porque es mujer. (Profesora ocasional, F. Derecho. UNAL).

Esta experiencia muestra el imaginario sexista basado en la presumible inferioridad de la mujer. Se duda de su capacidad, y es que en la estructura patriarcal, como se señala al inicio del apartado, la producción del conocimiento y la formación de la razón como parte del quehacer universitario siguen estando sospechosamente asociadas a los hombres que trabajan en las universidades.

La discriminación indirecta se presenta de múltiples formas, pero todas ellas se condensan en una idea instalada en el imaginario colectivo: las mujeres son menos capaces que los hombres en el terreno académico y menos aún en ciertas áreas y disciplinas. Tal "inferioridad" se interpreta como una capacidad intrínseca para desarrollar las actividades requeridas en ciertos campos como: la política, el conocimiento, la economía, entre otras.

Otro entorno que causa disparidad son las relaciones que se van construyendo en ambientes de colaboración y protección entre los colegas:

Particularmente los jefes hombres prefieren a los hombres y los disculpan más si no van a trabajar, o a reuniones, o si hacen un trabajo mediocre, lo he visto. Cuando tiene uno como coordinador de área un hombre le carga más duro a las mujeres, y a los hombres les va mejor, con el jefe son sus camaradas, son excusadas sus faltas y pueden andar frescos como lechugas y no tienen problema; en cambio nosotras nos tenemos que cuidar, hacer

todo perfecto y no dar papaya³³ y si no podemos quedar sin el trabajo. (Profesora ocasional, Programa de Filología e Idiomas. UNAL).

El trato preferencial y de complicidades entre los compañeros docentes con sus jefes, así como de los beneficios y ventajas con las que cuentan algunos profesores por su "condición", apellidos, relaciones de padrinazgo, cercanía y/o amistad con los jefes, claramente favorece más a unos que a otros e instaura diferencias que cargan exigencias no basadas en las características del trabajo, sino en la situación de género.

Sí hay privilegios marcados... aquí en la facultad hay un grupo de maestros casi todos son hombres son los favoritos de la dirección, a ellos les asignan las cátedras especiales, el horario que ellos quieran y ciertas dádivas que a la mayoría no les dan, porque tiene relaciones políticas con altos funcionarios de la UNAM, por sus apellidos, o porque es hijo de un arquitecto famoso. Los hombres son más privilegiados, las mujeres tenemos que hacer mayor esfuerzo para demostrar nuestras capacidades y conocimiento... (Profesora de asignatura, F. Arquitectura. UNAM).

Otras de las situaciones que actúan como obstáculos en las trayectorias laborales de las profesoras universitarias son el acoso y hostigamiento sexual, así como las actitudes y prácticas sexistas (hostiles y benevolentes), que son reconocidas tanto por los profesores como por las profesoras:

Hay muchas presiones para las compañeras –acoso- yo he escuchado y he visto ¡oye quieres cenar algo conmigo! Yo no le voy a decir a tu mujer que anduviste con tal, pero tú hazme el favor de acercarme a ésta-. Y sé de algunos casos en los que me han dicho - que hago que tengo problemas con este profesor, y yo les digo lo único que funciona es hacerlo público a

³³ Expresión coloquial colombiana, que se utiliza para advertir que no puedes faltar o fallar en tu trabajo porque estás dando la oportunidad para que te llamen la atención o tomen acciones restrictivas.

través de redes sociales, porque ellas lo denuncian y no pasa nada. Hay casos en el colegio documentados donde no pasa nada, llegan a -pos quien sabe-, entonces no sacan a ese profesor porque quien sabe y es injusto. Es paradójico, hoy todo el mundo habla de la igualdad de género, pero la verdad y el poder sigue siendo ejercido por los hombres hay ciertas prácticas establecidas que lo mantienen; no ha cambiado así digan que la equidad de género es política pública en México y se da en todos los espacios. (Profesor de asignatura, C. Estudios Latinoamericanos. UNAM).

Otro de los profesores comenta:

Yo me he enterado de casos muy vulgares que rayan en el acoso sexual de hombres jefes a compañeras docentes y a estudiantes – y es poco el accionar de las autoridades frente a esos hechos. (Profesor de asignatura, área de Historia. UNAM).

Estos casos son expresión de abuso de poder y manifiestan la desigualdad en la distribución de éste entre hombres y mujeres en el ámbito laboral universitario, frecuentemente se ejerce sobre quienes carecen de él y se encuentran en situación de fragilidad. Por otra parte, el proceso de denuncia y acompañamiento, así como el seguimiento y el apoyo a las mujeres (profesoras-estudiantes) que sufren alguna de estas situaciones es mínima por no decir nula; es necesario que las autoridades universitarias tengan un mayor compromiso y accionar en prevenir y sancionar esta conducta al interior de las facultades y en los diversos espacios de dichas universidades.

Viví una situación con un personaje de alto peso y veterano, yo digo que siempre me va cobrar el hecho de que yo no llegué a una clase porque mi hija estaba hospitalizada. Yo le hablé para decirle que suspendiera la clase porque a mi hija me la acababan de hospitalizar y no le gustó, me dijo que

si no había podido mandar a alguien que me llevara la niña a que me la hospitalizaran, y es algo que siempre me va a cobrar, porque siempre sale con sus chistes y sus comentarios en reuniones de profesores muy orientados a ese momento. (Profesora ocasional, F. Derecho. UNAL).

Algunos colegas me han faltado al respeto con comentarios e insinuaciones, pero los he puesto en su lugar de manera diplomática. (Profesora de asignatura, F. Arquitectura. UNAM).

Estas experiencias narradas y reflexionadas dan cuenta de las barreras a las que se han enfrentado las docentes en su trayectoria laboral, y que son expresiones de las formas de violencia contra las mujeres en entornos sexistas, bajo esquemas de abuso de poder tanto jerárquico como de género. En este mismo esquema, es importante señalar que las barreras del sistema y del grupo a las que se enfrentan en el trabajo académico hombres y mujeres, así como las interacciones desde uno u otro género marcan diferencias y formas particulares de estar y significarse en la universidad. En esta lógica, la estructura y la cultura universitaria debe registrar el orden simbólico femenino que, de acuerdo con Remei Arnaus, implica reconocer la existencia de una

Cultura que va de la experiencia a la palabra, del adentro al fuera, de la inteligencia a la emoción, de la razón a la vida, y también al revés. Una cultura que no está simbolizada porque no se nombra, no se reconoce como tal, porque la palabra reconocida en lo social simbólicamente no está encarnada con palabra propia en femenino, [...] (Arnaus, 1999:31).

En esta cultura universitaria las mujeres alcanzaron un lugar sagrado del saber: la academia, un lugar donde se dice lo que es el mundo y su estar en él. Pero a la vez, ha sido un largo camino de “desencuentro por la conciencia de la no-libertad y del no-lugar en femenino en el mundo, en la

universidad que es mundo también; y por otro lado, gozoso por la necesidad de experimentar y sentir el amanecer de la voz propia" (Arnaus, 1999:38).

Una voz propia que recoja la experiencia femenina y masculina, que genere espacios de relación y que dé lugar a las emociones, que son parte en la historia de vida de las y los sujetos y eje en la construcción de las identidades laborales de este grupo de profesores. Esta construcción se reconfigura y es influida por las experiencias biográficas-temporales (pasado, presente y futuro) y por la apreciación que los/as docentes generan de sí mismos, en un proceso de socialización constante, dinámico y complejo. Todo lo anterior está marcado por las experiencias y emociones vividas tanto en la dimensión personal como en sus procesos de formación profesional y en el devenir de su desarrollo laboral como docentes.

Las diversas situaciones vividas por el profesorado ocasional y de asignatura, señalan la desigualdad real de género que prevalece en el ambiente de trabajo universitario y que trastoca sus vidas, sus trayectorias laborales, así como las formas de relacionarse entre sí y con sus compañeros colegas. La discriminación abierta o encubierta, el acoso sexual, y las diversas barreras a las que se enfrentan limitan la estabilidad laboral y la promoción de las mujeres en los espacios universitarios.

CAPÍTULO III

LA IDENTIDAD LABORAL EN MOVIMIENTO

*“Trabajar no sólo es transformar el mundo,
sino también transformarse uno mismo,
producirse uno mismo”.*
(Dejours, 1998).

El punto central de este capítulo gira en torno a pensar la identidad laboral en movimiento, desde la idea de un “mapa cognitivo y emocional”³⁴ que se configura en el espacio común compartido por los docentes ocasionales y de asignatura. Resalto las dimensiones personal y profesional del profesorado universitario, y las habilidades que se requieren en el ejercicio docente, así como el sentido que le asignan a los lugares que se convierten en escenario de apropiación y significado dentro del espacio de la universidad. Para finalizar, analizo las motivaciones y experiencias que mueven a este grupo de maestros/as a dedicarse al trabajo académico, e indago sobre sus diferentes miradas acerca del reconocimiento de su quehacer y su ser parte de la Universidad Nacional o de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La cita preliminar señala la función del trabajo en la vida de mujeres y hombres: es fuente de sentido y experiencia, componente de identidad. El trabajo configura a los sujetos y ofrece un escenario de interacción, ocupación, y participación en el proceso de producción de bienes económicos y simbólicos. Así mismo, el trabajo se constituye en un ordenador psíquico a partir del cual los sujetos piensan, sienten y actúan la vida social, conformando una red en la que se reúnen e interactúan diversas

³⁴ La idea de “mapa cognitivo y emocional”, es retomada de María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera, et al. (2012). Me resulta pertinente ya que lo cognitivo y lo emocional son elementos clave en el estudio de la identidad laboral de este grupo de profesores.

dimensiones relacionadas con su origen y construcción social (de género, orientación sexual, procedencia étnica, clase social, condiciones laborales e ingreso salarial, etc.) con las prácticas profesionales reguladas por el lugar de trabajo.

Las percepciones más frecuentes acerca del trabajo y su importancia en la vida varían cada día en función de nuestras experiencias, sentimientos y búsquedas de la imagen que construimos de nosotras mismas y de las condiciones laborales en las que se ingresa y se permanece. Por ello, la reflexión acerca de la ganancia o dificultad en el trabajo son construidas desde el sujeto mismo. Para quienes no cuentan con apoyos, se trata de experiencias más difíciles y complejas en tanto que de los sujetos surge un universo de significados que dan cuenta de los cambios y de las estrategias para afrontarlos, permanecer o cambiar.

3.1 Sobre la identidad laboral

Desde la sociología del trabajo, la identidad laboral se define como la idea de un "yo" y de un "nosotros" que se construye en los espacios laborales y se enmarca en las experiencias comunes en el interior de la división del trabajo, lo que posibilita la definición de grupos relativamente homogéneos para sí mismos y para los otros grupos laborales y sociales. La identidad laboral se construye como el espacio común compartido entre los sujetos, sus entornos laborales y sociales y las instituciones donde trabajan (Mórtola, 2006).

Estas identidades se definen en la adhesión a unos modelos profesionales, producto de la interacción entre un proceso biográfico continuo y procesos relacionales y diferenciales. Son, por lo tanto, un modo de definirse y ser definido contando con determinadas características, en

parte idénticas y en parte diferentes, de otros miembros del grupo ocupacional (Bolívar, Fernández y Molina, 2004).

La identidad laboral es pensada como un mapa cognitivo y emocional que, para el caso de los profesores ocasionales y de asignatura, es elaborado y reelaborado recurrentemente a partir de la dinámica de tener un trabajo precario y la satisfacción por lo que se hace. Este mapa se recrea en “los trayectos biográficos de las y los sujetos en los cuales van construyendo distintas ideas sobre sí mismos, lo que hacen y lo que serán. Estas ideas sobre sí mismos no se refieren únicamente a lo más íntimo del pensamiento de cada sujeto, sino que constituyen el reflejo conflictual y dialéctico respecto de cada uno y de los otros con quienes se relacionan en cada uno de los momentos y contextos que adquieren relevancia en sus vidas personales y laborales” (Battistini, 2004:40).

La identidad laboral del profesorado de asignatura-UNAM y ocasional-UNAL, además de ser una creación subjetiva, es una consecuencia del contexto y las condiciones flexibles de trabajo, inscrita en un espacio social determinado con unas relaciones sociales específicas. El espacio individual está situado en unas prácticas profesionales más amplias, compartidas en primer lugar con la institución universitaria, con los colegas, con los estudiantes y la sociedad en general. Estos son actores reconocedores de identidades, como se destaca en las siguientes narraciones:

Estar en la universidad crea una imagen de ti, la nacho, es la universidad de los más inteligentes, de la gente más pila, de la gente con una capacidad crítica, analítica, es gente con una conciencia social y política totalmente distinta... pero, las condiciones laborales no son condiciones por eso es que nadie comprende cómo es que uno esté haciendo esto por nada, es un contrasentido pero así es que funciona esto, el docente

ocasional es más o menos nadie, los comentarios de algunos es que quienes están así, es porque no tienen nada que hacer y que venimos aquí a la Nacional a perder el tiempo o a regalarle nuestro tiempo al Estado... lo que yo veo es que los profesores ocasionales tenemos un espíritu de voluntariado (risa) somos los voluntarios externos que trabajan por la Universidad Nacional, digamos es el cuerpo de voluntariado de la Universidad Nacional y creo que la universidad no es consciente de eso. (Profesor ocasional, Derecho. UNAL).

Un elemento central de esa identidad laboral docente que se construye y recrea, es la ambivalencia, las contradicciones y otras situaciones en la que coexisten emociones, ideas e imágenes que se forma en la figura de sujetos inteligentes con capacidades especiales, en un contexto laboral que los hace sentir como el grupo de voluntarios en la universidad.

En este sentido, la identidad laboral es un “proceso activo y complejo, históricamente situado y resultante de conflictos y luchas” (Güemes, 2003:87), que se construye y se modifica en los distintos contextos, en las experiencias subjetivas y en el tiempo y que marcan trayectorias.

Se puede decir que tengo dos grandes centros en mi vida, uno es mi marido, apenas nos acabamos de casar. Y el otro la universidad, ésta es el centro de mi profesión -mi trabajo como maestra y como profesional-, mi esposo me dice que por qué le dedico tanto tiempo a la universidad con tan poca paga. Sí, es verdad es mucho trabajo pero a mí me gusta, muchos de los trabajos de instalación han sido recomendaciones de aquí. (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM).

Con mi experiencia de trabajo ganada y el conocimiento fui logrando niveles, y llegué a la universidad a trabajar soñando que era otro espacio,

otro status, que iba a poder hacer investigación, producir conocimiento, estaba en la esfera de lo académico y uno se estrella, han pasado 5, 8 años y lo que he hecho es enseñar y enseñar... y aquí te ven – ah, usted es profesor ocasional usted no es nadie, como si estar en el aula de clase enseñando eso fuera de segunda clase, que los elevados y los iluminados están investigando. El motivo para estar aquí es más de desarrollo profesional y de experiencia. (Profesora ocasional, Lenguas. UNAL).

Los testimonios anteriores dan cuenta de las relaciones que estas profesoras establecen consigo mismas, con los lugares de trabajo y con sus proyectos y búsquedas. Para la profesora de la UNAM, su matrimonio y la universidad son el centro de su vida, así mismo, el poder vincular su trabajo como maestra y su profesión como arquitecta es una situación que genera en ella sentimientos de satisfacción y gusto. Mientras que, para la profesora de la UNAL, ese sentirse como alguien “de segunda clase” se asocia al hecho de no poder crecer y avanzar en su proyecto académico y a la valoración diferenciada entre quienes realizan investigación y quienes deben dedicarse a dictar clase en la universidad.

Estas dos formas de valorar, percibir y concebir el trabajo, tiene que ver con la situación y las expectativas que cada una de ellas ha tenido que enfrentar, así como con sus decisiones y búsquedas de acenso y crecimiento en la trayectoria laboral. Para una de ellas la conciliación entre la vida familiar y el desarrollo profesional y laboral, marca la satisfacción de realización y agrado. Mientras que para la otra docente, la dinámica ocupacional que la excluye y aísla por su condición de vinculación (docente ocasional) a la universidad, de tener opciones para ser promovida o ascender a cargos o categorías profesionales superiores, como es el nivel de investigadora.

Por otra parte, el trabajo docente es uno de los pocos mercados laborales, si no el único, donde los sujetos que deciden dedicarse a enseñar, han pasado alrededor de diecisiete años como mínimo en contacto con la ocupación que hoy desempeñan. Esta vivencia para los/as entrevistados/as fue clave en la decisión de ser docente, ya que fundó criterios y directrices en el ejercicio de su profesión docente.

Como estudiante siempre valoré la docencia, valoré al maestro, como alguien que te orienta y que te abre una serie de posibilidades, asimismo, se construyó en mi visión de estudiante lo nefasto de algunos docentes, que logran generar rupturas en nuestros proyectos de vida. Estudiando en la universidad tenía un rol de apoyo, pasaba a exponer siempre, les explicaba a mis compañeros para que comprendieran. Además, yo escogí conscientemente que quería hacer una maestría era porque quería ser docente, la maestría para mí siempre ha sido docencia e investigación. Tuve la oportunidad de formarme y ser docente, y el gusto por la academia. (Profesora ocasional, Derecho y Ciencias Políticas. UNAL).

Como toda identidad, la identidad laboral docente no es fija, ya que la autopercepción que tienen los docentes de sí mismos cambia a medida que transcurre su vida por distintas etapas personales y laborales.

Aquí me hice profesor, me formé en una profesión. Mis amigos son de aquí, conocí a mi compañera y estando aquí tuvimos nuestro primer hijo, he ido construyendo mi vida en la UNAM. (Profesor asignatura, Latinoamericanos. UNAM).

En esta experiencia los lazos afectivos con la universidad se hacen visibles, ésta no es solo el espacio donde se trabaja, sino que es a la vez

el lugar donde van construyendo sus proyectos laborales y personales; es importante resaltar que algunos de las/os maestros entrevistados son exalumnos de estas universidades y la relación de reciprocidad viaja en ese “deber ser” de los/as docentes que transitaron de estudiante a trabajador/a.

Desde la voz de los/as profesores, algunas características que dan cuenta de su identidad laboral están relacionadas con: la realización de metas personales, logros profesionales, satisfacciones en la vida afectiva y emocional, niveles de felicidad o frustración en los que están o pueden llegar a estar, durante su estancia temporal o definitiva en la universidad.

Dentro de esta caracterización surge la *vulnerabilidad*, que depende de la dimensión profesional, asociada a fragilidad de las condiciones de vinculación y permanencia, pero está constituida conjuntamente, por factores racionales (cognitivos y no racionales (emotivos, y afectivos)). Así mismo desde la dimensión personal se encuentra el *bienestar*, en estrecha conexión con los procesos de interpretación basada en nociones subjetivas y de agrado por el cumplimiento de su labor docente.

3.2 El profesorado ocasional y de asignatura, como personas

“Una buena profesora es aquella que enseña tanto por lo que es, como por lo que sabe”. Esta era la frase que de niña leía en la cartelera que decoraba mi salón de clase. Hoy la retomo, porque pareciera que la dimensión personal del profesor universitario se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que cada uno es, siente y vive, no se puede deshacer del encuentro cotidiano y de las relaciones que se construyen en cada sesión de clase; todo lo contrario, los gustos y destrezas para otras

actividades, los intereses con que se realiza el trabajo y las búsquedas personales, forman parte y hablan del sujeto docente que reside y existe.

Los/as profesores/as ocasionales y de asignatura son un sujeto trabajador que ofrece al mercado académico no solo su fuerza de trabajo, sino sus habilidades personales: carisma, habilidad social, saberes, creatividad y capacidad para responder ante las necesidades y expectativas de los estudiantes y de la institución. Estos docentes, son los/as trabajadores cognitivos, dedicados con sus capacidades y habilidades a la práctica del trabajo cognoscente (Berardi, 2003). Pero la existencia de los/as trabajadores/as cognitivos no se agota en la inteligencia: también son cuerpo que se cansan, angustian, enferman y que requieren ser cuidados y protegidos. Estos recursos son vitales en el trabajo docente ya que a diario se enfrentan al ejercicio de hacer comprensible el conocimiento teórico y práctico a sus estudiantes, según la asignatura que trabaje y la facultad académica de la que forma parte.

En la Tabla 10, presento las aficiones, habilidades y otros saberes que cada uno de los/as profesores reconoce que tiene como persona y de los que hace uso en su cotidianidad; así mismo están los relatos que dan cuenta de las habilidades que debe tener el profesor universitario para el desarrollo de su tarea. El cuadro, deja entrever una serie de capacidades, actitudes y emociones con las que el profesorado ocasional y de asignatura enfrenta su trabajo, y que se expresa en grados variables de reflexión, optimismo, comprensión, vigor, confianza, comprensión, actualización, creatividad pedagógica y adaptación al cambio-al tiempo; es la correlación entre sus saberes profesionales y emocionales.

Tabla 10	P. Ocasionales UNAL		P. Asignatura UNAM	
	Profesoras	Profesores	Profesoras	Profesores
Aficiones	Judo, las zonas verdes, compartir con los hijos, lectura. Danza, nadar, correr, leer, cine.	Cine, fotografía y la música. Tango, salidas al campo, fútbol.	Música, danza árabe, viajar, hacer ejercicio y leer. Pintura, lectura, la fotografía, viajar - conocer.	Fútbol, leer, cocinar. Ver televisión, leer, coleccionar dinosaurios, reunirse con los amigos.
Habilidades	Fluidez con la palabra verbal y escrita, manejo de tecnologías. Trabajo en grupo, dirección de grupos, capacidades de gestión.	Moto-cross, bicicleta, interpretar instrumentos musicales. Trabajo en equipo, procesos de liderazgo y organización.	Elaboración de lámparas, habilidad para el canto, las relaciones sociales. Nadar, escribir.	Cuidar a mis hijos. Habilidades prácticas plomería y electricidad. Habla, escribe y lee, inglés, italiano francés, náhuatl, maya, quechua.
Otros saberes	Jardinería, cocinar y tejer. Danza folclórica, medicina alternativa y metafísica.	Fotografía, paquetes computacionales. Grupos indígenas, trabajo en comunidades.	Interpretar el violín, diseño de lámparas y decoración. Conocer sobre la historia del mundo, las artes visuales, teatro y literatura.	Culinaria, pintura, plomería, electricidad. Astronomía, plantas.

Las habilidades a las que hacen referencia las profesoras de la UNAL se relacionan con capacidades comunicativas, estrategias pedagógicas, destrezas para investigar y analizar sobre su área.

El trabajo académico requiere todo lo que uno es como persona, requiere el conocimiento que uno tiene, es la razón por la que fue contratado, pero también requiere que sepas investigar, analizar, orientar a los estudiantes. Este trabajo nos ha ido formando en ser muy hábiles con el manejo del tiempo, aprender a sacrificar el tiempo como persona. (Profesora ocasional, Lenguas. UNAL).

la vocación por enseñar tiene que ver con la disponibilidad tanto para orientar como para recibir orientación de parte de sus estudiantes...

construir conocimiento, requiere del respeto por la otredad... cosa que adolecemos muchos docentes universitarios, un poco por esta ola de ser muy superiores o muy sabios... aquí en la UNAL el problema es que todos nos creemos sabios. (Profesora ocasional - Derecho y Ciencias Políticas – UNAL).

Tanto las habilidades como los intereses de este sujeto trabajador dependen principalmente de los factores subjetivos y profesionales, individuales y sociales, el contacto cercano con la actividad docente vivenciada a lo largo del proceso de formación académica; estos factores se tejen con otros supuestos de la vida diaria del sujeto y son parte de su nivel afectivo, social e intelectual. Son emociones, afectos que día a día reafirman el gusto, y fortalece sus habilidades y aptitudes de ese ser profesor/a.

Las profesoras de la UNAM dicen:

La relación con los alumnos es lo más importante, motivar a los alumnos es la base, contar con la formación para enseñar el contenido. Nunca estar cansada, tienes que tener mucho dinamismo, mucha apertura para que los alumnos te sientan disponible, que tú les escuches y que le des respuesta a sus dudas. (Profesora de asignatura, Literatura e idiomas. UNAM)

Como docente tienes que aprender a sintetizar, debes enseñar a aplicar los conocimientos de acuerdo a los lugares y a las condiciones del espacio. Es importante formar criterios profesionales y laborales en los estudiantes. (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM)

Para los profesores de la UNAL, son muchas las habilidades que se requieren en este oficio,

El manejo de recursos, la pedagogía, la didáctica, el lenguaje incluyendo el lenguaje corporal, el acceso a la información, a bases de datos, a biblioteca y demás recursos bibliográficos. La disposición, la tranquilidad y la

capacidad para oír a los estudiantes es una habilidad que se va desarrollando; considero que la evaluación es una habilidad que hay que desarrollar, es un proceso continuo aprender a enseñar y aprender a evaluar de forma permanente, uno tiene que estar actualizándose, se enseña con ciertas habilidades y es necesario mejorar esas habilidades. (Profesor ocasional, Derecho. UNAL)

Una es la formación intelectual y profesional, otra que es la habilidad a la resistencia burocrática para no cansarse uno en los procesos de contratación, y lo tercero es lo vocacional -creo que ser maestro es una entrega, la relación con los estudiantes, con los compañeros, el ambiente universitario, el trato con la gente es la parte más compleja de la docencia, eso es lo que más me enamora de mi trabajo. (Profesor ocasional, Literatura. UNAL)

Los profesores de la UNAM afirman que no se es buen profesor simplemente por los títulos académicos, sino que se requieren herramientas pedagógicas y un conjunto de habilidades que son aprendidas en y para el oficio; estas herramientas cimientan la vocación docente, que a la vez se refleja en el conjunto de habilidades y particularidades que la constituyen.

Depende también de quién eres, eres la autoridad en el salón, qué función realizas, eres un facilitador en qué término, debe haber un equilibrio muy importante entre la capacidad docente y los conocimientos requeridos, y lo otro es mantener buenas relaciones con los alumnos. (Profesor asignatura, Filosofía y Letras. UNAM)

Mucha paciencia, entusiasmo, estar actualizado, tener publicaciones recientes, y se requiere condición física – salud, porque por lo menos en mi caso no es nada más pararme frente al grupo y listo, están todas las actividades de campo, tenemos que subirnos a la pirámide, a las zonas arqueológicas y estas son actividades que implican gasto físico y que

además requieren de horas extras. (Profesor asignatura, Latinoamericanos. UNAM)

El conjunto de habilidades es muy amplio, pero muchas de éstas ni siquiera figuran en las hojas de vida o currículum. Este instrumento que exige la universidad en el proceso de selección y que cada uno construye, da cuenta del nivel y el área específica de formación, de las publicaciones que ha realizado, los cursos de actualización, la participación en seminarios y la experiencia de trabajo.

Un segundo aspecto de la dimensión personal del profesorado universitario, se relaciona con el nivel de satisfacción personal y profesional. Esta dimensión está relacionada con la modalidad del empleo mediante la cual se encuentran vinculados/as a la universidad (asignatura y ocasional), empleo temporal por horas; es importante señalar que algunos/as ejercen una actividad profesional, y de manera complementaria imparten alguna asignatura, mientras que otros su actividad principal es la docencia y eso hace que su situación sea compleja por sus condiciones laborales.

En esta dimensión de bienestar personal, las condiciones laborales en las que los docentes realizan su trabajo juegan un papel importante. Los siguientes testimonios develan esa realidad:

Tengo sentimientos encontrados, la gente que sabe de educación, de investigación, te busca por estar aquí en la universidad. Decir que es de la Universidad Nacional es que te admiren, es dignificante, es reconfortante; pero cuando uno está aquí adentro y ve las condiciones tan paupérrimas para los profesores, le dan ganas de llorar a uno, y dice eso es un mito... entonces es verdad tanto prestigio, pero también se aguanta hambre. (Profesor, Derecho. UNAL)

Cuando una está en reuniones y escucha que hay cursos, invitaciones, muchas actividades donde uno quiere involucrarse, pero los profesores ocasionales no pueden aplicar, estamos completamente marginados, no tenemos acceso a la vida académica, prácticamente es como si nos estipularan: vengan, dicten su cátedra y nada más, problema de ustedes. (Profesora, Filología y letras. UNAL)

La realidad es que hay ciertas condiciones del contrato que nosotros como profesores de asignatura no las tenemos, entonces sí se siente que la universidad no nos ve, ni nos integra del todo, sino de acuerdo a sus circunstancias y necesidades... recibo un pago de \$60 por hora, el pago es tan malo que me siento denigrado. (Profesor, Estudios Latinoamericanos. UNAM)

“Es impreciso, en términos económicos el pago es tan malo que se siente uno miserable, tampoco tenemos los mismos derechos que los otros colegas sí tienen, por ejemplo, no podemos inscribir nuestros proyectos de investigación, no hay igualdad en las condiciones de seguridad, en esa medida sí se siente que somos de segunda o de quinta” (Profesora, Lenguas Modernas. UNAM)

Los sentimientos vividos y expresados son un eje del ser persona, y “en general señalan qué hay allí afuera desde donde estamos” (Hochschild, 2008:119), ellos enuncian información del y al sujeto sobre el mundo social, personal y estructural, en condiciones existentes y contextos específicos. En este sentido, las emociones constituyen valoraciones, una unidad categórica de la que no puede prescindir el análisis social. Si bien Hochschild no propone su teoría dentro del ámbito laboral, señala claramente que los sentimientos tienen tres dimensiones:

Los sentimientos adquieren significado y representación total sólo en relación con un tiempo y un lugar del mundo específicos. Y en cada contexto, las emociones tienen una dimensión normativa, una dimensión expresiva y una dimensión política. La primera dimensión informa sobre los juicios con respecto a los sentimientos; la segunda, sobre la comunicación del sentimiento, y la tercera, sobre la dirección del sentimiento (Hochschild, 2008: 121).

En el contexto de este estudio, los sentimientos de los/as docentes hacia su quehacer expresan su identidad frente a su oficio. Como pudo leerse en los fragmentos de las entrevistas, estos sentimientos hacia su oficio son encontrados en su dimensión expresiva y política, esto es, se sienten orgullosos/as de enseñar porque dan lo mejor de sí a cambio de una remuneración que no se iguala a su esfuerzo y dedicación. La siguiente expresión da cuenta del conflicto y la contradicción que les asiste:

Sentirse denigrado, miserable, excluido, marginado, tanto prestigio pero también se aguanta hambre”, pero aun así, “seguiré siendo profesor, espero no en estas condiciones, pero seguiré siendo profesor. (Profesor Derecho. UNAL)

Porque con todo y todo, la universidad no es un mal lugar donde trabajar. (Profesora, Arquitectura. UNAM)

Además de la ambigüedad entre el buen quehacer y la remuneración, estos/as docentes son conscientes del prestigio de laborar en ambas universidades. De esta manera, los/as docentes a pesar de no recibir el mejor trato y el reconocimiento económico justo, se sienten reconocidos/as a través de su labor en las aulas de campus reconocidos.

Estas contradicciones dejan leer una crisis en la identidad docente que no solo se expresa a nivel del profesorado sino también a nivel social. Un estudio acerca de las valoraciones sociales del maestro a partir de los comentarios a un artículo de prensa colombiano sobre la crisis de la profesión docente, permite comprender los sentimientos encontrados de los/as docentes ocasionales y de asignatura respecto a su quehacer. Sobre quien enseña se considera que “tiene un bajo nivel de formación, está desactualizado, es tradicionalista, es amargado” (Méndez, 2014:73), y que si es joven carece de experiencia o si está viejo está cansado, entre otras. Frente a la docencia varios comentarios apuntan a que “es la cenicienta de las profesiones, es una profesión ingrata, goza de poco reconocimiento, está mal remunerada y se desarrolla en difíciles ambientes de trabajo, entre otras” (Méndez, 2014:73).

De esta manera puede considerarse que no es fácil para este grupo de maestros/as significar su profesión pues la construcción de su identidad laboral ha estado marcada por la continuidad/ruptura de su trayectoria profesional en mundo laboral permeado por el encuentro entre las posibilidades reales y las oportunidades creadas y/o emergentes que se les puedan ir presentando. Pero también, la identidad del profesorado no solo es una construcción individual sino también social, marcada por el orgullo de desempeñarse en universidades con reconocimiento nacional e internacional.

3.3 El profesorado ocasional y de asignatura como profesionales

Esta es otra dimensión importante en la construcción de la identidad laboral, y a la vez, pieza clave para comprender la situación docente de este grupo de profesores universitarios. Para José Bruner “la profesión

académica es una profesión fragmentada, que se organiza en torno a una variedad de establecimientos, unidades y especializaciones disciplinarias" (1990:120), y a la vez desigual en cuanto a su quehacer académico y al valor salarial asignado, en relación al tipo de contratación y vinculación laboral.

En el caso de los profesores de asignatura y ocasionales, su labor se centra en la docencia, y la experiencia de ser y trabajar como docente adquiere diversos sentidos.

Los profesores entrevistados de la Universidad Nacional afirman:

Para mí la docencia es una profesión, creo que uno puede ser un intelectual como individuo, pero el académico cumple un rol social dentro de una comunidad, y entonces por definición, un docente se mueve dentro de una comunidad que dialoga sobre el saber de una disciplina. (Profesor ocasional, Literatura. UNAL)

Yo más que abogado, soy y me siento docente, mi profesión es la docencia. La profesión docente tiene su statu quo en el centro universitario, somos prestigiosos y reconocidos porque somos los que sabemos. (Profesor ocasional, Psicología. UNAL)

Así mismo, los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México asumen la profesión docente como:

Creo que el docente tiene una función ética en la sociedad, ya que contribuye a formar a los jóvenes, ésa es la función de los profesores. La profesión docente me ha dado cosas que no me dan otros trabajos... (Profesor de asignatura, Estudios Latinoamericanos. UNAM)

A mí siempre me ha gustado ser profesor, esta profesión me llena al convivir y compartir con los alumnos, me gusta dar clase porque es el

ejercicio de formar y de que me sigan formando, yo me renuevo con los alumnos al escuchar sus opiniones, otras formas de vivir, es muy enriquecedor. (Profesor de asignatura, Filosofía y Letras. UNAM)

Para estos profesores la docencia es vivida y apropiada como una profesión, en la que el conocimiento y la relación en el proceso de formación con los estudiantes son fundamental y les otorga prestigio y un statu quo. No se puede dejar de lado en esta relación, la capacidad de elección que tienen los sujetos; ellos/as redefinen las profesiones, así como las profesiones requieren y cautivan personas con determinados perfiles. En estas circunstancias se suscita un encuentro entre profesiones y sujetos bajo el criterio de la elección. "Los individuos eligen a los puestos y los puestos hacen de ellos sus elegidos" (Muel-Dreyfus, 1992:9).

Además del prestigio de la profesión, está la relación con la universidad y las características que cada generación le imprime, estas condiciones establecen formas de ser y de hacer de las y los profesores.

Las profesoras de la Universidad Nacional sienten que:

Para mí la profesión docente es transformar y formar ciudadanos, además de la formación académica específica, el aula es el espacio del papel transformador. El día que yo sienta que con la docencia no estoy haciendo nada en el sentido de transformar me voy, son transformaciones a largo plazo. (Profesora ocasional, Ciencias Políticas y Derecho. UNAL)

La docencia es una parte de la profesión académica, yo he tenido crisis en mi vida profesional, crisis serias donde he lamentado ser docente, pero no por la docencia como tal, sino por las condiciones laborales en

las que estamos envueltos. (Profesora ocasional, Filología e Idiomas e inglés. UNAL)

Las profesoras de la Universidad Nacional Autónoma de México afirman:

Yo con mi profesión docente ayudo en el desarrollo del país, por este medio formo a los alumnos, es como una gota en el mar, pero me siento útil al desarrollar y aportar en la educación de los alumnos. (Profesora de asignatura, Lenguas Modernas. UNAM)

Mi granito de arena es aportarles a estos jóvenes para que salgan bien preparados, que cuenten con las herramientas básicas para enfrentarse al espacio profesional y laboral de manera completa. (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM)

Para estas profesoras, la tarea de formar a los jóvenes y la docencia como papel transformador de las realidades sociales es fundamental, es lo que las motiva a estar y continuar, aún en medio de los dilemas y conflictos internos, que se relacionan con el gusto y la misión que cumplen desde la profesión docente y las condiciones precarias de trabajo, el compromiso adquirido en la formación de nuevos ciudadanos y de aportar al desarrollo del país y de la universidad.

Algunos elementos comunes a resaltar en este grupo de docentes son: considerar que su trabajo como profesores/as es mucho más que un trabajo, sienten y reafirman que están cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes. Cada uno de ellos y ellas describe su quehacer de forma diferente, pero viven su tarea de una manera intensa y con una implicación personal que va mucho más allá del simple compromiso laboral que señala el contrato de trabajo. Otro elemento común es el vínculo

relacional entre profesores y estudiantes, que implica procesos de diferente índole, afectivos, aceptación o rechazo, seguridad o desconfianza, gusto o desagrado, que se construye en esa relación. Al mismo tiempo, estos procesos afectivos están filtrados por los contenidos de la asignatura, afinidades y gustos. Además, la profesión académica es asociada a la producción de conocimiento que les brinda identidad y prestigio.

Jesús M. Barbero plantea que la docencia hay que entenderla como un sistema complejo. Un primer aspecto es interpretarla como una profesión, entendida ésta como una trama que surge en el cruce de dos figuras sociales: un oficio y una vocación. Al oficio lo caracteriza un logro que se halla socialmente definido en términos de éxito económico. A la vocación también la caracteriza socialmente su logro, pero ésta se define en términos de realización personal (Barbero, 2000).

El tema de la docencia tiene que ver con la vocación por enseñar, en mi ejercicio docente soy una mujer que me realizo... tengo la satisfacción de ser docente y eso contribuye a mi realización personal. (Profesora ocasional, Ciencias Políticas y Derecho. UNAL)

En este sentido la profesión docente, integra elementos emocionales y de significado que aporta a la realización profesional y personal centrado en la emoción de *satisfacción*; de poder aportar en el aula y en el espacio universitario reflexiones y acciones que contribuyan en el cambio de las prácticas androcéntricas dominantes. En este sentido el profesorado en su trabajo dentro y fuera del aula pueden o no reforzar las tendencias dominantes. Al respecto Blázquez (2008:70-71) señala la importancia del profesorado en la formación de las estudiantes, en promover intereses y gusto por las áreas "duras", "la inclinación por carreras científicas puede

originarse por la influencia favorable del maestro, o la maestra, quienes enseñan a las jóvenes a adquirir una mirada diferente, es decir una mirada científica”.

3.4 Los espacios, lugares de apropiación, pertenencia e identidad

La universidad es el lugar en el que se realiza parte del trabajo académico y en el que transcurre la vida del profesorado. Los vínculos que estos académicos establecen con los diferentes espacios en la universidad son expresión del habitar, del estar vinculado a un “territorio de identidad y arraigo, como pertenencia que se hace en el ocupar, transitar y significar,[...] en la noción de lugar antropológico se incluye la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza” (Marc Augé, 2008:87). En este sentido, la Universidad como -El Lugar- contiene los recorridos de las y los docentes, así como formas de apropiarse, de estar en ella y que lo conforman como espacio simbólico.

El significado de los lugares se construye en la cotidianidad y en la experiencia, y este proceso va acompañado de un nivel emocional. Esta experiencia emocional implica que las acciones que se efectúan en el lugar y los pensamientos que del lugar se generan estén imbricadas.

En los relatos de los docentes, el vínculo afectivo que se ha establecido con la universidad, con los estudiantes y con algunos de sus colegas es central, así como la relación entre el sentimiento y sus reglas; comprendiendo que la “dimensión normativa de los sentimientos, dirige la atención hacia la relación entre el sentimiento y las reglas del sentimiento. Se puede decir: Esta situación me pone contento, pero yo no me siento tan contento” (Hochschild, 2008:121).

Para los profesores de la Universidad Nacional, éste es el espacio donde me he formado como profesor, donde se construyen y se validan los saberes de manera autónoma y en relación constante con los colegas y estudiantes. Aquí entablé una cantidad de relaciones afectivas muy fuertes que ya no puedo romper... trabajar en la universidad es hoja de vida, es un prestigio sin prestigio. (Profesor ocasional, Literatura. UNAL)

Para otro, la Universidad es el espacio para discutir el conocimiento, es la posibilidad de crear diálogos de saberes. Me divierto mucho y la paso muy bien en cada clase. Me ha permitido ver cómo cambia el mundo, el conocimiento. Siempre está el peso de ser profesor de la Nacional, te reconocen y te buscan. Aquí he encontrado colegas de altísimo nivel de formación, colegas con los que puedo compartir escenarios de discusión académica, pero creo que hay una cosa que es emblemática para mí y es que la Universidad Nacional es de todos, es la universidad del país. (Profesor ocasional, Ciencias Políticas y Derecho. UNAL)

De igual manera, para los profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México, la universidad representa su vida.

Como becario aprendí de los investigadores lo que significaba trabajar en una institución como ésta y trabajar por ella y para ella. Lo otro es el prestigio social, en la sociedad general en México, cuando uno dice yo trabajo en la UNAM, oh maestro. Órale, te invitamos a un grupo de trabajo, a una conferencia, te abre puertas, y esto es mi vida. (Profesor de asignatura, Filosofía y Letras. UNAM)

Otro de ellos dice, Yo soy como esas playeras, hecho en CU. Soy de la UNAM desde el bachillerato, mi adolescencia. Soy generación de matrícula 1989. Entonces hay una identificación con la universidad, es como mi casa -

*he ido construyendo mi vida profesional y laboral en la universidad.
(Profesor de asignatura – Latinoamericanos. UNAM)*

En la narración de los profesores se aprecia la universidad como el lugar en donde han pasado gran parte su vida, aquí se han formado, han aprendido el oficio y han ido construyendo su trayectoria profesional y laboral; en este sentido el profesorado construye una historia en la institución (Remedi, 2004). Así como, también es reconocida como el espacio donde se construye y se validan los conocimientos, se tejen lazos afectivos y se gana prestigio porque ser profesor de alguna de estas universidades implica ocupar un espacio social emblemático y material que los ubica en un nivel de estatus y de élites como “poseedores del saber”.

Al indagar con las profesoras las concepciones sobre su lugar de trabajo consideran que:

La Universidad Nacional, para una de ellas, es “un escenario de formación docente, espacio de creación del saber, de libertad de cátedra y representa el valor del acceso y la libertad” (Profesora ocasional, Ciencias Políticas y Derecho. UNAL). Para la otra profesora, “la universidad es la institución donde ha estudiado y el estar ahora trabajando en ella, le asigna un valor curricular y afectivo, pero contradictorio, saben que económicamente no es bueno trabajar ahí pero lo hacen, porque ello les ha facilitado ingresar a otros espacios de trabajo”. (Profesora Ocasional, Filología e Idiomas. UNAL).

Para una de las profesoras de la UNAM, la “universidad es el centro de su profesión, ya que cuenta con trabajo como maestra y como profesional” (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM). Así mismo, afirma que la universidad le ha ayudado a vincularse a nivel profesional con gente que trabaja en arquitectura. Otra profesora afirma que la UNAM es un “lugar

especial por el ambiente que se vive en ella, las relaciones con los colegas y la libertad de cátedra. Reconoce que aunque está mal pagada, ella prefiere estar ahí, por los estudiantes y porque se siente una profesora respetada” (Profesora, Lenguas Modernas. UNAM).

Desde la experiencia de estas profesoras, la universidad es habitada como el espacio de formación académica, de creación de saberes, de afectos, relaciones y carencias; la universidad constituye nuestro lugar de trabajo.

Para este grupo de profesores, la universidad es sentida como propia, como lugar de desarrollo profesional e intelectual, como espacio de lucha y de construcción de horizontes laborales y se constituyó en un “verdadero lugar”, en un territorio de arraigo. Para Marc Augé “el espacio es un lugar practicado, un cruce de elementos en movimiento, es el lugar del sentido inscripto y simbolizado, el lugar antropológico la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza” (Augé, 2008: 87).

Otros lugares apropiados

Los profesores de asignatura y ocasionales no cuentan con un sitio de trabajo asignado en la universidad, ellos viven apropiándose y ubicando espacios que les permitan estar y realizar parte de su labor. Algunos lugares son la cafetería, la biblioteca, los pasillos y el salón de clase, cuando éste se encuentra desocupado. Ésta es una realidad común que comparten y que les identifica:

Los maestros de asignatura no tenemos un espacio fijo de trabajo”. Yo me he apropiado de mis propios lugares, me buscan en el lugar que llaman el

aeropuerto³⁵, los alumnos dicen que esa es mi oficina, allí estoy con ellos... a veces podemos trabajar, a veces no y buscamos otro espacio.

Ese derecho de gozar de un espacio es de un grupo profesoral muy sui generis, los ocasionales no tenemos un lugar". "No tengo un lugar. Hay una sala de profesores, pero realmente uno como ocasional siente que llega a invadir un espacio que ya tiene dueño. Además, los compañeros de planta te miran como usted quién es, qué hace aquí, como éste es nuestro espacio, es incómodo, a mí no me gusta ir...

Estos lugares tomados por los/as profesores de asignatura y ocasionales para realizar parte de su trabajo docente, se convierten en espacios existenciales, son lugares de una experiencia de relación con el mundo y en especial con la universidad. Esta situación habla del sujeto trabajador que se forma a través del trabajo, y a la vez, cómo es afectado por éste, en el que no solamente va modificando sus percepciones, sino también el sentido en una relación de oferta y demanda, en condiciones laborales de precarización propias del actual escenario laboral.

De esta manera, la cotidianidad del profesorado en la universidad, es la "construcción de un collage, figura de sentido metafórico que transporta a un mismo lugar, une historias, entrecruza pasiones y razones, sentimientos y ponderaciones, ensueños y acciones donde los/as sujetos pueden reconocerse e identificar la discontinuidad, la incoherencia, la contradicción, entrecruzamientos que permiten comprender y vivir el presente" (Remedi, 2004:47).

³⁵ Al ingresar al edificio de Filosofía y Letras de la UNAM, después de caminar un largo pasillo llegas a un espacio que es punto de encuentro para estudiantes y profesores, puedes encontrar venta de libros, comida, café. Este lugar es conocido y nombrado el aeropuerto, es un espacio que sorprende por el número de personas transitan, por los encuentros y desencuentros. Es un lugar dentro del no lugar...

3.5 Las motivaciones y el reconocimiento, ejes de la identidad laboral del docente universitario

Tanto las motivaciones, razones o experiencias que llevaron a este grupo de mujeres y hombres a dedicarse al trabajo académico, así como las diferentes miradas de reconocimiento por su labor, son reflejo de la realidad empírica con que se manifiestan las emociones en la cotidianidad. En este sentido, las emociones están cargadas de significados, de sentidos aferrados a los contextos sociopolíticos, históricos, culturales y profesionales de las y los profesores, de su quehacer docente y de las universidades a las que están vinculados laboralmente.

Desde niña quería ser maestra, es parte de mi vida y de mi personalidad. Era mi sueño trabajar en la universidad, conocí a mi esposo, él es de la UNAM y trabaja aquí, entonces me pareció un lugar muy apreciado para desarrollarme y como tuve la posibilidad entonces me quedé aquí, es de lo más emocionante dictar clases en esta universidad. (Profesora de asignatura, Lenguas Modernas. UNAM)

Mi primer acercamiento como docente fue en la preparatoria y me quedó gustando la docencia. Cuando terminé mi carrera estuve trabajando con un arquitecto que era profesor aquí en la universidad, y un día platicando con él, yo le dije que era exalumna y que me gustaría dar clases, y en mayo me hablaron de la facultad para que cubriera a una maestra que estaba en licencia y así me quedé; desde entonces me ha gustado la docencia, en ella encuentro la posibilidad de enseñar y relacionarme con los estudiantes a través del conocimiento, saber que me buscan para pedirme un consejo, eso me satisface mucho. Además de que yo trabajo en lo que quiero y me disfruto lo que hago. (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM)

La primera motivación es que como estudiante siempre valoré la docencia, valoré al maestro. Lo otro es por vena familiar, mis padres son docentes pensionados, entonces el gusto por la docencia siempre ha estado. La posibilidad de enseñar lo que hago cotidianamente y relacionarme con los estudiantes a través del conocimiento, saber que me buscan para contarme sus problemas o pedirme una consulta, eso me satisface mucho y soy feliz en este espacio. (Profesora ocasional, Ciencias Políticas. UNAL)

Fue por inercia que llegué y que me he mantenido en el trabajo docente, yo lo quiero y me gusta estar con los estudiantes, uno de docente se mantiene vigente, nuevo y joven así por fuera este arrugada, la mente está muy activa y es por los mismos estudiantes y sus nuevas ideas todo el tiempo. Eso es lo que me ha mantenido. El motivo es más de desarrollo profesional y de experiencia. Durante mucho tiempo trabajé como profesora de primaria y bachillerato, pero uno va ganando experiencia y conocimiento y eso me llevó a otros niveles, a la enseñanza en la universidad. (Profesora ocasional, Filología e Idiomas. UNAL)

De la narración acerca de qué fue lo que motivó a cada una a ser profesora sobresalen dos aspectos: el primero gira en torno al deseo desde niña por ser maestra, a la valoración de este trabajo y profesión, así como el gusto aprendido al compartir con sus padres que eran maestros. Un segundo aspecto que resalta, son las oportunidades que se dan y las relaciones emocionales que se tejen con el conocimiento, con los estudiantes y con el quehacer docente.

Las emociones, reflejan los significados y la perspectiva vital de los/as docentes en sus condiciones particulares, y es el elemento a través del cual vinculan su sentir, su pensar y sus creencias en esa experiencia profesional y personal que construyen en la cotidianidad. La emoción está provocada por

los acontecimientos, así el gusto por el conocimiento y por la docencia, el mantenerse vigentes o actualizados, las relaciones emotivas que se construyen con los/as estudiantes, es la dinámica procesual en la que se constituye la identidad laboral, son disposiciones para actuar.

Las motivaciones que los hombres enuncian en ese ser profesor son:

Me gusta mucho enseñar y creo que el docente tiene una función ética en la sociedad... Me gusta mucho ser docente, me ha dado cosas que no me dan otros trabajos, buenos sentimientos, el viajar a eventos, ayudar a los estudiantes para que ganen concursos, se titulen, he conocido a mis mejores amigos en esta universidad, con los que hemos caminado caminos. Es un espacio que me permite tener otras cosas que no se pueden cuantificar, pero que vivo y son muy importantes para mí y que no es precisamente lo económico. (Profesor de asignatura, Estudios Latinoamericanos. UNAM)

Me gusta la docencia, ser profesor ha sido todo un reto, porque yo era tímido y me daba miedo estar frente al grupo, pero aprendí y ahora ya lo vivo de otra manera y disfruto siempre ese convivir y compartir lo que sé, discutir con mis alumnos las preguntas y los cuestionamientos, los alumnos platican mucho conmigo, me cuentan sus problemas, eso es padre, es muy enriquecedor ese trato humano, por eso me gusta también dar clase porque es el hecho de formar y acompañar. (Profesor de asignatura, Filosofía y Letras. UNAM)

Empecé mi carrera docente a los 16 años, sabía que esto iba a hacer el resto de mi vida. Me hice maestro con los Jesuitas, después me vinculé a la educación superior y me di cuenta que realmente era lo mío, esto es lo que me gusta y es lo que he estado haciendo y lo que voy a seguir haciendo lo que me queda de vida. (Profesor ocasional, Derecho. UNAL)

Mi formación profesional fue prácticamente para ser profesor, pero me hice profesor por azar, la primera experiencia fue en el colegio de donde salí. Hoy te puedo decir que soy profesor porque esta profesión me construye como sujeto social, es un trabajo emocional y afectivo. La docencia me reconcilió con la literatura y con la disciplina. El trabajo docente le ha dado sentido a mi trabajo de profesión. (Profesor ocasional, Literatura. UNAL)

En la experiencia de este grupo de profesores, el núcleo común que prevalece son los sentimientos de la amistad, la gratitud, el gusto, el miedo, el afecto, el cariño, la responsabilidad y la reconciliación; si bien la situación que relata cada uno es particular, dan cuenta de un sujeto que se construye en el tiempo, en la relación con los/as alumnos, colegas y el trabajo académico.

Así mismo, el trabajo docente se constituye en la alternativa de vida elegida de manera intencional por algunos/as de estos docentes, en cuya expresión, además, es posible valorar el compromiso afectivo que experimentan hacia éste.

El sostenimiento de un trabajo cuya vinculación y retribución salarial es precaria e inestable, genera una serie de incógnitas en torno al sentido y a las motivaciones que posee el profesorado de asignatura y ocasional, quienes suscriben esta forma de empleo y en la cual se mantienen.

Para este grupo de maestros, más allá del sueldo que reciben, existen otras formas de compensación que si bien no suplen el salario, les dan sentido y reconocimiento tanto en su quehacer docente como en su identidad laboral.

En mi caso, estar en la UNAM es que me vean como una mujer de conocimiento, que sabe, también te encuentras con el prestigio que tiene la universidad a nivel nacional e internacional y eso son otros tipos de satisfacciones, cuando he dicho soy maestra de la UNAM eso me ha abierto puertas y me ha dado la oportunidad de ejecutar proyectos en algunas entidades. (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM) ver que no se repita

Porque tiene la fama y el reconocimiento de los profesores que trabajan aquí. Socialmente la universidad tiene todo un reconocimiento, pero no reconoce a sus profesores de asignatura, es un problema y una frustración. (Profesora de asignatura, Lenguas Modernas. UNAM)

Decir que eres de la Universidad Nacional te respetan, pero cuando uno está aquí adentro y ve las condiciones tan paupérrimas para los profesores, le dan ganas de llorar a uno, y dice eso es un mito... entonces es verdad tanto prestigio pero también se aguanta hambre, mi familia está muy orgullosa de mí, nada más les gustaría que gane más dinero. (Profesora ocasional, Filología e Idiomas. UNAL)

La familia, los amigos, todo el mundo te valora, por ser de la UNAL, es el centro académico más importante del país en investigación, la imagen de que es la universidad que tiene los mejores profesores y mejores estudiantes. Pero la universidad tiene muy poca valoración sobre el profesor ocasional y los compañeros igual. (Profesora ocasional, Ciencias Políticas. UNAL)

El ser reconocidas como mujeres de conocimiento, que son respetadas y valoradas por su familia, amigos y estudiantes, permite pensar en motivaciones que poco tienen que ver con la resignación y mucho con estrategias específicas para poder llegar a ser una profesional académica de carrera, o lograr una plaza. Para ello quieren sumar el tiempo de

experiencia y saberes prácticos en torno a la docencia, saberes específicos en relación a los programas de cada asignatura, la interacción con docentes que se convierten en colegas; al tiempo en que la pertenencia, a veces sin reconocimiento institucional, opera como factor de distinción hacia quienes no forman parte del cuerpo docente.

El prestigio se manifiesta en muchas cuestiones, es el reconocimiento a nivel social de los de fuera, en las comisiones del gobierno, la universidad siempre está en los debates nacionales y aporta. Es reconfortante para mí trabajar donde me formé, los alumnos cuando finaliza el curso me agradecen por el tiempo compartido y lo que han aprendido. (Profesor de asignatura, Estudios Latinoamericanos. UNAM)

El prestigio es un elemento que se pone en juego, como dimensión simbólica en las universidades y que produce un tipo específico de capital que le da particularidad a las relaciones de poder en este contexto y a los efectos de dichas relaciones en los sujetos y las instituciones. A diferencia de otros contextos, el espacio académico tiene como objetos de disputa, además del poder económico que cada vez cobra más importancia, al prestigio y la notoriedad que son bienes simbólicos capitalizables y definidos en la correlación de fuerzas al interior de los puestos académicos y de sus estructuras (Bourdieu,1984).

Es un prestigio que se relaciona con la inteligencia, eso es un orgullo, la familia se enorgullece, mi hijo dice mi papá es profesor de la Nacional, mi hermana dice tengo un hermano profesor de la Nacional, toda la familia ubica esa referencia de la Nacional como un gran logro. (Profesor ocasional, Derecho y psicología. UNAL)

En lo práctico, te ayuda a conseguir otros trabajos, y así te lo venden aquí, es hoja de vida, arriésguese, dure aquí un poquito y ahí si te vas y es verdad. Es un prestigio sin prestigio. (Profesor ocasional, Literatura. UNAL).

La expresión "es un prestigio sin prestigio" señala la contradicción que encierra, la condición de vinculación laboral a la universidad y las razones "prácticas" con las que te convences de lo que puedes ganar, el *prestigio* que te da el ser docente en la UNAL o UNAM, y que a corto tiempo es una ganancia. Te va a servir para encontrar otro empleo, o tener otras oportunidades "mejores".

Con relación al prestigio, el reconocimiento social y familiar, a la gratitud de los/as estudiantes, y demás logros, Zembylas (2005) propone reconocer las emociones desde un enfoque donde éstas son pensadas no sólo como un asunto personal (privado) o de cualidades psicológicas, sino también el cómo las experiencias sociales y estructurales son construidas en correspondencia a una profesión (para este caso, la enseñanza mediada por un currículum y un campo disciplinario específico); es decir, la noción de que la experiencia y la expresión de las emociones dependen de lo aprendido según los códigos o normas y de cómo son expresadas y percibidas.

Esta interacción entre lo privado y lo público, la vida personal y la vida profesional y el referente institucional, es un principio clave del sentido de identidad, de satisfacción en el trabajo, y del entusiasmo por la enseñanza.

De cualquier manera, para estos profesores pertenecer a la universidad supone beneficios extra-económicos que fortalecen los lazos y los modos de pensarse "en y dentro" del lugar-la universidad; enriqueciendo sus

trayectorias y situando a los/as docentes en mejor posición al momento de aplicar a becas, estudios de posgrado u otros trabajos (Bonaldi, 2008).

Estas justificaciones no cambian la contraprestación salarial, pero se han convertido para este grupo de trabajadores docentes en los únicos elementos de intercambio ofrecidos por un sistema universitario que sostiene situaciones de inequidad e irregularidad institucional.

Por todo lo anterior, se puede señalar que el trabajo docente en la universidad, es una experiencia cognitiva y emocional. En tanto que como personas, las/os profesores están bajo influencia de sus emociones y de las formas en como éstas se construyen en contextos y condiciones particulares. De esta manera, el "afecto se muestra pero no se enseña, la afectividad se induce pero no se instruye, la emoción se siente y se padece pero no se aprende. Y sin embargo, el afecto y la emoción, forman parte de los procesos educativos" (García y García Del Dujo, 2001:326) y del trabajo docente.

Así el componente emocional es fundamental en la configuración de cualidades y de capacidades, incluidas las intelectuales, aun cuando las emociones son in-visibilizadas y hacen parte del espacio privado, éstas intervienen en la creación, organización y coordinación de las más importantes funciones mentales, en especial las responsables de las habilidades sociales y el desarrollo intelectual.

Al respecto, Day plantea que "Los mejores docentes son los que construyen una identidad profesional fuerte" (2006:24), acompaña de sentidos y emociones que los/as compromete en su trabajo cognitivo, con sus estudiantes y con la institución.

El análisis de las emociones del profesorado ocasional y de asignatura exige, tener en cuenta su historia personal y profesional, sus creencias y actitudes, sus condiciones de trabajo y el contexto social y educativo en el que realiza su actividad profesional. Las emociones son permanentes. Sentimientos como enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza y frustración son algunos de lo que día a día, con mayor o menor intensidad, viven los/as docentes.

CAPITULO IV

IDENTIDAD LABORAL Y EMOCIONES

*“Al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”
(Maturana, 1989:15).*

La identidad del profesorado ocasional y de asignatura remite a la conciencia del ser y del existir en lugares específicos, en condiciones asignadas estructuralmente, y a aprendizajes que se van desarrollando durante toda la vida. Estos aprendizajes son los que permiten a este grupo de profesores/as dar sentido y significado a su trabajo docente; por ello, la identidad laboral es pensada como un mapa que se constituye emocional y cognitivamente en dimensiones centrales del carácter dinámico de las identidades que articulan a este grupo de docentes en tanto sujetos sociales.

La identidad es compleja por su construcción y movimiento constante, pero es justamente esto lo que le permite al profesorado de asignatura y ocasional vivir con sentido las acciones y movimientos a lo largo de sus vidas y trayectorias laborales; en ocasiones con crisis, con transformaciones o beneficios y contradicciones.

En el desarrollo de este capítulo trato de ahondar y analizar estos dos componentes: las emociones y cogniciones, ese sentir-pensar, elementos que configuran la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura y que son evidenciados en sus narraciones y en los significados

que le asignan a su trabajo docente, en el escenario de precariedad y flexibilidad en que lo viven; así como los esfuerzos por hacer reconciliable la vida afectiva y profesional, y los costos que representa mantenerse, vivir bajo estas situaciones. Para cerrar el capítulo abarco el género en las identidades laborales.

4.1 Las emociones en las identidades del trabajo docente

Tan primordiales son en nuestra existencia los sentimientos y la emoción, que resulta curiosa la escasa atención que se le presta o el reducido lugar que estos ocupan en los estudios laborales.

Prueba esta afirmación aludiendo al estado del arte, y como lo señala Hochschild, "no es porque la gente con la que estudiamos no tome por real el "hecho" de sentir. Tampoco ocurre porque factores como el empleo, el sexo, la edad, la procedencia étnica se sepan desligados de las maneras de sentir en determinadas situaciones." Tal vez la razón que "explica esta carencia, es que culturalmente separamos el pensamiento del sentimiento y define a aquél - la cognición, el intelecto - como algo superior al sentimiento", (Hochschild, 2008:112). Justamente, cuando observamos a través del prisma de ésta cultura racionalista, la emoción es percibida como un obstáculo para proceder y para apreciar el mundo tal como es en realidad.

Así la "emoción es la conciencia de la relación corporal con una idea, un pensamiento o una actitud, y a la etiqueta adosada a esa conciencia" Hochschild (2011:111). Esta definición integra tres procesos que se dan de manera simultánea en el acto de sentir: a) Sentir implica saber que se siente; b) saber que se siente, implica juzgar si lo que uno siente es lo correcto (juicio social) y c) juzgar sobre la corrección del sentimiento implica

asumirlo en un sentido u otro, es decir modelarlo: reprimir, potenciarlo, dirigirlo, etc.

Partiendo de esta idea, analizo las emociones como un elemento clave en la configuración de la identidad laboral de este grupo de trabajadoras y trabajadores docentes: sujetos que son al mismo tiempo lo que piensan, sienten y actúan. Las identidades como lo señala Eduardo Restrepo, "nunca están cerradas o acabadas, sino que se encuentran en proceso, diferencialmente abiertas a novedosas transformaciones y articulaciones" (Restrepo 2010:63). Así lo expresa uno de ellos:

Los profesores enseñamos tanto lo que sabemos cómo lo que sentimos, lo que somos. (Profesor de asignatura, Colegio de Estudios Latinoamericanos. UNAM)

Las emociones revelan los sentimientos de las personas en la vida cotidiana, éstas son condicionadas por las experiencias e intereses previos, y cumplen una función de señal, son como un sexto sentido. Las emociones se acompañan de acciones e ideas que reflejan la presencia significativa de los/as docentes en sus contextos (Hochschild, 1990).

Ahora bien, las emociones son una dimensión de la identidad que nos aproxima a la forma en la que los/as docentes consideran su trabajo docente. La actividad profesional no se desarrolla solo mediante la aplicación de conocimientos disciplinares específicos; en el caso de este grupo de docentes las condiciones de flexibilización y precariedad laboral, influyen y afectan la perspectiva y la experiencia emocional de cada uno/a de ellos. Como componente de la identidad laboral, la emoción permite saber cuál es el sentido que el docente le asigna a su profesión, qué aspectos crean determinados efectos, así como también, los que generan

malestar, o son contradictorios, ejemplo: la *“inestabilidad que genera estabilidad”*, *“un prestigio sin prestigio”*. Este proceso da cuenta del recorrido que siguen, así como los significados situados en la dinámica de la construcción de la identidad laboral de los/as docentes en tanto sujetos sociales.

En este mismo sentido, la emoción nos acerca a la manera en la que el profesorado asume las condiciones en las que realiza su trabajo, en el gusto que siente al ser docente, así como la resiliencia e interés para enfrentar la vida profesional y los cambios que permanentemente se dan en el espacio universitario.

Este trabajo es parte de mí, desde niña lo soñaba y me hace muy feliz. Es mi forma de ser, más que un trabajo, es mi ideal para transformar la sociedad. (Profesora de asignatura interina, Literatura e idiomas. UNAM.

Muchísimo es parte de mi vida, soy una mujer que me realizo y hay satisfacción de ser docente, uno tiene identidades múltiples y una de ellas en mi vida es ser docente, eso me ha brindado reconocimiento, aprendizaje. (Profesora ocasional, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Derecho y Ciencias Políticas. UNAL)

Para estas profesoras, su trabajo es la posibilidad de realización personal teniendo en cuenta que forma parte de sus vidas: una de ellas desde niña lo deseaba, y para la otra, ese ser docente constituye una de sus identidades. Con relación a la razón del ser de ese trabajo, aparecen dos elementos que son las dos caras de la misma moneda: ser docente es la forma de aportar para transformar la sociedad, y a la vez esta actividad les brinda reconocimiento y aprendizaje.

[...] te puedo decir que soy profesor porque esta profesión me construye como sujeto social, es un trabajo emocionante y afectivo por la cantidad de relaciones afectivas muy fuertes que ya no puedo romper, creo que es otra de las patas que yo tengo acá. (Profesor Ocasional, F. de Ciencias Humanas, Programa de Literatura. UNAL)

Mi trabajo me construye académica, intelectual, afectiva y socialmente. Eso termina pesando más que las condiciones laborales, creo que a muchos nos sucede. (Profesor Ocasional, F. de Ciencias Humanas, Programa de Derecho y Psicología. UNAL)

Desde la perspectiva de los profesores, su quehacer docente los construye como sujetos sociales: intelectual, académica, emocional y afectivamente. Las relaciones cariñosas que establecen (con colegas y estudiantes) los fortalecen y les da el peso y la fuerza suficiente, para enfrentar y exteriorizar las complejas condiciones laborales con las que cuentan. Estos sentimientos muestran a los sujetos docentes desde su propia realidad y perspectiva: “[...] me desgasto bastante emocionalmente- yo me apasiono, me esfuerzo y digo y hago y recibo a cambio poco[...].” (*Profesor de asignatura, Licenciatura en Estudios Latinoamericanos. Área de Historia. UNAM*).

Para el profesorado ocasional y de asignatura, el trabajo docente es un deseo cumplido, una manera de ser, es misión, proyecto, camino, valor, aprendizajes, relaciones, fuente de satisfacción y autorrealización; aun cuando dicha actividad implica un deterioro emocional y anímico.

En términos de Hochschild, las emociones señalan el punto de vista del sujeto; y es justamente ese acto de sentir y saber lo que se siente, el mejor indicador de la posición que ocupan como trabajadores en la universidad y bajo las condiciones contractuales definidas. La identidad laboral docente, se construye en las relaciones interpersonales con los/as alumnos y con

otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son constantes, inquebrantables y dinámicas.

4.2 Los significados y sentidos acerca del trabajo docente

Otro concepto conectado con el de identidad es el de significado. Los significados que los/as docentes atribuyen a su experiencia de trabajo y sus cambios afectan la manera de ver la realidad y de relacionarse con ésta (Van den Berg, 1999).

Los significados no sólo son definidos por factores psicológicos y emocionales, sino que también están mediados por las condiciones laborales, la estructura institucional y las relaciones de trabajo. Estos aspectos revelan y sitúan la forma de actuar y de vivir cotidianamente, así como la permanencia y una actitud optimista a pesar de las múltiples dificultades que enfrenten. El sentido da cuenta de la manera individual y específica de representar, dar sentido implica no sólo el hecho de efectuar la acción, sino también de configurar el mundo ideal del sujeto y su horizonte.

A continuación, desde los significados construidos con relación al trabajo por parte de los/as docentes, represento algunos elementos que han sido internalizados, y que forman parte de sus identidades laborales.

*Para mi significa mucho, **es mantenerme y estar en la universidad, el resto de mi vida. Es mi proyecto de vida que realizo día a día.** La universidad es un espacio vital. Siento orgullo de ser de la Nacional.
(P. Ocasional, Derecho y Psicología. UNAL)*

El sueño de permanencia y continuidad por el resto de la vida en el trabajo docente universitario, puede ser pensado como el proyecto que da

estabilidad y tranquilidad en un escenario de dilemas e inseguridad que entrelaza la sorpresa y el deseo. La idea de un pasado cargado de certezas se confronta con la realidad de un presente laboral marcado por la precariedad y la incertidumbre. Este grupo de docentes, se encuentra en condiciones de precariedad laboral, ya que, poseen un contrato laboral por semestre, reciben un salario de acuerdo al número de horas asignadas, no tienen prestaciones salariales y cada semestre están supeditados o en espera a que les mantengan la/s materia/s que imparten y el número de horas.

El profesorado percibe diferentes y múltiples modos de reinventarse y habitar la universidad y su experiencia de trabajo en ella. *“[e]s mi proyecto de vida que realizo día a día”*.

Significa aprendizaje y gusto por estar aquí. Tengo sentimientos de felicidad o de tristeza por el trabajo hecho en clase, depende de cómo resulte lo planeado, es un trabajo muy afectivo, no se puede hacer de manera impersonal. (Profesor Ocasional, Programa de Literatura. UNAL)

Los sentimientos generados por el trabajo hecho en clase dan cuenta del valor afectivo que éste requiere, así como de las capacidades personales que exige de los/as profesores, características que les permiten interactuar eficientemente con los estudiantes a fin de propiciar en ellos aprendizajes significativos. Por otra parte, se construye una identificación personal y con ella un mayor nivel de auto-exigencia y de trabajo emocional, para responder a los retos y exigencias de los/as estudiantes y de la universidad.

Significa esfuerzos, satisfacciones personales, diversos aprendizajes. La universidad y enseñar es parte de mí. Hay un sentimiento de ilusión de que se puede hacer algo en este planeta en términos de mejorarlo y es educando a los jóvenes. (Profesor de asignatura, Estudios Latinoamericanos-Historia. UNAM)

Así mismo, los significados que elabora el profesorado ocasional y de asignatura en relación a su trabajo, manifiestan la importancia que tiene éste en sus vidas; así como hacen referencia, al compromiso y la misión que su profesión implica, resaltan que la relación con los/as jóvenes y su participación en los procesos de formación es la manera de lograr un cambio social y cultural, esto les da confianza y aceptación hacia su trabajo.

Por otra parte, la universidad es significada como un espacio vital, que debe mantenerse ya que es el lugar desde donde deben generarse reflexiones y conocimiento para vivir la ciudad, el país y América Latina bajo otras condiciones.

Las condiciones que los/as vincula a la universidad los entristece y sienten preocupación por la forma en que se les ve, y el poco reconocimiento que reciben de la institución por su trabajo como docente.

Mi trabajo significa un espacio que me permite tener otras cosas (relaciones, afectos, aprendizaje, retos) que no se pueden cuantificar pero que vivo y son importantes para mí y que no pasa por lo económico. Siento gusto por enseñar y cumplir con la función ética que tiene el docente, que es formar crítica y analíticamente a los jóvenes. (Profesor de asignatura, Estudios Latinoamericanos. UNAM).

La confianza y convicción en sus capacidades los impulsa a lograr las metas que se proponen. Esta condición es construida con base en

emociones como el cariño, la esperanza y anhelos que las/os docentes depositan en su hacer universitario. Sin embargo, los elementos fundamentales que enuncian los docentes cuando se sienten comprometidos en su labor son la vocación y el amor por la docencia.

*Sentido de identidad con la universidad, soy egresada y nos distingue la responsabilidad, la preparación y el compromiso. Las relaciones que construyo con mis estudiantes dan sentido a mi labor docente; así como **significa la apertura de nuevos escenarios en el ámbito laboral de la arquitectura.** (Profesora de asignatura, Arquitectura. UNAM)*

Esta experiencia señala la dimensión social, que es determinada por las relaciones que la docente establece en su entorno, y que le da la oportunidad para vincularse con otros espacios de trabajo desde su profesión inicial de formación; de esta manera se devela la ambivalencia en la que se pueden estar moviendo permanentemente estos profesores: por un lado están el compromiso y la responsabilidad con su quehacer docente, y por el otro, el interés y deseo de desarrollar todo su potencial profesional (como arquitecta) y contar con un mayor ingreso económico. Es una dimensión marcada por la ilusión y el compromiso de las y los docentes con su labor, versus las dificultades económicas y la inestabilidad laboral ocasionada por sus condiciones laborales.

***El amor a la universidad y el gusto por la docencia son dos situaciones que dan sentido a mi vida, así como la relación con los alumnos y sus vidas porque no se trata solo de transmitir conocimiento.** Mi trabajo y este espacio, significa la apertura de puertas y oportunidades que difícilmente se abrirían si no formara parte de esta casa de estudios. (Profesora de asignatura, Letras Modernas. UNAM)*

La universidad como -El lugar- donde se realiza el trabajo docente, se

construye en un espacio de reconocimiento y de estatus, es la posibilidad de obtener ganancias emocionales³⁶. De esta manera, la búsqueda de sentido es poder realizar esa actividad por gusto y en relación con otros - las y los estudiantes - donde el trabajo se asume como parte de la propia subjetividad.

*Para mí el **sentido de mi trabajo es transformar, el aula es el espacio del papel transformador.** Siempre mi interés ha sido por el conocimiento, que significa crecer, transformarme. (Profesora ocasional. Derecho y Ciencias Políticas. UNAL)*

La reflexión y la acción son dos características que debe tener el docente para responder al compromiso de acompañar al estudiante en su proceso de formación; para ello hay una serie de actividades que no están validadas en su quehacer, ya que se dan por hecho, son actividades que exigen dedicación de tiempo y esfuerzo y son necesarias para que el trabajo que realizan en el aula cumpla con la función de transformar y transformarse. El pensar, reflexionar, diseñar, planear, motivar, escuchar y corregir a los estudiantes es una de las dimensiones más invisibles y la menos reconocida del trabajo; de allí la importancia de ponderar el quehacer y las condiciones en las que desarrollan el trabajo docente.

*Da sentido encontrarse con los estudiantes y que te den las gracias, verlos que buscan su camino, acompañarlos a que vuelen lejos. **El amor por la universidad, la alegría de enseñar donde me formé es una manera de retribuir y significa mucho para mí.** (Profesora Ocasional, Filología e Idiomas. UNAL)*

³⁶ El ser parte de la UNAM o la UNAL, como el lugar en el cual trabajan, tiene un efecto de ganancia emocional, el orgullo que siente consigo mismo y con su trabajo, aun en medio de las condiciones atípicas de vinculación. Sienten y saben que el trabajo que realizan es importante y que sus tareas son significativas.

La construcción de lazos afectivos, sociales y emocionales (el amor a la universidad), da sentido al trabajo y se convierte en un lugar de crecimiento y de realización profesional en la medida que compensa lo recibido y responde a las exigencias del trabajo. Para las personas entrevistadas, enseñar es la oportunidad de vivir de manera gratificante, contribuyendo y sirviendo a la población estudiantil, ser docente es una opción de vida y un compromiso social.

Los significados y sentidos exteriorizados en torno al trabajo, muestran dos perspectivas que se complementan mutuamente. Por un lado, se presenta la concepción del trabajo como el medio a través del cual se obtienen ganancias emocionales a nivel personal y profesional, como el reconocimiento y el estatus; y por otro lado, implica en sus vidas ser parte de ese -Lugar-, la Universidad donde se formaron y admiran, y ante la cual se sienten comprometidos a retribuir y devolver algo de lo recibido y han encontrado la mejor manera - enseñando en ella-. A su vez, estar allí les ha dado la posibilidad de acceder a otras oportunidades de trabajo para mejorar el ingreso económico derivado de su quehacer docente. Esto, sin dejar de lado que es un trabajo mal remunerado y que en esa medida deberían ser revisadas las formas de contratación o de vinculación laboral a la universidad.

Desde esta perspectiva, el trabajo docente es vivido como una realidad que organiza y da sentido a sus vidas desde ese lugar especial (la UNAM y la UNAL). Así, los significados que construyen acerca del trabajo las y los docentes ocasionales y de asignatura, dan cuenta fundamentalmente de sus experiencias de vida, sus pasiones, el medio social y familiar que los/as rodea, sus anhelos y frustraciones, sus esperanzas y la situación económica

en la que se encuentran para subsistir.

Como breve conclusión, la identidad laboral se constituye como proceso dinámico, en la relación triangular entre: el saber, los sentimientos y sus interpretaciones. Es la dinámica de un movimiento constante entre: lo que los/as profesores saben y se actualizan (conocimientos), lo que sienten (emociones), y lo que interpretan (significaciones). Pero estas dimensiones no son estáticas, cambian constantemente según sus ciclos de vida, los sentimientos y significados que se construyen, las condiciones y los apoyos con los que cuentan, los lugares y las relaciones que se mantienen o mudan. Algunas situaciones de sus ciclos de vida, que dan cuenta de ello son: La experiencia de vivir la responsabilidad y crianza de los hijos sola sin una red de apoyo, la posibilidad de conciliar la esfera familiar y profesional haciendo acuerdos con la pareja, el percibir la discriminación de género por la condición de embarazo. Al respecto, Bolívar (2007) señala que la identidad laboral docente es una construcción singular, enlazada a su historia personal y a las diversas relaciones (social, familiar, escolar, profesional e institucional). Asimismo, es un proceso relacional (entre sí y con otros), de identificación y diferenciación, que se configura en las relaciones con los demás.

En esta misma vía, Restrepo (2010:65) afirma que aunque toda identidad supone un juego de diferencias, "las identidades no sólo se refieren a las diferencias, sino también a la desigualdad. Desigualdades en el acceso a recursos económicos y simbólicos, así como la dominación y sus disputas suponen y fomentan el establecimiento de ciertas diferencias,[...] En otras palabras, las distinciones de clase, de género, de generación, de lugar, étnicas, culturales etc.", establecieron condiciones sociales y desigualdad en el acceso y la distribución de los recursos.

En este sentido, el profesorado ocasional y de asignatura, participa en la reproducción de un sistema desigual, imperfecto, siendo la necesidad material y el prestigio de ser docentes lo que los/as fuerza a dicha complicidad. El sobre-trabajo³⁷ para la gran mayoría de estos docentes, que es un antídoto de la angustia por la falta de estabilidad y seguridad laboral, es, a la vez un beneficio para la universidad y su sistema de contratación. En ella, el trabajo cognitivo y emocional desgastante y duro de los/as maestros, la fuerza para sobrellevar la cotidianidad de la vida laboral, y la lealtad con la institución se traducen en motivo de permanencia y estabilidad.

4.3 Cómo resuelve el profesorado sus problemas para conciliar la vida afectiva y laboral

Una dimensión de la vida diaria que se considera ajena en el espacio universitario es el de las responsabilidades de cuidado a: familiares (hijos e hijas, adultos mayores, personas enfermas o discapacitadas), así como las ocupaciones y actividades domésticas. Estas realidades no interesan en las universidades y afectan al personal docentes, según los esquemas familiares, la situación económica y laboral, las redes de apoyo y según el género.

Al respecto, Inés Alberdi plantea la relación entre el trabajo y las responsabilidades familiares de hombres y mujeres, desde dos espacios: el primero "abarca el conjunto de las relaciones afectivas, de las relaciones de pareja y, como derivado de ello, la formación de una familia y la experiencia de la maternidad. Este es el terreno que tradicionalmente se ha

³⁷ Entendido como la suma de muchas horas de trabajo en la misma institución o en otras. O estar vinculado a otra actividad profesional, aparte de la docencia, para completar un ingreso mensual digno.

considerado el escenario propio de la feminidad. El segundo, es el desarrollo personal, que es aquel en que cada vez más las mujeres tienen mayores expectativas y es de su capacidad de acción exterior, el del empleo, el del reconocimiento social" (Alberdi, 2003:205). Este se afirma en una de las características de la estructura social -la división sexual del trabajo- ha partido el mundo dos lugares irreconciliables: el espacio laboral y el espacio doméstico. Sin embargo, el efecto que tienen estas responsabilidades en las actividades del ejercicio docentes sí afecta al profesorado y su trabajo como profesional.

Las ideas de género que operan en estas experiencias de conciliación o no, pueden ser clasificadas en tres categorías: "tradicional, igualitaria y de transición. Cada una de estas ideologías lleva implícitas reglas de sentimiento que establecen *cómo debería sentirse uno* en relación con el trabajo y las tareas domésticas" (Hochschild, 2008:198). En la categoría tradicional están las y los maestros que consideran que el lugar de la mujer es la casa, mientras el lugar del hombre es el trabajo, y cualquier apoyo que él realice es un favor que está brindando, ante lo cual la pareja debe sentirse agradecida.

En la perspectiva igualitaria, la pareja comparte tanto el trabajo pago como las tareas no pagas. En esta dinámica es correcto que la esposa se identifique con su trabajo y que sienta que su carrera profesional es tan importante como la de su esposo; así mismo, el esposo debe pensar que su tiempo dedicado a la casa y a los hijos es tan importante como el de su esposa.

Estos dos espacios se mantienen en tensión aun cuando esta docente cuenta con el apoyo de su pareja.

La conciliación ha sido muy difícil, pero cada año que crecen las niñas se me facilitan las cosas. Mi esposo hace su parte de tareas domésticas, pero él no puede ir por las niñas a la escuela por su trabajo, por este motivo yo no puedo trabajar en las tardes. (Profesora de asignatura interina A. Filosofía y Letras, Colegio de Letras Modernas. UNAM)

Desde esta experiencia y analizando los dos ámbitos, estos mantienen una relación compleja, ya que, si bien el cambio sociocultural ha dado lugar a un ideal de vida, éste les exige a las mujeres un crecimiento simultáneo en los ámbitos familiar y laboral. La asignación tradicional de roles e identidades de género se mantienen arraigadas, responsabilizando y culpabilizando en mayor medida a las mujeres. Por esta razón la conciliación entre la vida afectiva-familiar y profesional para las docentes-mujeres es más compleja; y lo es aún más para aquellas profesoras que no cuentan con una red de apoyo y tienen bajo su responsabilidad el cuidado de otros o de sus hijos.

Mis hijos han sido comprensivos de cómo ha sido mi vida, cuando yo tengo un tiempo es para mis hijos, el gran costo emocional que he pagado es no tener pareja sentimental. Mi vida se mueve entre el trabajo y mis hijos, soy yo sola y mis hijos (silencio-lágrimas), cuando ellos estaban pequeños era muy difícil para mí – me sentía muy mal por dejarlos solos toda la tarde y parte de la noche... hoy ya están grandes y eso me hace sentir mejor, es más llevadero. (Profesora ocasional. Facultad de Ciencias Humanas, programa de Filología e Idiomas, Licenciatura en Inglés. UNAL)

Las dos siguientes narraciones hacen evidente cómo las condiciones de flexibilización laboral (en concreto los tiempos y el salario), generan conflicto entre la familia y el trabajo, y han penetrado en la dimensión más

íntima de la vida de los sujetos: sus experiencias afectivas y las decisiones que toman.

La conciliación ha sido con mucha comunicación y negociación ya que no siempre ha sido fácil ponerme de acuerdo con mi pareja, en qué hacer, cómo hacer y cuándo hacer las cosas, mi esposo me dice, tanto que trabajas y tan poca tu paga... las condiciones de mi trabajo siempre han sido tema de discusión con él. (Profesora de asignatura, Facultad de Arquitectura. UNAM)

Fueron muchos problemas (el tiempo, lo económico) acabé separándome de mi mujer, tronamos. (Profesor asignatura. Estudios Latinoamericanos, Historia. UNAM)

En el caso de los docentes la situación es diferente: "ellos no viven la tensión entre el desarrollo de sus aspiraciones en el terreno laboral, son sus aspiraciones a las que se les empuja, en las que se les apoya, y es mínima la exigencia respecto a la incorporación al terreno familiar" (Alberdi, 2003:206). Así, las tensiones por reconciliar estos dos ámbitos de la vida no se distribuyen de forma neutral según el sexo, queda claro que para los profesores es más fácil y tienen apoyos emocionales. La siguiente experiencia hace pensar que en realidad para muchos trabajadores-varones, su proceso de conciliación no es un conflicto, ya que en ese escenario ellos organizan sus proyectos y sus tiempos según sus intereses y metas, y la familia, hijos, amigos, sus relaciones afectivas, se adaptan o giran en torno a ellos.

Mira, las parejas-compañeras y los hijos míos que han tenido que ver con toda esta dinámica, me han acompañado fraternalmente, me comprenden eso es lo primero. La mejor estrategia para conciliar es la calidad de tiempo, buscando calidad de tiempo con mis hijos y he sido muy

afortunado porque creo que las compañeras con las que he vivido han sido muy comprensivas, mis hijos (cinco) no viven en Bogotá, todos viven fuera de Bogotá los veo una o dos veces al mes. Aunque soy un papá de ratos estoy con ellos por skype una o dos veces a la semana, estoy pendiente de las cosas - la mamá me cuenta, yo hablo primero con ellas, me cuentan cómo van sus procesos e intento acompañar las cosas más vitales de ellos y cuando están de vacaciones están conmigo en ese espacio entonces nos desquitamos de muchas cosas. Pero digamos que finalmente sí he logrado conciliar. (Profesor ocasional. Facultad de Derecho, Programa de Ciencias Políticas y Psicología. UNAL)

En contraste con la experiencia anterior, para este profesor la relación entre su vida familiar-afectiva y vida laboral es planteada y vivida en términos de conciliación. Su relación se basa en acuerdos con su pareja, de tiempo con sus hijos y de trabajo en su espacio hogareño. Este arreglo favorece el desarrollo del proyecto de pareja, en un marco de armonía y respeto.

Creo que hemos logrado un equilibrio y conciliar, financieramente el peso ahora lo tiene ella, y tiene un trabajo que no le gusta, pero dice ahorita ni modo, nos toca. Cuando yo estaba en la secretaría ella no tenía trabajo y yo tenía el papel de traer los recursos, y los últimos 6 meses es ella la que trae más recursos y yo igual estoy en la búsqueda de proyecto o tener más materias; claro eso es bajo un acuerdo porque no queremos desvincularnos de la universidad hasta no tener el doctorado los dos. Es un proyecto de los dos, hay que saber vivir con lo indispensable. Ahora yo soy más mamá y papá, ella está más tiempo en el trabajo, hace año y medio, era al revés, ella estaba en la universidad en un proyecto y con la niña. Yo dejaba la niña en la estancia y regresaba hasta las 10.00. Ahora es al revés ella tiene un tiempo laboral más largo y yo estoy en la universidad un rato y ya luego me

voy a hacer los quehaceres de la casa y a estar con los niños. (Profesor de asignatura, C. Estudios Latinoamericanos. UNAM)

Los/as profesores que se ubican en la categoría de transición reúnen elementos de las otras dos perspectivas, es el modelo típico donde la pareja considera adecuado que la mujer trabaje fuera de casa, pero también son su responsabilidad las tareas del hogar. "Ella debe formarse una identidad fuera de la casa, y tiene el derecho de cuidar y disfrutar su trabajo pago. Sin embargo, no tiene derecho a enojarse si su marido no le ayuda mucho, dado que él no comparte con ella la obligación de identificarse con el trabajo de la casa y tampoco está obligado a sentirse culpable si no colabora. Así funcionan las reglas del sentimiento en esta ideología de transición" (Hochschild, 2008:190).

Estos acuerdos o ejercicios de conciliación en la vida afectiva-familiar y laboral de este grupo de profesores/as, me hacen pensar de qué manera los sentimientos conservan y mantienen pensamientos, y de cómo mujeres y hombres abordan sus creencias: ¿con miedos, con indiferencia, amorosamente, con ira, con ilusión, incertidumbre! Lo principal en este punto, es desmenuzar los sentimientos presentes y ocultos para construir reflexiones y propuestas que puedan generar un cambio cultural, que estén orientadas a modificar las prácticas socioculturales y los roles de género que mantienen las barreras más rígidas para las mujeres. No hay que olvidar que al mejorar la calidad del empleo y las condiciones laborales, éste se proveerá de otros recursos para hacer compatible la vida familiar-afectiva y laboral, minimizando así el costo social y emocional en el que a diario viven las mujeres.

4.4 El género y la precarización en las relaciones laborales de este grupo docentes

Los estudios de género son un campo multidisciplinario y transversal, que se integra en las instituciones de educación superior en los años ochenta; con el objetivo de estudiar las relaciones socioculturales entre mujeres y hombres, se parte de la premisa de que el concepto (mujeres u hombres) es una construcción social y no un hecho natural. Son construcciones sociales inscritas en relaciones de poder y registradas en tiempos y lugares definidos (Scott, 1996).

El trabajo es, sin duda alguna, uno de los elementos más importantes en la formación de la identidad de los/as sujetos, en la diferenciación entre los sexos, en la construcción de los géneros y en el establecimiento de categorías sociales. (Todaro y Yáñez, 2004)

Las siguientes experiencias muestran de qué forma el género juega un papel ordenador y da cuenta de las representaciones culturales, de los estereotipos y de las estructuras sociales que repercuten en las dinámicas y relaciones cotidianas de las y los docentes en los diferentes espacios y momentos universitarios.

Los hombres son privilegiados, las mujeres tenemos que hacer mayor esfuerzo para demostrar nuestras capacidades y conocimiento... aquí en la facultad hay un ambiente difícil, como maestra y mujer vives mucho machismo, también se ve mucho el acoso de los colegas, se da ese fenómeno. (Profesora de asignatura, Facultad de Arquitectura. UNAM)

Como mujer he vivido discriminación, a la mujer la ven como menos, en el fondo tú no sabes tanto, y eso es por ser mujer... Creo que el tema de discriminación se da por mi condición de ser profesora ocasional, no pude

participar en un programa donde yo hubiera querido estar y donde yo creía que me iban a tener en cuenta, y no fue así por esa vinculación de contratación que tengo, yo pensaba que era más importante mi participación en el proceso, pero me hicieron a un lado -diferenciación por el contrato. (Profesora ocasional, Facultad de Derecho, Programa de Ciencias Políticas. UNAL)

Las formas como se agudizan las diferencias entre las y los profesores, se marcan por las maneras como percibimos, apreciamos, clasificamos, jerarquizamos y pensamos a las mujeres y a los hombres, los espacios institucionales y la vida misma.

En este sentido las docentes, por su condición de mujer, *"No saben tanto"* y *"deben hacer un mayor esfuerzo para demostrar sus capacidades y su conocimiento"*. Mientras que los varones socialmente han sido definidos por el uso de la razón-pensamiento más que la emocionalidad, la independencia más que la dependencia y de la fortaleza-agresividad opuestos a la presumible vulnerabilidad femenina asociada a las emociones.

Tanto la universidad como el mercado laboral se articulan en un espacio social marcado por las asimetrías del sistema de género. En este sentido, el trabajo del profesorado ocasional y de asignatura se ve afectado y viven segregación debido a las condiciones contractuales en las que se encuentran vinculados/as laboralmente a la institución.

Asimismo, las marcas de género que se articulan y conservan en el trabajo académico, organizan y delimitan los proyectos personales y laborales contruidos en condiciones de flexibilidad y precarización, situación que lleva a los/as docentes a organizar estrategias de género, entendidas éstas como *"estrategias de acción"*, tal como lo define Ann

Swindler -es un plan consciente o inconsciente de lo que debe hacerse- pero también es una estrategia que indica como sentirse (Citado por Hochschild, 2008:193).

Los profesores ocasionales son los profesores que más rápido caminan o que van de prisa en la Nacional y salen de prisa. Son los profesores que curiosamente tenemos más tiempo para los estudiantes. (Profesor Ocasional, F. de Ciencias Humanas, Programa de Derecho y Psicología. UNAL)

Los ocasionales somos empleados temporales, igual que en una fábrica hay superproducción y necesitan contratar temporalmente, necesitan obreros de la educación, que vengan a dictar las horas de clase que los docentes de tiempo completo que están investigando, los dioses del saber no pueden – porque es un trabajo de segunda clase. (*Profesora ocasional, Programa de Filología e Idiomas. UNAL*)

Depende, si son profesores de la materia de PROYECTOS no consideran importante tu trabajo. Pero si perteneces al área donde están integradas las materias que enseñan, los compañeros te ven como un colega y eso se presta mucho para intercambios de conocimientos entre los compañeros, organizamos foros y eventos académicos. (Profesora de asignatura, Facultad de Arquitectura. UNAM)

Yo creo que a pesar de que somos reemplazables y que unos somos más reemplazables que otros, sí pienso que somos como en un ejército de carne de cañón, perdón por el paralelo militar pero así somos, como ese gran ejército que vamos al frente a librar la principal batalla. (Profesor de asignatura, Colegio de Estudios Latinoamericanos, Área Prehispánica. UNAM)

Respecto a los efectos sociales y culturales esperados de la

flexibilidad, existen dos perspectivas o disertaciones opuestas desde donde se entrelaza el género y la precariedad laboral,

“la primera enfatiza las nuevas posibilidades que ofrece la flexibilización para debilitar las estructuras laborales rígidas que organizaban la vida de mujeres y hombres, reconocen la diversidad de los proyectos y estilos de vida, y promueven los procesos de individuación que se traducen en mayores grados de libertad y autonomía. Este discurso, ve en la flexibilidad una oportunidad de reconciliación entre trabajo y vida, la posibilidad de compatibilizar el trabajo productivo y el reproductivo, y la estructuración de relaciones sociales de género más equitativas dentro y fuera del ámbito laboral. La segunda, pone el acento principalmente en los efectos sociales negativos de la flexibilización, tales como precarización del empleo, desprotección social, extensificación e intensificación de las jornadas laborales y pérdida de control de los/las trabajadores sobre el tiempo de trabajo y el tiempo libre” (Todaro y Yañez, 2004:37)

En este sentido, la mirada de los/as colegas, hay que leerla desde la organización social y laboral en las que se inscriben los sujetos, y las estructuras cognitivas desarrolladas, y que son puestas en juego en las interacciones con los demás.

Los otros colegas nos ven como aspirantes a quitarles el puesto, otros muy pocos como compañeros de trabajo, otros nos ven como profesores de otra categoría, hacen una mirada como **ustedes son de otro nivel**, algunos de ellos ni nos ven- no existimos. (*Profesor de asignatura, Área de Historia. UNAM*)

Los otros colegas nos miran como empleados temporales y nos lo hacen saber, los ocasionales no tiene cabida, siempre es ellos no pueden, no hay para nosotros. En las reuniones comparten invitaciones para ir a congresos, pero ellos van diciendo a los profesores ocasionales les recordamos que

no, esto es solo para los de planta. (Profesor Ocasional, D. de Literatura. UNAL)

Si bien, las narraciones anteriores no hacen alusión a la desigualdad de género, sí evidencian la desigualdad laboral presente en la universidad, en relación con la condición de precariedad y flexibilización en la que vive el profesorado ocasional y de asignatura. La característica común de estas nuevas modalidades es la "erosión de las formas institucionales del empleo propias de la organización de la producción industrial en masa del tipo taylorista fordista. De este modo, la flexibilización constituye un nuevo nivel de explotación de la fuerza de trabajo o de la producción de plusvalía, un nuevo tipo de reproducción y acumulación del capital" (Todaro y Yáñez, 2004:67).

El trabajo junto con los requerimientos y las condiciones en la producción han ido cambiando. En la actualidad, el avance tecnológico, la globalización y la competitividad exigen, aparte de conocimientos académicos especializados, habilidades, cualidades personales, y competencias laborales; entre ellas la responsabilidad, razonamiento lógico, sociabilidad, creatividad, autocontrol, adaptabilidad al cambio, el aprender a aprender, administración del tiempo, capacidad para resolver problemas y toma de decisiones; trabajar en equipo, así como adquirir y usar información, y tener manejo de las tecnologías. (Toderó y Yáñez, 2004)

Es evidente que el trabajo universitario, está atravesado por el género, por ello, es preciso interpretar las diferencias y desigualdades que ocupan los espacios universitarios desde la mirada de género, y a la vez entender lo

que sucede en los bordes o en las fronteras de ese binarismo³⁸, para desde ahí analizar y comprender las relaciones que se tejen en las instituciones desde esa configuración binaria que permea nuestra visión del mundo, y tiene efectos sobre nuestros pensamientos, prácticas y emociones.

4.5 Elementos que configuran las identidades laborales del profesorado ocasionales y asignatura

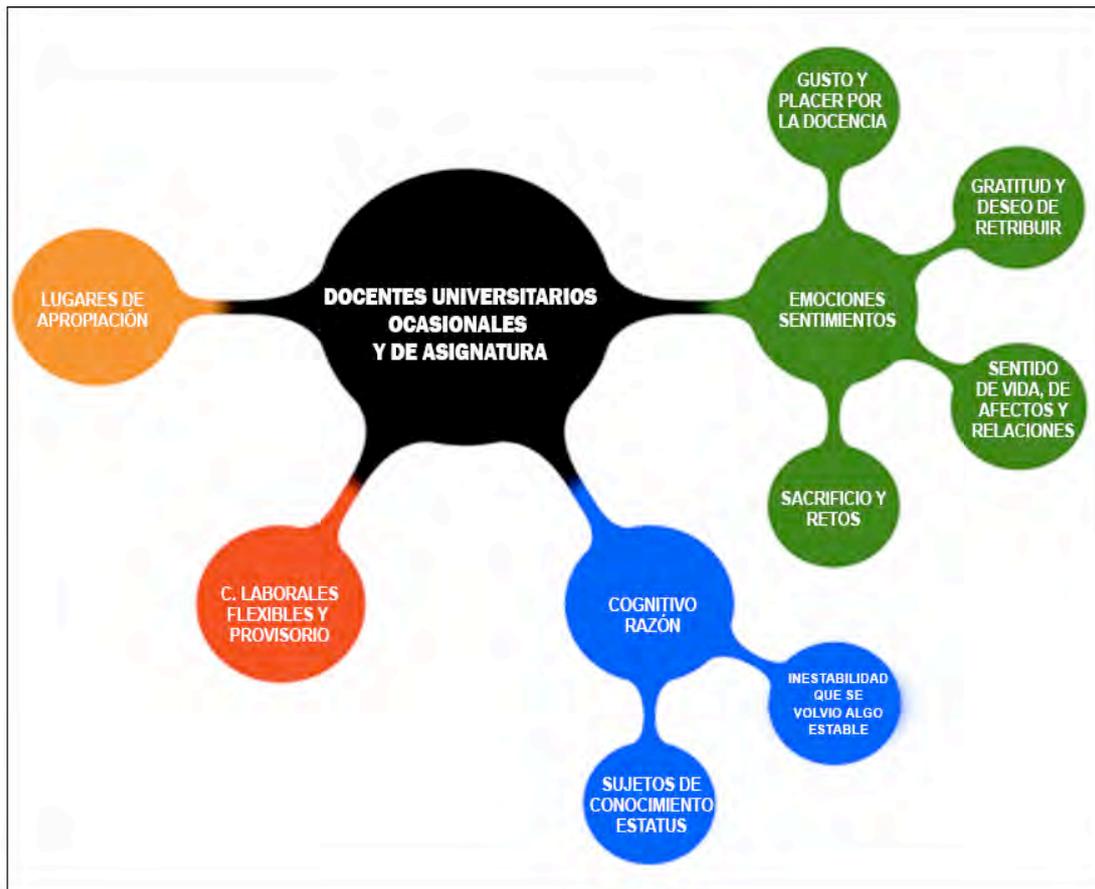
La identificación de los elementos que constituyen la identidad laboral docente, emergieron a partir de la narrativa individual de los/as actores como sujetos sociales, y han sido analizados en los apartados de este documento. Con esa información elaboro y represento en el siguiente mapa mental³⁹, los elementos significativos de la identidad laboral de este grupo de profesores/as ocasionales y de asignatura. La intención es presentar en conjunto los aspectos y ver el lugar que ocupa cada uno en esta estructura.

El contexto general, en el que se construye la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura, se sitúa dentro de una economía global y flexible. Es un empleo que combina espacios más amplios de autonomía con compromisos económicos, y que requiere nuevos conocimientos, destrezas, cualidades personales y competencias laborales.

³⁸ El binarismo de género es aquella construcción social que caracteriza de manera dicotómica las actividades, comportamientos, emociones, sentimientos y modales.

³⁹ El mapa mental es elaboración mía, y su estructura responde a la importancia y al lugar que cada elemento representa en la construcción de la identidad laboral docente.

SENTIR-PENSAR LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LABORAL DOCENTE



Desde la idea de la que los/as docentes no son sujetos quietos ni ajenos a los espacios laborales, sino que se van construyendo y van al mismo tiempo transformándose durante su trayectoria. La identidad laboral es un proceso dinámico mediante el cual el sujeto docente, se narra en relación a su oficio o profesión; y en movimiento constante, por su permanente correlación entre lo que él, sabe (base de conocimientos), lo que cree (creencias), lo que sienten (emociones) y lo que interpreta (significaciones); todo ello en los contextos específico y global en los que realizan su trabajo.

Las emociones y significados que construyen en el contexto del trabajo docente provisorio y flexible, no se dan en el vacío, por ello el -Lugar(es)- de apropiación, realización y significación es la Universidad (La UNAM y la

UNAL), las facultades y programas académicos en los que se encuentran vinculadas/os laboralmente, los salones de clase, los pasillos y demás escenarios de los que se han apropiado para realizar su quehacer docente (temática que se aborda en el capítulo III, Ítem 3.4).

Las condiciones del trabajo docente enmarcadas en la desigualdad y precariedad, bajo el esquema de la flexibilidad laboral y de vinculación temporal, juegan un papel importante, ya que exigen que los/as sujetos diseñen estrategias y adecuen sus intereses a las posibilidades reales que cada universidad les brinda. En este contexto, y pensando en los significados y sentidos que estos docentes construyen de su trabajo, se observa; por un lado, la condición de esfuerzo y sacrificio, como una forma no solo de pensar el trabajo, sino de las experiencias en relación con su quehacer. Por el otro, la docencia, el ser docente, un proyecto de vida, una vocación.

De esta manera, el trabajo docente es vivido desde una lógica contradictoria: por una parte, es una actividad que realizan por el gusto y el placer de dictar clase, de vincularse al espacio académico, al mundo del conocimiento, del saber, y obtener ganancias emocionales, como estatus, prestigio, afectos; y por otra parte, una actividad con sacrificios y costos, bajo las condiciones de vinculación laboral que ofrece la universidad y las exigencias que ello implica, en inversión de tiempo, energía, salud y restricciones que no se reconocen en el contrato laboral que la institución les ofrece.

Lo anterior señala la vulnerabilidad, que radica en mantenerse en un empleo precario y la utilidad del trabajador cognitivo en la reproducción del capital.

De esta forma, los/as docentes sienten que tienen escasas oportunidades de mejorar su situación económica bajo estas condiciones laborales, pues es tan incierto su ingreso por concurso para una plaza o nombramiento, que no se arriesgan a contraer deudas, a proyectarse al futuro. Estas dificultades económicas generan sentimientos de angustia e inseguridad, agobio y conflicto, como se percibe en los dos siguientes fragmentos:

Yo he hecho lo que he querido, la docencia me gusta y a pesar de esa inestabilidad absoluta que se volvió algo estable... aprendes a vivir con esa inestabilidad, ese vivir constantemente en incertidumbre, eso agobia más cuando tienes familia. No puedes asumir compromisos a largo plazo económicos, ni tener vacaciones. El conflicto de querer hacer cosas y estar limitada por los recursos económicos y la inestabilidad. He estado porque he querido y porque ser docente es parte de mí. (Profesora ocasional, Facultad de Derecho, Programa de Ciencias Políticas. UNAL)

Estar en la universidad como profesor de asignatura trae costos, uno de ellos es el salario bajo, pero el salario bajo se traduce en cosas que uno no tiene acceso, como por ejemplo no comprarle cierta ropa a tu hija; entonces lo que siempre digo es comer y tener acceso a bienes culturales, nosotros dedicamos el salario entre la alimentación, los bienes culturales y educación para estos niños que uno dice pero son niños de 3 años y de 1 año y medio, pero yo digo la educación en la infancia es básica y son niños muy inteligentes, muy desenvueltos; en educación tenemos que gastar, en libros para los niños, en música, en juguetes educativos. En ropa pues no, aguántate un poquito, entonces les compramos ropa una o dos tallas más grandes. Viajes tanto en el país como al extranjero este año nada, no se puede. La calidad de vida si baja, yo no me he comprado nada de ropa desde hace un año, la gente me dice que parezco retrato porque siempre me ven con la misma ropa y yo si les digo pues es que prefiero gastar en la

comida y en los niños. Tampoco sé qué película esté en cartelera en este momento, sí tiene uno que mermarle a cosas. Como dejar de cenar en restaurant, no se puede, todo es más racionalizado, pero si ganara más sería diferente, antes viajábamos tres veces al año, ahora no se puede.
(Profesor de asignatura-C, Estudios Latinoamericanos. UNAM)

Estos relatos exponen uno de los elementos que se constituye en eje de la identidad laboral de las y los docentes ocasionales y de asignatura, *-la inestabilidad que se vuelve estable-*, experiencia que se siente y se sufre, se racionaliza y se normaliza, es por ello que puede ser renombrada (como estable).

Es así, como significados que han construido acerca de su trabajo como docentes logran expresar la otra cara de esta misma experiencia; ya que los sentimientos además de experimentarse, favorecen la reflexión en relación con el objeto (o el hecho). En este sentido, el ser docente para este grupo de profesores/as es una opción de vida, un compromiso social, de tal forma que el gusto y la satisfacción que exteriorizan por la docencia enuncia sentimientos de compromiso, motivación y gusto por lo que hacen, amor por la universidad y por el conocimiento; así como agradecimiento por la oportunidad de ser educadores/as y cumplir con esa labor en el lugar donde se formaron profesionalmente.

Otro elemento importante en este proceso es el reconocimiento desde el ámbito social (que incluye también lo familiar), la identidad profesional de los/as docentes adquiere mayor sentido por el reconocimiento que reciben, especialmente de los/as estudiantes, pues es todo un desafío abrirse a las problemáticas cotidianas que viven y ser guía para ellos, amigo o consejero, y de la sociedad por la labor y el compromiso que efectúan. Esta valoración les permite sentir emociones como la gratitud y corresponsabilidad.

Finalmente, las construcciones de vínculos afectivos, sociales, profesionales y emocionales durante la formación académica y el tiempo de trabajo docente les permiten mantenerse en este escenario laboral y mantener ese goce por su quehacer-enseñar. La motivación interna que tiene cada uno de los/as docentes, la cual mencionan, fue el impulso para ingresar y lo es aun, para permanecer en la universidad.

Ahora bien, dando respuesta a los elementos que configuran la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura, así como el lugar que ocupan las emociones y los significados acerca del trabajo docente. La identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura, se caracteriza por ser conflictuada, dinámica y en movimiento constante. Así mismo los/as docentes han construido su identidad laboral en la contradicción: entre la vulnerabilidad y la satisfacción, "la inestabilidad que se vuelve estable", y el "prestigio sin prestigio".

V. CONCLUSIONES

La mayoría de los nuevos trabajos flexibles o empleos atípicos son precarios, en tanto se vinculan con ingresos bajos e insuficientes para asegurar la subsistencia de los trabajadores y trabajadoras, así como con la restricción o falta total de protección laboral y social. El trabajo docente universitario del profesorado ocasional de la UNAL y asignatura de la UNAM se encuentran dentro de este contexto, son trabajadores y trabajadoras contratados por semestre académico, con un número de horas determinado, e ingresos salariales bajos e insuficientes.

Este grupo de docentes, se caracteriza por su alta calificación dentro del mercado de trabajo, sólo por debajo de quienes se dedican a la investigación en cualquier campo o institución. Esto evidencia la subvaloración del trabajo académico y la situación de precariedad en la que se encuentran y cuya presencia va en aumento en la universidad según las estadísticas.

En la UNAM durante 2012, el porcentaje de los profesores de asignatura representaba el 57.9% (de éste el 42.1% son mujeres y el 57,9% son hombres). Para el 2016⁴⁰ el porcentaje es del 63,8% (el 43.5% mujeres y 56.4% de hombres).

Para la UNAL, en el 2012 el porcentaje de los docentes ocasionales, fue del 42.9% y en 2016⁴¹ representaron el 60.50%, (no se cuenta con cifras desagregadas por sexo). De acuerdo a estos datos, la distribución desigual de los espacios y del trabajo en la universidad sigue afectando la

⁴⁰ <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2016/>

⁴¹

http://www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/Estadisticas/Estadisticas_Docentes_Marzo_2016.pdf Estos datos solo dan cuenta del porcentaje de profesores ocasionales del primer semestre del 2016.

vinculación y desarrollo profesional de los/as profesores; aun siendo esta la categoría de vinculación más precaria al trabajo docente. Los estatutos generales y las regulaciones administrativas, junto a las competencias personales y profesionales exigidas, mantienen situaciones de carácter estructural; que en juego con elementos subjetivos ubican a mujeres y hombres en lugares diferenciados.

Los hallazgos y expresiones que puntualizo acerca de los factores que construyen la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura, favorecen la reflexión y acercamiento a los/as sujetos que viven de este trabajo la docencia. Este es un grupo atípico de trabajadores y trabajadoras flexibles, instruidos, en ese sentido no "precarios", que pasan necesidades pero no son "pobres". Docentes de lo inmaterial, que afirman que su trabajo es vocación, proyecto de vida y que tanto sus conflictos y malestares como sus satisfacciones y logros derivan de la flexibilidad.

La universidad (UNAM- UNAL) es el Lugar de sentido y significado en el que transcurre la vida profesional y personal de este grupo de docentes, quienes se sienten orgullosos/as, inteligentes, es el lugar que les da prestigio y status, con el cual se sienten identificados/as, comprometidos/as profesional, ética y emocionalmente, y donde el conocimiento es el fin de la actividad laboral, en el contexto de la flexibilización del trabajo. Al respecto, retomo el sentimiento de un profesor en su expresión *"es un prestigio sin prestigio"*, que señala la contradicción en la que se mueve constantemente, entre el sentir y el pensar. Es un abanico de sentimientos agradables ya mencionados, que le dan prestigio, pero a la vez, sabe y reconoce que las condiciones precarias de vinculación a la universidad lo sitúan como un sujeto trabajador sin prestigio al interior de ella.

Las emociones como elemento central en la configuración de la identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura cumplen la función de equilibrio, al generar y establecer sentimientos que los/as mantiene en un estado de placer, gusto y satisfacción hacia la labor que realizan. Es un sentir-pensar la experiencia, el trabajo, las condiciones de vida y la universidad. Ya que el trabajo académico se constituye en el punto de partida de análisis, la universidad es el espacio donde se configura la vida del académico, acompañada de reglas del sentimiento que le dan sentido a su labor como docente y elementos afectivo-cognitivos, ya que éste es -Lugar- de acción, de posibilidades, de realización personal y profesional, de conflictos y malestares.

La identidad laboral del profesorado ocasional y de asignatura se puede describir como una identidad conflictuada, atravesada por la condición de vulnerabilidad, que se reconoce en la dimensión profesional asociada a la fragilidad de las condiciones de vinculación y permanencia. Sin embargo, está constituida conjuntamente por factores racionales (cognitivos) y emocionales (afectivos). Así mismo, desde la dimensión personal se encuentra el *bienestar*, en estrecha conexión con los procesos de interpretación, basado en nociones subjetivas y de agrado en relación al cumplimiento y al gusto por la labor como docente.

El trabajo para los/as docentes es un elemento central en la configuración de la subjetividad y de proyectos de vida, evidentemente, se constituye en una categoría que da sentido y significado. Los valores laborales descritos contienen elementos diversos, tales como la obligatoriedad y la disciplina puestas en función de la producción colectiva, la colaboración, el obtener dinero, así como también la autorrealización individual. El significado que una profesora le atribuye es "la *inestabilidad*

que se vuelve estable”.

La narrativa individual de este grupo de docentes se convierte en una herramienta eficaz para investigar sobre las condiciones laborales y los efectos que éstas tienen en el trabajo docente, así como en la configuración de las identidades profesionales desde ese sentir-pensar que cada uno/a elabora, dando sentido y fortaleciendo su profesión desde el ser y quehacer docente y sus múltiples aristas.

Las habilidades, capacidades y acciones que ha tenido que desarrollar este grupo de docentes como personas y profesionales para sostenerse y responder al trabajo son autocontrol y autoconocimiento: estar abiertos y disponibles, ser amables pero guardar la distancia, mantenerse obedientes pero de opiniones firmes. Adaptarse a culturas juveniles, jefes, saberes y quehaceres diversos. No concentrar todas las clases en una misma institución y hacer trabajo gratuito.

Así, la identidad laboral de los/as docentes universitarios ocasionales y de asignatura remite a la conciencia del sentir-pensar, del ser y del existir en lugares específicos, en condiciones asignadas estructuralmente (flexibilización, precarización) y a aprendizajes que se van desarrollando durante el trascurso de la vida. Esta experiencia está marcada por las relaciones de género, ya que en la universidad circula y se mantiene el imaginario sexista basado en la presumible inferioridad de la mujer. Se duda de su capacidad, y es que en la estructura patriarcal, el conocimiento y la formación de la razón como parte del quehacer universitario siguen estando sospechosamente asociados a los hombres-profesores que trabajan en ella.

La diversas experiencias narradas y reconocidas por los/as profesores señalan la desigualdad en el ambiente laboral universitario: el acoso sexual, la discriminación por la condición de embarazo, la sobre exigencia laboral, el trato preferencial y favorable para los hombres, generan sentimientos y prácticas que impactan de manera particular a mujeres y hombres.

A modo de reflexión y petición para que sus situaciones laborales sean evidenciadas y la administración universitaria las reconozca y se piense en otras opciones, las dos siguientes narraciones del profesorado ocasional y de asignatura proponen algunas ideas.

“Los profesores de asignatura no podemos tener la carga de esta universidad. Muchos me dicen es que eres exagerado, cual exagerado es que es la verdad, lo podemos hacer estadísticamente, los profesores de asignatura son los que tenemos la carga de que las facultades y los colegios sigan funcionando, y tenemos que sobrevivir de otro ingreso, por respeto con nosotros deben dar se nuevas formas de contratación, con exigencias más estables y permanentes” (Profesores de Asignatura. UNAM).

“Yo les diría a las autoridades, que tener profesores ocasionales tendría que ser una absoluta excepción, como mínimo una de las mejores vinculaciones es la de medio tiempo. O que se ideen, nuevas formas de vinculación en mejores condiciones laborales para los profesores, contratos a término de un año, o a partir de proyectos en donde tú estás vinculado a la asignatura, pero por el proyecto también a la investigación. Yo creo que esta vinculación de ocasionales es más costosa para la universidad, que lo que representa para el docente a nivel laboral” (Profesores ocasionales. UNAL).

Frente a esta realidad, -la que el empleo atípico da lugar, en la práctica, a la extensión de formas precarias de empleo-, algunas autoras dentro de ellas, Todaro y Yáñez (2004) señalan que, en vez de seguir insistiendo en la defensa del empleo estándar, lo necesario y real es orientar los criterios de regulación de los nuevos empleos flexibles según

las funciones protectoras que cumplía la clásica relación laboral normal. Consistiría en tratar de establecer un nuevo soporte para tales funciones, entre las cuales son de mayor importancia las vinculadas con la garantía de un ingreso suficiente para asegurar la subsistencia del trabajador dependiente; el acceso amplio al sistema de seguridad social, que en la relación tradicional absorbía el riesgo de enfermedad, cesantía y pensión para la vejez, así como estándares mínimos de seguridad en el trabajo.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, Jorge E. (1994). "Sobre los problemas y métodos de la historia oral". En De Garay, Graciela (coord.). *La historia con micrófono. Textos introductorios a la historia oral*. México: Instituto Mora, pp. 116.
- Acker, Sandra. (1997). *Género y educación*. Nancea. México.
- Alberdi, Inés. (1999). *La nueva familia española*. Taurus. Madrid.
- Altbach, Philip G. (2004). La globalización y la universidad: Mitos y realidades en un mundo desigual. En la Asociación Nacional de Educación (Ed.), El almanaque NEA 2005 de la educación superior (pp. 63 - 74). Washington, DC: Asociación Nacional de Educación.
- ANUIES. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006).
- Apple, Michael W. (1986). *Maestros y textos, una economía de la política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC: Barcelona - Madrid.
- Arnaus, Remei. (1999). Significarse en femenino en la universidad. Revista *Géneros*. Centro Universitario de Estudios de Género. Universidad de Colima, año7, núm.19. Colima, México.
- Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (2013-2015). *Contrato colectivo de trabajo*. AAPAUNAM: México.
- Avalo, Beatrice; Carvada, Paula; Pardo, Marcela y Sotomayor, Carmen. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación, Estudios Pedagógicos XXXVI, No 1: 235-263, 2010. Chile.
- Augé, Marc. (2008). *Los No lugares Espacios del Anonimato. Una Antropología de la sobremodernidad*. Gedisa. Barcelona.

- Baker, Isabella. (1999). "Dotar de género a la reforma de la política macroeconómica en la era de la reestructuración y el ajuste global. Mujeres y Economía". Cristina Carrasco. Icaria: Barcelona.
- Bañuelos Bárcena, Elba; Ciro Murayama Rendón. (2005). *Claustro académico para la reforma del estatuto del personal académico de la UNAM*. Ciudad Universitaria. México.
- Barbero, Jesús M. (2000). La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento, pp. 177- 191 en *Nómadas* No. 16. Santa Fe de Bogotá.
- Battistini, R. Osvaldo (Comp.) (2004) *El trabajo frente al espejo: continuidades y rupturas en los procesos de construcción identitaria de los trabajadores*. 7ª Ed. Prometeo Libros. Buenos Aires.
- Beijaard, D., N. Verloop & J. D. Vermunt. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: and exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16: 749-764.
- Beraza, José María y Rodríguez, Arturo. (2007). La evolución de la misión de la universidad. (pp. 25-56). *Revista de Dirección y Administración de Empresas*. No. 14.
- Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. Papers. *Revista De Sociología*, 62, 145-176; en <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v62n0.1070>.
- Berardi, Franco. (2003). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. Traficantes de Sueños: Madrid.
- Bourdieu Pierre (1984). *Homo academicus*. Les Éditions de Minuit: París.
- Blazquez Graf, Norma y Bustos Romero, Olga (2008). *Académicas Pioneras. Trayectorias y contribuciones en la UNAM*. CEIICH, UNAM: México.
- Bolívar, A. (2004). *Identidad profesional docente, una triangulación secuencial*. En FQS: <http://www.qualitative-research.net/fqs>.

- _____. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol.4, N°1. Muralla.
- _____. (2007) La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. Publicado en *Revista Estudios de Educación* (Universidad de Navarra), 2007, núm. 12, pp. 13-30. España.
- Bolívar Batía, Antonio; Manuel Fernández Cruz y Enriqueta Molina Ruiz. (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Educación, Lenguaje y sociedad*. España.
- Bonaldi, Pablo. (coord.) (2008). *Aprendiendo sociología. La impronta de la carrera en la experiencia de los estudiantes*. Grupo Taller Pensar la Facultad. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Mimeo: Buenos Aires.
- Braidotti, Rosi. (2000). *Sujetos nómades: Corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Paidós: Buenos Aires.
- Bruner, José Joaquín. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza: Madrid.
- _____. (1990). *Educación Superior en América Latina: Cambios y desafíos*. Fondo de cultura económica: Chile.
- _____. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza: Madrid.
- Bustos, Olga. (1989). "Los estudios de la mujer (y de género) en la UNAM: investigaciones y tesis." En *Estudios de género y feminismo*, T. 1, Fontamara, Universidad Nacional Autónoma de México: pp. 123-147. México.
- Bustos Romero, Olga y Blázquez Graf, Norma. (2003). *Qué dicen las académicas acerca de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM: México.

- Butler, Judith (1996). "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Witting y Foucault", en Lamas, Marta (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. UNAM/PUEG, pp. 306-326. México.
- Buquet, Ana et al. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. Programa Universitario de Estudios de Género, Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México.
- Cano, E. (1997). "Cambio socio-económico y precarización laboral en el sistema capitalista". Tesis doctoral, Universidad de Valencia. Citado por Vicente Sisto, en *Revista Universum* No 24. Vol.2, II Sem. 2009, pp. 192-216.
- Carreras, Mercedes. (1985). "El personal académico femenino en la UNAM." En *II Foro Universitario de la Mujer*. UNAM: México.
- _____. (1989^a). "Las profesoras universitarias". En *Seminario sobre la participación de la mujer en la vida nacional*. Universidad Nacional Autónoma de México: 353-378: México.
- _____. (1989^b). *Docencia Universitaria sobre la problemática femenina. Posibilidades y obstáculos*. Universidad Nacional Autónoma de México: México.
- Castañeda, Carmen. (1984). *La educación en Guadalajara durante la Colonia 1552-1821*. El Colegio de Jalisco/El Colegio de México: México.
- Castañeda Salgado, Martha Patricia y Ordorika Sacristán, Teresa. (Coord.). (2015). *Investigadoras en la UNAM: Trabajo académico, productividad y calidad de vida*. Universidad Nacional Autónoma de México Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. México.
- Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- Castells, Manuel. (1997). *The Power of Identity*. Blackwell Publishers: Oxford.ç
- Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE), Edición a Cargo de Teresa Valdés y Enrique Gomaríz, 1993.

- Corraliza, J.A. (2000). Emoción y ambiente. En J.I. Aragonés y M. Américo (Eds.), *Psicología Ambiental* (pp. 59-76). Pirámide, 2a ed: Madrid.
- Day, Christopher. (2006). La identidad personal y profesional del docente y sus valores. En la pasión por enseñar. Narcea: Madrid. En <http://www.guerrero.gob.mx/pics/art/articles/6555/file.pasion.pdf%20el%2016%20de%20mayo%20de%202010>
- Dejours, Christophe. (1988). "Le Masculin entre sexualité et société". *Adolescence* 6/1, pp. 89-116.
- Delgado Ballesteros, Gabriela. (2001). "Resignificando la condición de las mujeres académicas de la UNAM." En Zapata Martelo, Emma; Vásquez García, Verónica y Alberti Manzanares, Pilar. (coords.) (2001). *Género, feminismo y educación superior. Una visión internacional*. Colegio de Posgraduados: 61-74: México.
- De la Garza Toledo, E. (en prensa). "Hacia un concepto ampliado de trabajo". En De la Garza Toledo, E. (Ed.). (2009). *Trabajo, calificación e identidad*. Recuperado el 30 noviembre, 2009, de <http://docencia.izt.uam.mx/egt/publicaciones/capituloslibros/Haciaunconceptoampliado.pdf>
- Enriquez, Corina. (2007) "Fases económicas y trayectorias laborales. El rol de la fuerza de trabajo femenina". Documento de Trabajo del CIEPP: Argentina.
- Escobar, Arturo. (2005). *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y Diferencia*. Icanh: Bogotá.
- Fals Borda, Orlando. (1986). *El problema de cómo investigar la realidad, para transformarla*. Tercer Mundo: Bogotá.
- Fishman, Gustavo. (2008). Las Universidades Públicas en el Siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres. (pp. 239-270). *Universitas humanística*. No. 66. Bogotá.

- Fontalvo Peralta Rubén. (2010). La profesión docente universitaria y los imperativos del tiempo. *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 12 - No. 19. pp. 14-28, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. ISSN: 0124-2121. Consultado 5 de mayo de 2013 en <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>
- Galaz Fontes, J.; Francisco y Gil Antón, Manuel. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 1-31 Universidad Autónoma de Baja California: México.
- Galaz, Jesús; Padilla, Laura; Gil, Manuel; Sevilla, Juan José. (2008). "Sobre los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana". En Brunner, J.J. "El trabajo académico": *Revista del Consejo Superior de Educación calidad de la educación* No 28.
- Galicia Reyes, Jovita. (2006). Estrategias para impulsar la profesionalización del trabajo académico en México. *Andamios. Revista de Investigación Social*. Diciembre, año/Vol. 3, Numero 005. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- García Aguilar, María del Carmen; Rivera Gómez, Elva y Montes Sosa, Gabriel. (2003). *Los Estudios de Género en la Facultad de Filosofía y Letras: Ocho años de experiencia (1995-2003)*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla: México.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001). *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Ediciones Universidad: Salamanca.
- García Guevara, Patricia. (2004). *Mujeres académicas. El caso de una universidad estatal mexicana*. Universidad de Guadalajara y Plaza y Valdés: México.
- García Salord, Susana. (Ed.) (2005). "La simulación, el fantasma que recorre a la vida académica cotidiana". *Revista Conciencia Social- Nueva Época- Año 1- N°1 -9*.

- García Salord, Susana. (2001). Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2001. enero-abril, vol. 6, núm. 11, pp. 15-31. Citado en Sánchez Olvera, Alma Rosa y Güereca Torres (2014) *La profesión académica en la FES Acatlán: Nudos y tensiones en trayectorias e itinerarios académicos*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán
- Garro, Nora. (1989). "La mujer profesionalista universitaria". En *El Cotidiano*, No (27): 66-70.
- Gewerc, Adriana. (2001). Identidad profesional y trayectoria en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* en línea, fecha de consulta: 7 de junio de 2013. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750203>> ISSN 1138-414X.
- Gil, Manuel. (1994). *Los rasgos de la diversidad un estudio sobre los académicos mexicanos*. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. México, D.F.
- Goche Flor. (2015). "Vergonzosos", salarios de profesores en la UNAM. *Revista CONTRALÍNEA*. Consultado en noviembre del 2015. <http://www.contralinea.com.mx/archivorevista/index.php/2015/02/17/vergonzosos-salarios-de-profesores-en-la-unam/>
- Gracia, Francisco Javier; Martín, Pilar; Rodríguez, Isabel y Peiró, José María (2001): "Cambios en los componentes del significado del trabajo durante los primeros años de empleo: Un análisis longitudinal" en *Anales de Psicología* Vol. 17, nº 2; 201-217.
- Guevara Ruiseñor Elsa. (2016). *Académicas que inspiran vocaciones científicas. La mirada de sus estudiantes*. CEIICH, UNAM: México.
- Güemes García, Carmela. (2003). "La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales". En Piña Osorio Juan Manuel, Coordinador. *Representaciones, imaginarios e identidad: Actores de la Educación superior*. UNAM - Plaza y Valdés: México.

- Herrera, Martha Cecilia. (1993). "Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946", en *Revista Colombiana de Educación*, Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investigaciones, No. 26. Santafé de Bogotá.
- Hirsch, Ana. (1998). *Investigación superior, universidad y formación de profesores*. Trillas: México.
- Hochschild, Arlie Russell. (1975). «The Sociology of Feeling and Emotion: Selected Possibilities». En MILLMAN, M.; KANTER, R.M. (ed.). *Another Voice. Feminist perspectives on social Life and Social Science*. Anchor Books, cap. 10, pp. 280-307. Nueva York.
- _____. (1990). Ideology and Emotion Management: A Perspective and Path for Future Research. En KEMPER, TH.D. (ed.) *Research Agendas in the Sociology of Emotions*. Albany: State University of New York.
- _____. (2011). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz: Madrid.
- Ibarra Russi, O. A., Martínez Dueri, E., y Vargas de Avella, M. (2000). *Formación de Profesores de la educación superior*. Programa Nacional. ICFES: Bogotá.
- Jiménez, Elsi. (2007). La historia de la Universidad en América Latina. (pp. 169-178). *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI, No. 141.
- Kandel, Ester. (2006). *División sexual del trabajo ayer y hoy: una aproximación al tema*. Dunken: Buenos Aires.
- Kent, Rollin. (1986), "Los profesores y la crisis universitaria", en *Cuadernos Políticos*, núm. 46. Ediciones Era. México. PDF.
- _____. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva Imagen: México.
- Kergoat, Danièle. (2003). De la relación social de sexo al sujeto sexuado. *Revista Mexicana de Sociología*. Vol 65. No. 4. Instituto de Investigaciones Sociales. Versión impresa ISSN 0188-2503. México.

- Lagarde, Marcela. (2000). "Universidad y democracia genérica. Claves de Género para una Alternativa". Disponible en: <http://www.ceeich.unam.mx/educacion/Lagarde.htm>
- Lucio, Ricardo y Serrano, Mariana. (1992). *La Educación Superior, Tendencias y Políticas Estatales*. Universidad Nacional: Bogotá.
- Martínez, Soledad y Bivort, Bruno (2014). "Procesos de producción de subjetividad de género en el trabajo académico: Tiempos y espacios desde cuerpos femeninos". *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*. Vol.13, N° 1. Universidad del Bío-Bío, Chile.
- Marsiske, Renete. (2996). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 8. (pp. 11-34). Boyacá.
- Maturana, Humberto. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen: Santiago de Chile.
- Méndez, Pilar. (2014). "Estatuto del maestro" En *Revista Colombiana de Educación*. No. 67. (pp. 67-88).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Decreto 1279 (19, junio, 2002) por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Fecha de consulta: 20 de marzo de 2009. Disponible: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86141_archivo Pdf.
- Miñana, C. y Rodríguez, J. (2003). "La educación en el contexto neoliberal" En Restrepo D. (editor), *La falacia neoliberal. Críticas y alternativas*. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Misas Arango, Gabriel. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Editorial Universidad Nacional de Colombia: UNIBIBLOS.

- Morduchowicz, A. (2002). "Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes". Consultado en mayo 2009. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Publicacions/Carrera,%20incentivos%20y%20estructura.Morduchowicz,A.pdf>.
- Morini Cristina. (2014). *Por amor o por la Fuerza. Feminización del trabajo y biopolítica del cuerpo*. Traducción: Joan Miquel Gual Bergas. Traficantes de sueños: Madrid.
- Mórtola, Gustavo. (2006). "Una aproximación narrativa a la construcción de la identidad laboral docente". En *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. 4 N°4 (pp. 83-104). UNLPam: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. Miño y Dávila Editores.
- Muel-Dreyfus, F. (1992). *Le métier d'éducateur*. Les éditions de minuit: Paris.
- Neffa, Julio C. (2003). *El trabajo humano*. CEIL-PIETTE / CONICET: Buenos Aires.
- Negri, Antonio. (2002). *Job: la fuerza del esclavo*. Paidós: Buenos Aires.
- OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. (2006)
- ____ (2016). Panorama de la Educación. México. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- ____ (2014). Panorama de la Educación. Colombia. Disponible en: http://www.oecd.org/countries/colombia/Colombia_EAG2014_CountryNote_ESP.pdf
- Offe, Claus. (1997). "Precariedad y mercado laboral. Un análisis a medio plazo de las respuestas disponibles", en *ESKCUIS ¿Qué crisis?* Donostia: Tercera Prensa - Hirugarren Prentsa S. L. Chile.
- Ortiz M. Blanca, García S. Bárbara y Santana G. Luisa. (2008). *El trabajo académico del Profesor universitario*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Colombia.

- Palomar Vereas, Cristina. (2004). "La política de género en la educación superior". *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*, 28 de septiembre al 02 de octubre, Ciudad de México. En <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana21/743>
- Palomar, V. Cristina. (2005). La política de género en la educación superior. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, núm. 21, pp. 7-43. Universidad de Guadalajara, México.
- Preciado Cortés, Florentina. (2006). "El tiempo y el espacio de las académicas". *Revista de estudios de género La ventana*, número 024. Universidad de Guadalajara. Pp. 151-174. México.
- Pulido-Martínez, Hernán (2006). "Produciendo trabajadores modernos: conocimiento psicológico y el mundo del trabajo en el sur". *Universitas Psychologica*, 6(1), 27-37. Pontificia Universidad Javeriana: Bogotá.
- Ramírez Plazas Jaime. (2009). Honorarios, Salarios, Hora cátedra y Prestaciones Sociales de los profesores universitarios. En la Revista Jurídica *Pielagus* No 8, Universidad Sur-colombiana. Pág. 47-62: Colombia.
- Remei Arnaus, M. (1999). "Significarse en femenino en la universidad". En *Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, N° 54, 1999, págs. 37-41 en Pdf.
- Remedi A., Eduardo. (Coord.) (2004). *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*. Plaza y Valdez: México.
- Restrepo, Eduardo. (2009). "Identidad, apuntes teóricos y metodológicos". En Castellanos Ll, Gabriela; Grueso, Delfín y Rodríguez, Mariángela. *Identidad Cultura y política, perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Restrepo, Eduardo. (2010). "Identidad: apuntes teóricos y metodológicos". En *Identidad, cultura y política. Perspectivas conceptuales, miradas empíricas*. pp. 61-76. Programa editorial Universidad del Valle/Cali- Colombia. Porrúa – México.

- Ricardo Lucio y Mariana Serrano. (1992). *La educación superior: tendencias y políticas estatales*. Universidad Nacional de Colombia, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Cap. II: Bogotá.
- Sánchez Días de Rivera, Ma. Eugenia y Díaz de Rivera. (2012). *Como las mariposas monarcas. Migración, Identidad y Métodos Biográficos*. Editorial Lupus Inquisitor: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Sánchez Olvera, Alma y Güereca Torres, Raquel. (2014). *La profesión académica en la FES Acatlán: Nudos y tensiones entre trayectorias e itinerarios académicos*. FES Acatlán, UNAM: México.
- Scott, Joan. (1996). "El género: Una categoría útil para el análisis histórico". En Lamas, Marta (comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Editorial: México.
- Sidorova, K. (2007). "Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada", en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consultado en marzo del 2015. Pdf disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE117820354>
- Solano Benavides, Elcira; Navarro, Gabriel. (2012). "Remuneración salarial eficiente en la educación superior en Colombia". En *Revista Economía*, Enero-Junio, 43-63. Bogotá.
- Soto, Diana. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. (pp. 101-138). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 7. Tunja.
- Slaughter, Sheila y Larry, Lesli. (1997). "Academic capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University". Baltimore, MD, John Hopkins University Press, Education Review. En <http://coe.eso.edu/edrev/reviews/rev14.htm>
- Sisto, V. (2005). "Flexibilización Laboral de la Docencia Universitaria y la Gestión de la Universidad sin Órganos: Un análisis desde la Subjetividad Laboral del Docente en Condiciones de Precariedad" en Gentili, P y Levy, B. (eds.).

Espacio público y privatización del conocimiento: Estudios sobre políticas universitarias en América Latina. Buenos Aires: CLACSO.

_____. (2009). "Cambios en el trabajo, Identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación". *Universum* (Talca), 24(2), 192-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000200011>

Sisto, Vicente y Fardella, Carla. (2013). "Rearmando el Trabajo. Significados del Trabajo en Tiempos de Flexibilización Laboral". En P. Vidal y A. Rodríguez (Eds.). *Transformaciones sociales: la precariedad laboral puesta en cuestión.* Espacio. ISBN-13 978-950-802-363-6: Buenos Aires.

Tobón B. Fernando (coord.) (2014). *Panorama Salarial de las Universidades Oficiales.* Ministerio de Educación Nacional y el Centro de Investigaciones y Consultorías –CIC- Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Antioquia: Medellín. Colombia.

Todaro, Rosalba y Yáñez, Sonia. (2004). *El trabajo se transforma. Relaciones de producción y relaciones de género.* Ediciones Centro de Estudios de la mujer CEM. Santiago, Chile.

Ucrós Brito, M. (2008). *Incidencia de las políticas en las relaciones laborales de los docentes en las universidades públicas colombianas.* Memorias del VIII Congreso nacional de profesores universitarios. Manizales: Colombia.

UNAL. Dirección Nacional de Planeación y Estadística. *Revista de Estadísticas e indicadores. Tendencias, comparaciones* UN
Enlace:<http://www.onp.unal.edu.co/>

UNAL. Estatuto del personal docente Incluye: Acuerdo 45 de 1986, (Estatuto vigente), modificaciones, reglamentaciones y concordancias constitucionales, legales y de normatividad interna Bogotá, mayo 1996 (modificado en marzo de 1999).

UNAL. Estatuto Docente. Acuerdo 123 de 2013. Consejo Superior Universitario.

UNAL. Ley 30 de Educación Superior en Colombia.

- UNAL. Estadísticas e Indicadores Revista No 18. 2012.
www.onp.unal.edu.co/ADMON_ONP/ADJUNTOS/20140516_105851_Revista2002.pdf. Consultado octubre 2014.
- UNAM. (2016). Series Estadísticas UNAM 200-2016, disponible en:
http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/
- UNAM. Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA)
- UNAM. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNAM Estructura.
<http://www.transparencia.unam.mx/files/documentos/Estructura.pdf>
- UNAM. Estatuto del Personal Académico (EPA). Disponible en:
<http://www.ddu.unam.mx/index.php/estatuto-del-personal-academico?start=3>
- UNAM. Artículo 35. Estatuto del Personal Académico.
- Uricoechea, Fernando. (1999). *La Profesionalización Académica en Colombia: Historia, estructura y procesos*. Tercer mundo. IEPRI (UN): Bogotá.
- UROSUR. Mujeres latinoamericanas en cifras: Costa Rica. En línea. Octubre 10 del 2010.
- Van den Berg, R. (1999). "La importancia permanente de la realidad subjetiva de los maestros durante la innovación educativa: Un enfoque basado en preocupaciones". *American Educational Research Journal*, 36 (4): 879-906.
- Wylie, A., Jakobsen, J. y Fosado, G. (2007). *Women, work, and the academy*. Barnard Center for Research on Women: Nueva York.
- Yáñez, Sonia. (1999). "Sindicalismo, género y flexibilización en el Mercosur y Chile. Inserción laboral femenina". Ensignia, J. y S. Yáñez, editores. Fundación Friedrich Ebert (Representación Chile) y Centro de Estudios de la Mujer (CEM), Chile.

Zembylas, M. (2005). "Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching". *Teacher Education*, 21, 935-948. Michigan State University.

VI. ANEXOS

ANEXO 1.

La información recopilada en el instrumento da cuenta de:

1. Perfil Socio Demográfico: edad, estado civil, descendencia, escolaridad de los padres y hermanos. Antigüedad en la universidad, número de horas de trabajo a la semana, Facultad y programa.

Aficiones –gustos, saberes, habilidades- capacidades, pertenencia a redes.

2. Trayectoria Escolar y formativa. Áreas de formación y nivel de escolaridad.

3. Trayectoria Laboral (relación de los empleos que ha tenido antes y durante el trabajo en la universidad).

4. Trayectoria Investigativa, publicaciones y participación en eventos.

5. Condiciones de contratación e ingreso salarial.

INSTRUMENTO PARA EL ESTUDIO DE PERFILES Y TRAYECTORIA ACADÉMICA

1. PERFIL SOCIO DEMOGRÁFICO

Edad: ____ Sexo ____ Estado Civil: ____ No De Hijos ____ Padres: ____ Hermanos:

Tiempo trabajo en la U.N/ UNAM: _____ No de horas que trabaja a la semana UNAL
_____ Facultad y Programa: _____

*AFICIONES*gusto:*

SABERES:

HABILIDADES*capacidades:

Pertenencia a redes: - Trabajo voluntario: _____

2. TRAYECTORIA ESCOLAR Y FORMATIVA

AREA -S DE FORMACIÓN: _____

ESCOLARIDAD (especialización, maestría, doctorado, posdoctorado): _____

3. *TRAYECTORIA LABORAL*: (relación de los empleos que ha tenido antes y durante el trabajo en la universidad.

- a.
- b.
- c.
- d.

4. *TRAYECTORIA EN INVESTIGACIÓN, PUBLICACIONES Y PARTICIPACIÓN EN EVENTOS -DIFERENTES MOMENTOS Y ESPACIOS DE LA TRAYECTORIA.*

5. *CONDICIONES DE CONTRATACIÓN E INGRESO SALARIAL:*

- a. tiempo de trabajo
- b. lugar-
- c. característica del contrato-
- d. valor salarial.

		<p>La vinculación laboral a la universidad le ofrece alguna seguridad básica ¿Cuál? ¿Te sientes bien remunerada(o) por su trabajo académico en la universidad?</p> <p>Consideras que las condiciones contractuales que brinda la universidad, a los docentes ocasionales – asignatura van en detrimento de la profesión docente. Sientes que el trabajo de los docentes ocasionales y de asignatura está desprestigiado, sí o no y ¿por qué?</p>
<p>Condiciones Laborales y Estatuto Docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto del trabajo según los estatutos. • Tiempo, participación y lugar de las actividades académicas. • Suscripción en espacios: sociales culturales, sindicales, cooperativa en la universidad. • Destrezas del trabajo Académico calificado. (Capacidades, habilidades). • Ambiente de trabajo, relaciones con colegas 	<p>Según el estatuto docente cuáles son sus condiciones de trabajo. (salario, prestaciones, entre otros) son ¿buenas o mala ¿cuáles son buenas? ¿cuáles son malas? ¿por qué? Bajo que figura se encuentra usted vinculado a la universidad. Bajo esta figura forma parte o no usted de la universidad, según los estatutos. ¿Cuál es el proceso que se sigue para la vinculación como docente ocasional o de asignatura en la universidad? ¿Cuáles son las funciones que figuran en su contrato laboral? ¿Cuánto tiempo dedica usted para: ¿preparar clase, asesorar estudiantes, reuniones informativas, actividades colegiadas y clase en el aula? Cuenta con un lugar físico de trabajo en la universidad. La universidad te ofrece espacios de capacitación o actualización que la universidad. Participa usted en los eventos sociales que la universidad realiza para sus trabajadores. Tiene derecho a participar en la cooperativa y en el sindicato de profesores. Has hecho uso de las instalaciones que tiene la universidad para recreación, deporte y esparcimiento.</p>

	<p>y Jefe.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remuneración en la universidad y trabajos complementarios. • De qué depende la renovación del contrato. Proceso de evaluación. • Te has presentado en alguna ocasión a concurso de carrera docente. 	<p>Qué habilidades exige el trabajo académico. Qué características debe tener el docente universitario.</p> <p>Cómo es el ambiente de trabajo en el programa y facultad en la que trabaja y en la universidad en general. ¿Conoce a sus compañeros de trabajo, hay apoyo entre ellos? ¿Cómo son las relaciones con su jefe y directivos de la universidad, ellos apoyan el trabajo de los docentes ocasionales – de asignatura?</p> <p>Sientes que el salario recibido en la universidad es relacional con el trabajo realizado y con tu formación. Para que te alcanza el sueldo recibido en la universidad. Este salario es complementario. Qué otros ingresos tienes.</p> <p>Cuántas veces te han renovado el contrato. De qué depende la renovación del mismo. Tiene algún proceso de evaluación que influya en dicha renovación, sí o no y en que consiste. En cada renovación el salario mejora o sigue siendo el mismo.</p> <p>¿Cuántas veces te presentaste, que sucedió? Te gustaría ser un profesional académico de carrera docente.</p>
<p>Trayectorias Y Género</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haciendo un balance de tu trayectoria como te ves hoy, y que significa el trabajo docente. • ¿Qué circunstancias o motivos te llevaron a ser docente ocasional o de asignatura? • ¿Qué pensabas 	<p>¿Qué logros te ha dejado el trabajo docente en tu trayectoria? En general ¿qué ha significado el trabajo docente en su vida?</p> <p>¿Ha sido buena o mala su experiencia en el trabajo? ¿por qué?</p> <p>Ganar experiencia y presentarse a concurso. Tener un ingreso extra.</p>

	<p>inicialmente con la opción del trabajo docente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué ha permanecido?, ¿qué otras opciones y búsquedas mejores de empleo has tenido? • Cuáles son los motivos de las interrupciones. •Cómo ha afectado la vida familiar, hijo, padres su trayectoria laboral y profesional. • Consideras que el ser mujer o el ser hombre construye diferencias en el trabajo académico y en las formas de estar en la universidad. 	<p>¿Qué ha logrado con su trabajo como profesora, profesor? (Independencia, dinero, prestigio, realización)</p> <p>Problemas de salud, nacimiento de los hijos, viaje de estudios, motivos familiares.</p> <p>¿Cómo están distribuidas las actividades y responsabilidades de la casa?, quiénes participan en ellas.</p> <p>¿Cómo has logrado conciliar tu vida familia, profesional y laboral en toda tu trayectoria?</p> <p>Has contado con el apoyo de alguien. (Padres, esposo, hermas/os.</p> <p>¿Alguna vez sus compañeros le han faltado al respeto?</p> <p>Por tu condición de género has vivido situaciones de discriminación en la universidad.</p> <p>¿En su lugar de trabajo, programa académico los hombres y mujeres ganan lo mismo?</p> <p>El programa académico en el que usted trabaja es mayoritaria la presencia de mujeres o de hombres.</p> <p>En la facultad en la que trabajas, las relaciones y el trato entre profesores y profesoras por parte de sus superiores es equitativa o hay privilegios y preferencias para algunos/as.</p>
Dilemas	<ul style="list-style-type: none"> •Cuál es el costo que representa estar como docente ocasional – asignatura en esas condiciones económicas Qué te ofrece la universidad. • En tu profesión académica cuáles son las expectativas de futuro estando en la universidad. • Que conflictos has 	<p>Costo físico, de salud.</p> <p>Costo emocional.</p> <p>Realización de búsquedas personales.</p> <p>¿Qué le pedirías a las autoridades de la universidad?</p> <p>Te sientes parte de la universidad.</p> <p>Sientes que la universidad te integra a ella.</p> <p>Vincularte a través de un concurso a la universidad.</p>

	vivenciado en la dinámica profesional académica.	Cuáles son los retos o desafíos en su profesión académica.
--	--	---