

Universidad Autónoma de Querétaro
Doctorado en Estudios Multidisciplinarios Sobre el Trabajo
(DEMST)
Facultad de Psicología

El trabajo del docente universitario tras el afianzamiento del neoliberalismo en la Universidad Pública. Análisis de las construcciones identitarias que se gestan en este contexto.

Claudia Isabel Infante Ordoñez
Expediente:282989

Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco
Director de tesis

Santiago de Querétaro, Querétaro, agosto 15 de 2024

La presente obra está bajo la licencia:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>



CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



SinDerivadas — Si [remezcla, transforma o crea a partir](#) del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni [medidas tecnológicas](#) que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una [excepción o limitación](#) aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como [publicidad, privacidad, o derechos morales](#) pueden limitar la forma en que utilice el material.

Resumen:

En función de las transformaciones socio-culturales, económicas e ideológicas contemporáneas se busca en la presente investigación *Identificar la forma en la que -un grupo de docentes universitarios en las modalidades de contratación Tiempo Completo, Tiempo Libre y Honorarios, vinculados a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA)- experimentan su identidad laboral y la relación que en dicha experiencia tienen las condiciones laborales implementadas en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).*

El estudio se desarrolla en el estado de Querétaro en la ciudad de Santiago de Querétaro. Su objetivo se aborda desde una metodología cualitativa, bajo la construcción de Teoría Fundamentada, recurriendo a la realización de entrevistas con perspectiva de historia de vida, las cuales se realizan adecuándose a las condiciones y disponibilidad de tiempo de la población.

El análisis realizado permitió identificar la presencia de dos grandes formas de identidad laboral, denominadas en función del discurso de los entrevistados como: *Identidades Institucionales* e *Identidades Vocacionales*, entre las cuales, estas últimas se subdividen a su vez en *Identidades Vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales* e *Identidades Vocacionales: en simetría con los pedidos institucionales*.

Palabras clave: trabajo docente universitario, neoliberalismo, identidad laboral docente, condiciones laborales.

Abstract:

Based on the contemporary socio-cultural, economic and ideological transformations, the present investigation *seeks to identify the way in which -a group of university professors in the modalities of Full Time, Free Time and Honorary contracts, linked to the Faculty of Accounting and Administration (FCA)- experience their labor identity and the relationship that in said experience have the labor conditions implemented at the Autonomous University of Querétaro (UAQ).*

The study is carried out in the state of Querétaro in the city of Santiago de Querétaro. Its objective is approached from a qualitative methodology, under the construction of Grounded Theory, resorting to conducting interviews with a life history perspective, which are carried out adapting to the conditions and time availability of the population.

The analysis carried out made it possible to identify the presence of two large forms of labor identity, named according to the discourse of the interviewees as: *Institutional Identities* and *Vocational Identities*, among which, the latter are subdivided in turn into *Vocational Identities: apart from the institutional guidelines* and *Vocational Identities: in symmetry with the institutional orders*.

Keywords: university teaching work, neoliberalism, teaching labor identity, working conditions.

AGRADECIMIENTOS

Brindo mi sincero agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) y a la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) por haberme dado la oportunidad de cursar mi formación doctoral. A la Facultad de Psicología a la que se adscribe este posgrado, así como a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la UAQ por abrirme sus puertas, con un reconocimiento especial a los docentes que participaron en la presente investigación.

Igualmente, agradezco a los profesores que me acompañaron en la realización de este trabajo, especialmente a quien me dirigió, el Dr. Marco Antonio Carrillo Pacheco, y a quienes con interés y dedicación aportaron valiosas observaciones en la realización del mismo: Dra. Gabriela Calderón Guerrero, Dra. Adriana Marcela Meza Calleja, Dra. Ana Karen Soto Bernabé y Dra. Alejandra Urbiola Solís.

A mis cercanos, con quienes compartí los avances, retrocesos, dudas, angustias que se suscitaron durante el desarrollo de este trabajo y especialmente a mi amigo y colega Gustavo Andrés Jiménez Lenis, por darme la oportunidad de compartir en un intercambio sincero ideas y disertaciones que fueron de gran apoyo en la elaboración de esta investigación.

DEDICATORIA

A todos aquellos y aquellas docentes con quienes me he topado en la vida por las enseñanzas que directa e indirectamente me han brindado.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	
Estado del arte	9
Justificación	25
Descripción del problema	27
Preguntas de investigación	31
Objetivos	31
Capítulo 1. Trabajo, contexto universitario y trabajo docente	33
1.1 Inicios del trabajo	33
1.2 Trabajo en el capitalismo clásico	35
1.3 El trabajo en el capitalismo neoliberal	37
1.4 Las reglas de juego actuales en la universidad pública	39
1.5 La profesionalización	43
1.6 La actividad docente como trabajo	48
1.7 El individuo racional en el neoliberalismo	51
Capítulo 2. Identidades Laborales Docentes	59
2.1 Trabajo vivo	59
2.2 Sujeto, mirada posmoderna	61
2.3 El lenguaje en la construcción identitaria del sujeto	69
2.4 Las identidades y su relación con el contexto	70
2.5 Las identidades ante la hegemonía del capitalismo académico	74
Capítulo 3. Metodología de Investigación	78
3.1 Diseño de investigación	78

3.2 Método de investigación	78
3.3 Validez del estudio	81
3.4 Fuentes de información	81
3.5 Docentes FCA	82
3.6 Participantes	84
Capítulo 4. Resultados	88
4.1 Disposiciones institucionales por tipo de contrato	88
4.1.1 Tabulador de remuneraciones 2020	89
4.1.2 Disposiciones institucionales para profesores TL y TC	89
Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico (RIPAUAQ)	89
Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UAQ 2022-2023	97
Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) periodos 2019-2021 Y 2021-2024	99
4.1.3 Disposiciones institucionales para profesores por Honorarios	108
Contrato Individual de Trabajo por Tiempo Indeterminado	109
Programa de Estímulos a la Productividad del Personal Académico de Honorarios	111
4.2 Análisis de datos por tipo de contratación	114
4.2.1 Análisis de datos para PH	114
4.2.2 Análisis de datos para PTL	137
4.2.3 Análisis de datos para PTC	168
Capítulo 5. Construcción teórica, discusión y conclusiones	195
5.1 Construcción teórica: Identidades laborales docentes	195
5.2 Discusión	207
5.3 Conclusiones	215

Referencias bibliográficas	218
Anexos	232
Anexo 1. Guía de entrevista	232
Anexo 2. Contrato Individual de Trabajo por Tiempo Indeterminado	234

Índice de tablas

Tabla 3.1 Distribución de docentes por tipo de contratación UAQ (2019-2020)	83
Tabla 3.2 Distribución de docentes por sede y tipo de contratación FCA-UAQ (2019-2020)	84
Tabla 4.1 Tabulador de remuneraciones	89
Tabla 4.2 Sistema de evaluación académica	96
Tabla 4.3 Puntuaciones para el Programa de Estímulos	98
Tabla 4.4 Tabla de índice PIDE	100
Tabla 4.5 Tabulador programa de estímulos PH	112

Índice de gráficos

Gráfico 4.1 Síntesis PH	136
Gráfico 4.2 Síntesis PTL	167
Gráfico 4.3 Síntesis PTC	192
Gráfico 4.4 Tenciones identitarias en la actividad laboral docente	194

Introducción

Estado del arte

Son numerosas las investigaciones realizadas, tanto a nivel nacional como internacional, relacionadas con los cambios en el ejercicio docente. Muchos de estos trabajos giran en torno a la dimensión didáctica y pedagógica, las cuales, no obstante, se ven interpeladas en la práctica por la dimensión laboral, que de distintas maneras incide en las orientaciones y delimitaciones de la actividad docente. En función de estas consideraciones se ha decidido enfocar el presente estudio en el análisis de esta dimensión. A este respecto, pueden apreciarse un número creciente de trabajos que reportan los padecimientos de salud de los profesores vinculados a las condiciones de trabajo, respecto a las cuales los mismos autores coinciden en afirmar que se ha agudizado su precariedad en el transcurso de los años. Estas apreciaciones han sido retomadas y se han ampliado con la búsqueda de información asociada a las condiciones laborales de los docentes y la forma en la que estas se relacionan con la subjetividad de los mismos.

En las siguientes líneas se presentarán algunas investigaciones que muestran de manera representativa la realidad laboral docente y los avances que se han logrado en este campo de estudio durante los últimos años. Los trabajos citados presentan al profesor universitario como un trabajador que se ve afectado por las condiciones laborales y socio-políticas que lo rodean, y que, en medio de estas condiciones también llega a encontrar formas de asumir una posición de agente crítico, condición que, no obstante, se acota en medio de las aceleradas y crecientes demandas de la lógica gerencial instalada en las universidades.

Las condiciones laborales de los docentes en términos contractuales y salariales han tendido a una desmejora que se ha incrementado a lo largo de los últimos años. Esta realidad, según los trabajos reportados, es experimentada de forma ambivalente por el magisterio en tanto que, por un lado, los profesores mantienen la defensa de una perspectiva positiva de su trabajo clásicamente asociada a la vocación, el compromiso, el valor social, etc., y por otro lado

resienten dichos cambios desfavorables en manifestaciones de agotamiento, cansancio, burnout, etc.

La explicación a esta ambivalencia relaciona diferentes factores. Algunos trabajos la señalan como resultado de la profunda influencia de las políticas neoliberales, en donde la realidad trata de ser invisibilizada desde el discurso de la excelencia y la competitividad en el tenor profesionalizante, el cual relega el debate respecto del rol laboral del profesor (con sus propias necesidades, posibilidades mejoras y oportunidades). Otros trabajos, la presentan como el resultado de una rebelión existente en el profesorado que pretende alejarlos de asumir una perspectiva mercantilista respecto a su trabajo y por el contrario arraigarlos a una perspectiva positiva que permita salvaguardar el valor ético de su trabajo.

Por otra parte, se encuentra que la mayor parte de trabajos investigativos aborda la docencia universitaria desde la dimensión de la profesión de base de los profesores y algunos se enfocan en su actividad docente propiamente dicha, al tiempo que se reporta que la mayoría de los programas de formación docente que ofrecen las universidades están encaminados desde coordenadas profesionalizantes. En este sentido, se aprecia una tendencia a amplificar las exigencias hacia el docente en tanto profesionista y a minimizar las exigencias del docente en tanto trabajador educativo. Esto da pauta a considerar que, un factor representativo en términos teóricos en la configuración del problema a abordar lo constituye el concepto de profesionalización, visto en términos de las relaciones de poder que a partir de este se han instaurado en las dinámicas de trabajo del docente universitario.

Pese a los factores señalados, es de resaltar que en las distintas formas en las que los profesores desarrollan sus prácticas docentes y las múltiples realidades que confluyen en el escenario universitario, hoy en día el neoliberalismo no ha colonizado completamente la universidad y es menester de la investigación visibilizar y analizar esta realidad, reconocer cómo la viven hoy en día los docentes, contribuyendo a mantener la reflexión sobre el futuro que pueda tener la universidad pública.

Siguiendo este orden de ideas, las investigaciones que a continuación se citan están situadas fundamentalmente en México y Latinoamérica. Su recopilación tuvo lugar desde las bases de datos: Redalyc, Dialnet, Scielo y Google Académico, realizando búsquedas enfocadas a la experiencia del docente universitario en tanto trabajador.

Para empezar, los estudios de Santos, Muñoz y Poveda, (2015) y Caballero y Nieto, (2015) analizan de entrada las nuevas condiciones laborales de los docentes universitarios. El primero desde el análisis de la perspectiva de los propios actores y el segundo desde una revisión documental en el contexto colombiano.

En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario (Santos, Muñoz y Poveda, 2015) es un trabajo realizado desde un enfoque cuantitativo cuyo fin fue analizar el impacto que han tenido en los docentes universitarios las transformaciones laborales implementadas a partir del año 2000. En este estudio se aplicó un cuestionario de 58 preguntas basadas en una escala Likert, de cinco niveles en grado de acuerdo/desacuerdo, a un grupo de 59 profesores pertenecientes a la facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia. Con este cuestionario se abordó la mayor parte de las interacciones básicas del sistema de trabajo del profesorado universitario relacionadas con los alumnos, los compañeros, la conciliación vida laboral y personal, y las condiciones de trabajo. Las respuestas recogidas ofrecen resultados muy altos en las escalas de cansancio emocional y despersonalización.

De entre las puntuaciones más representativas se destaca que: el 84% de los encuestados considero difícil conciliar las esferas personal y laboral dada la sobrecarga de trabajo; para el 80% su desempeño laboral requiere muchas horas de trabajo extra sin que éstas estén compensadas en su salario, condición que se acentúa entre los profesores con contratos inestables, siendo éstos la mayoría. Respecto a los sistemas de acreditación, que permiten la promoción docente y se asocian en gran medida a la productividad investigativa, el 77% consideró que éstos están desarticulados de la docencia como función principal del trabajo docente, a su vez el 89% considera que existe una alta dificultad para acceder a la

financiación de proyectos de investigación, lo que genera ansiedad, pues no investigar pone en riesgo el puesto y el salario.

Frente a las relaciones con alumnos y docentes, el 68% consideró la existencia de un incremento de comportamientos instrumentalizados, que dan prioridad a aprobar antes que a mejorar el conocimiento; El 70% considera que las relaciones interpersonales entre colegas han cambiado de forma negativa pues priman las relaciones competitivas, jerarquías injustas, escaso trabajo colaborativo y desconfianza.

La manera en la que los autores de esta investigación se refieren a las condiciones laborales, permite así pensar su incidencia en la relación entre los trabajadores, en el clima laboral y en las formas de relación entre estos que terminan repercutiendo en su construcción identitaria, por lo tanto, constituye una configuración que será importante desglosar en la construcción del marco teórico del presente trabajo.

Si bien este estudio fue realizado en España las condiciones laborales referidas son muy similares a las que se han expandido en América Latica. Los estudios señalados a continuación así lo muestran.

En el trabajo *Nueva gestión pública en Colombia y bienestar laboral del profesorado universitario* realizado en la Pontificia Universidad Javeriana- Colombia, Caballero y Nieto (2015) analizan las condiciones laborales de los docentes universitarios en Colombia a partir del año 2000 y su relación con el bienestar laboral de los mismos. Utilizando un método hermenéutico de revisión e interpretación documental, este trabajo muestra que el modelo de la nueva gestión pública ha obligado a las universidades a generar estrategias mercantiles para sobrevivir y ha ido imponiendo un discurso con referentes como: productividad, competitividad, rendimiento, eficacia, emprendimiento, etc. que resultan cada vez más comunes. Aspecto al que se integran exigencias docentes asociadas a la actualización, adaptabilidad, moldeabilidad, desarrollo de competencias. Condiciones que se enmarcan dentro de un acentuado individualismo e incremento de la competitividad y al que se integran factores laborales negativos como sobrecarga de trabajo y padecimientos de burnout.

Lo que este trabajo muestra es que, en la medida en que se han instaurado las preferencias mercantiles y se ha aumentado la precariedad laboral, los docentes han visto afectado de manera negativa su bienestar laboral. Por otro lado, puede decirse que, estas transformaciones en la organización del trabajo académico universitario ponen en conflicto la identidad laboral de los docentes, (aspecto referido en ocasiones como pérdida de la identidad, reconfiguración de la identidad o confusión identitaria) dimensión de primordial orden en tanto que la identidad tiene efectos en la práctica laboral.

Así pues, puede irse notando con los estudios presentados que, la identidad se va viendo afectada no solo desde una dimensión longitudinal, por los cambios generados en las condiciones laborales a lo largo del tiempo, sino también de forma adyacente, por las disímiles condiciones de trabajo entre quienes conforman el colectivo docente. Ambas perspectivas constituyen referentes importantes a tener en cuenta en el presente estudio pues como se puede prever, trastocan la noción de identidad laboral y la comprensión respecto de la forma en la que se altera el clima laboral entre los docentes. En este sentido, cabe preguntarse si el discurso de la excelencia que hace parte de las políticas educativas nacionales está presente de igual manera en las distintas formas de contratación docente ¿cómo lo viven los profesores en las distintas formas de contratación? ¿afecta de igual manera la significación del trabajo?

Investigadores como Fardella, Sisto y Jiménez (2015) y Romero (2015) presentan propuestas interesantes que brindan otros aportes para pensar el complejo terreno de los procesos de identidad laboral de los docentes en el contexto universitario contemporáneo.

En el artículo *Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual* Fardella, Sisto y Jiménez (2015) analizan en el contexto chileno la identidad laboral de los académicos en escenarios laborales de transformación universitaria. Desde un enfoque cualitativo con utilización de entrevistas abiertas a 20 académicos de planta de diferentes universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) de la zona central de Chile, este estudio refiere que los

participantes construyen su identidad académica en torno a dos ejes: el compromiso por el cambio social y la pasión por el trabajo académico.

El compromiso por el cambio social, en opinión generalizada de los académicos de los diferentes campos disciplinares, aparece como un componente fundamental del trabajo académico que no se adscribe a los nuevos prototipos laborales de la universidad managerialista mediados por la presión, el cálculo y el control sobre el trabajo. Por su parte, desde el eje de la pasión por el trabajo académico, la labor docente es concebida como una actividad cargada de afectos. Amor, pasión y generosidad aparecen frecuentemente en sus descripciones del trabajo.

Aunque ambos ejes se ponen desde una perspectiva intrínseca positiva, Fardella, Sisto y Jiménez (2015) analizan que a la vez que los docentes se narran como personas comprometidas, esta cualidad parece transpolarse con cierta avenencia a una suerte de complicidad frente sometimiento al trabajo y a la extensión del mismo a horas extra. Los autores muestran que existe una ambigüedad en tanto que, al tiempo que los profesores valoran la pasión por el trabajo legitiman criterios de exclusión entre quienes al no trabajar al rigor de las horas extra son juzgados de no tener las condiciones suficientes para ser un buen académico. De este modo, aunque los dos ejes desestiman el mercantilismo académico, en la cotidianeidad laboral la dimensión afectiva parece ser usada maleablemente para favorecerla.

Esto es muy importante porque permite ver desde una perspectiva no ingenua, la inserción del managerialismo en la subjetividad de los trabajadores académicos, y plantea de antemano un conflicto que probablemente requerirá abordarse en el desarrollo de la presente investigación, en términos de examinar que incluso la concepción de ética laboral puede verse afectada por dicha colonización. Estos aportes, hablan de una ambivalencia en el trabajo docente, donde, por un lado, se difunde el compromiso y al valor social del trabajo y por otro, se asume, se practica y se disputan prácticas gerenciales que tienen una connotación distante, opuesta de las primeras, mediadas por el control en la producción de trabajo. Nuevamente esto lleva a preguntarse si la lógica managerialista es igual de intensa en cada

forma de contratación y cómo, con las virtudes y falencias que encuentran los trabajadores en cada caso enfrentan la significación del trabajo. El siguiente trabajo amplía la perspectiva sobre esta doble significación.

En la investigación titulada *Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano*, realizada por Romero (2015) se propone analizar la irrupción del capitalismo académico y sus repercusiones en el significado del trabajo y en el sentido de la profesión. Este trabajo es realizado con 160 docentes universitarios pertenecientes a universidades colombianas (4 privadas y 3 públicas) bajo un diseño mixto explicativo-secuencial, en dos fases: la primera cuantitativa y la segunda cualitativa. En la primera fase, se aplica un cuestionario de 173 ítems de elección múltiple con opciones de 0 a 10 que mide condiciones de trabajo, carga de trabajo, cultura organizacional, bienestar en el trabajo, burnout y engagement. La segunda fase, abarca preguntas abiertas incluidas al final del cuestionario y una entrevista grupal semiestructurada cuyos datos son procesados desde un análisis textual y de contenido.

Los resultados presentados por este estudio muestran que entre los participantes existe una moderada satisfacción con las condiciones de trabajo en la academia y que en su experiencia de trabajo confluyen bienestar y malestar. Desde una dimensión positiva, el trabajo y la profesión implican realización personal, así como entrega, dedicación, compromiso y un ejercicio responsable tanto docente como investigativo. Por otro lado, los participantes experimentan malestar asociado a la sobrecarga de trabajo (por el diseño de cargos multitarea que implican: docencia, investigación, servicio social y trabajo administrativo), precarización de las condiciones laborales, y pérdida del vínculo identitario con la academia. Esta tensión entre bienestar y malestar genera estrés y afecta la calidad de vida laboral y la calidad del trabajo realizado.

De manera particular, en este estudio resulta interesante resaltar sus aportes respecto al constructo identidad laboral docente, aspecto frente al cual se muestra que los contratos inestables y flexibles, con los que se encuentran vinculados la mayoría de docentes universitarios, los obligan a tener dos o más empleos contribuyendo a una pérdida del vínculo

institucional que genera una práctica impersonal, en donde los profesores se ven como proveedores de servicio. Igualmente, son trabajadores que consideran que las oportunidades de crecimiento con el centro universitario son escasas e incluso inexistentes, lo que acentúa su despersonalización con la institución. Por su parte, entre los docentes con contratos fijos (en su mayoría investigadores) existe una acentuada presión por competir según las exigencias de la nueva gestión académica, que genera una fragmentación en sus dinámicas de trabajo.

Bajo esta realidad, en general, los espacios de trabajo reproducen lógicas de inclusión y exclusión que diferencian a los docentes de cátedra y a los docentes investigadores. Mientras que la docencia se ejerce fundamentalmente en el aula, espacio en el que todos los profesionales indistintamente de su vinculación contractual tienen acceso. La investigación, implica por el contrario un ingreso selectivo al que acceden solo los profesionistas con contrato estable. Estas condiciones conllevan incisivas diferenciaciones que afectan la cohesión del magisterio y gestan hondas diferencias en la forma en la que los docentes se identifican con la institución y con su trabajo.

Siguiendo este orden de ideas, las investigaciones que se citan a continuación abordan específicamente la perspectiva de los docentes de tiempo completo y por honorarios respecto a su trabajo.

En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes es un estudio desarrollado por Buendía, Acosta y Gil (2019) que aborda cómo perciben un grupo de profesores de tiempo parcial (PTP), de universidades públicas y privadas de México, sus condiciones laborales, sus experiencias de trabajo y sus expectativas frente al mismo. Desde una perspectiva cualitativa se utilizan entrevistas semiestructuradas y el programa Atlas-ti para el análisis e interpretación de datos. Los participantes conforman un grupo de 26 PTP de un total de diez Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas.

Este estudio señala que, los PTP, también llamados profesores por honorarios, constituyen un grupo heterogéneo. En promedio imparten 12 horas cátedra a la semana, aunque en

algunos casos, llamados docentes tiempo repleto, pueden llegar a tener hasta 40. Su pago por hora oscila entre \$55 y \$220, el cual se considera desfavorable en relación con el esfuerzo invertido en el trabajo, de otro lado no cuentan en general con prestaciones de ley ni con reconocimientos simbólicos como participación en revisión de planes y programas o dirección de tesis. Los entrevistados consideran que sus posibilidades de crecimiento laboral son escasas y los más experimentados piensan que las instituciones no brindan las condiciones para lograrlo.

Los participantes perciben que, las instituciones están enfocadas primordialmente en mejorar la imagen y aumentar el margen de ganancias que en la mejora de su desempeño como docentes, percepción es más acentuada en las instituciones privadas pero que también se presenta en las públicas. Buendía, Acosta y Gil (2019) encuentran además que la satisfacción por formar personas y vincularse al medio académico constituye la principal razón para emplearse como PTP. Sin embargo, aunque algunos pueden disociar sus condiciones laborales de la satisfacción laboral, para otros se trata de una convergencia que afecta negativamente su experiencia laboral.

Esta investigación muestra los profesores con contratos de tiempo parcial consideran que su trabajo es poco valorado institucionalmente, poco reconocido y que en términos de desarrollo laboral es limitado. Sin embargo, los trabajadores encuentran satisfacción en el quehacer mismo de su actividad laboral. Esto lleva a la necesidad de pensar de qué manera los factores contractuales intervienen en la construcción identitaria tanto de trabajadores tiempo parcial como tiempo completo.

Respecto a los trabajadores de tiempo completo, en la investigación *Implicaciones de la evaluación académica. Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI*, Camarillo (2015) buscó identificar la percepción de los profesores sobre las implicaciones que tiene el ser evaluados por el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el poder mantener la distinción otorgada por este organismo. Este estudio se realizó con catorce profesores de tiempo completo desde un enfoque cualitativo, empleando la metodología de

la teoría fundamentada para recopilar los datos y hacer el análisis de los mismos, usando entrevistas a profundidad como técnica de recolección de información.

Sus resultados, señalan que estas evaluaciones generan zozobra y miedo entre los académicos, quienes se muestran preocupados por la posición como primer autor en los artículos, el número de los mismos y la publicación en revistas con factor de impacto. Este trabajo muestra que las evaluaciones son erigidas por procedimientos y políticas nacionales que promueve la competencia sin tener en cuenta condiciones y características de las universidades. De igual forma, sobresale una dualidad “incertidumbre-esperanza” entre los académicos, quienes una vez que ingresan al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) viven en la incertidumbre de saber si podrán mantenerse en el mismo y tiene la esperanza de conseguirlo. Esta situación, sostenida a lo largo del tiempo por el miedo a salir del sistema y perder la distinción, prepara a los individuos para enfrentar un nuevo ciclo de evaluación.

Puede notarse que los resultados de esta investigación al contrastarlos con los de Fardella, Sisto y Jiménez (2015), muestran la irrupción de un sistema de orden productivista en la subjetividad de los profesores que interfiere en la forma en la que se valoran a sí mismos y en la forma en la que consideran que son valorados, y los sujeta a una dinámica que para sí mismos resulta complicada, por lo tanto, son aspectos que vale la pena ampliar. Además, puede pensarse que esto genera conflicto con la propia actividad docente. El siguiente trabajo plantea parcialmente esta situación.

En “*Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios*”, Surdez, Magaña y Sandoval (2015) buscaron determinar evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios de tiempo completo que realizan actividades de docencia e investigación en el área de Ciencias Sociales y Administrativas en una institución de educación superior pública en México. El estudio contó con la participación de 64 profesores. Utilizó un enfoque cuantitativo de corte descriptivo y correlacional, con un diseño no experimental transversal. Se aplicó una escala tipo Likert de 5 puntos, con una confiabilidad de .92 de coeficiente alfa de Cronbach y cargas factoriales arriba de .60 en las dimensiones evaluadas. Dichas dimensiones abordaron la variable de ambigüedad en los niveles de: Autonomía (autonomía

en el desempeño del rol), Demandas (demandas de trabajo asociadas al rol), Contribución (contribución desde el rol a los logros de la institución) y Normas (normas institucionales asociadas al rol).

Los resultados mostraron en los participantes altos niveles de Ambigüedad en las Demandas y Ambigüedad en las Normas. El primer caso se asocia principalmente con la falta de claridad en los indicadores y lineamientos que rigen las evaluaciones sobre el desempeño académico, y el segundo, a no conocer de manera oportuna dichos lineamientos. Estas características, según las autoras, influyen negativamente en la satisfacción laboral y generan falta de claridad frente a los objetivos del trabajo que se realiza, lo que puede considerarse repercute negativamente en la identificación con el trabajo.

Igualmente se tiene que las evaluaciones, de las cuales depende la permanencia en el trabajo, van direccionadas a medir criterios de productividad académica, mientras que el quehacer con los estudiantes demanda dedicación a la enseñanza. Conforman por lo tanto, dimensiones del trabajo que se presentan con intencionalidades diferentes, con una discontinuidad entre lo que se exige y lo que se evalúa.

En relación con los aspectos señalados, puede irse notando una diferenciación en las formas de relación con el trabajo, que en parte está asociado a las diferencias en las relaciones contractuales. Sobre este aspecto será pertinente profundizar, teniendo en cuenta que el salario es un aspecto clave en las estrategias utilizadas por las universidades para optimizar sus recursos económicos y para estimular la generación de recursos simbólicos por parte de los académicos.

En el trabajo titulado *Estrategias de compensación y su relación con el compromiso organizacional en los docentes de las instituciones de educación superior en México* Ríos, Pérez, Sánchez y Ferrer (2017) buscaron analizar el efecto que las estrategias de compensación (honorarios y salarios) tienen sobre las dimensiones del Compromiso Organizacional en docentes de Instituciones de Educación Superior (IES). Este estudio se realizó con 209 docentes de la Zona Metropolitana Laja Bajío en Guanajuato, utilizando las

variables (compromiso afectivo, normativo y continuo), del instrumento propuesto por Meyer y Allen (1997), que contó con un Alfa de Cronbach superior a 0.78 para cada una de las dimensiones evaluadas.

Los resultados de este trabajo señalan que la estrategia de compensación a través de salarios aumenta el compromiso afectivo con la organización, mientras disminuye el compromiso continuo con la misma. Es decir que, en comparación con la estrategia de compensación por honorarios, los docentes asalariados tienen un mayor sentimiento de apego y vínculo con la organización y un menor sentimiento de “tener que” permanecer en la institución por la necesidad de un empleo.

Estos resultados pueden contrarrestarse con los ya descritos en el estudio de Fardella y colaboradores (2015) y Camarillo (2015) quienes muestran que una vez que los profesores entran en el SNI se ven interpelados desde su subjetividad a mantenerse en el sistema y a alcanzar el margen de puntuación requerido periódicamente en el mismo. Mientras que como señalan Buendía, Acosta y Gil (2019) los PTP optan por permanecer en este tipo de empleo por un compromiso afectivo no tanto con la institución en términos organizacionales sino consigo mismo y la posibilidad de construcción social que su actividad involucra. No obstante, cabe considerar que este compromiso afectivo con la actividad educadora también está presente en los profesores de tiempo completo pero interpelado de forma diferente por las exigencias de los sistemas evaluadores SNI y PRODEP.

Estas caracterizaciones, contribuyen a la presente investigación en tanto que muestra cómo, de forma cada vez más acentuada, se marcan distinciones administrativas entre unos docentes y otros que parecen acarrear diferencias en la identidad laboral y que progresivamente fracturan al mismo magisterio. Esta condición como fenómeno social será abordada teórica y metodológicamente para señalar su incidencia en las formas de relación y en la construcción de la identidad laboral de los docentes.

En el estudio *Las identidades narrativas de los docentes universitarios*, realizado en Colombia, Morales (2018) se propuso analizar la configuración de las identidades narrativas

de los docentes universitarios de la facultad de educación y ciencias básicas de la Universidad del Quindío. Para este fin se realizaron 24 entrevistas de las cuales se retomaron 8 para el análisis consideradas las más arquetípicas. Estas 8 entrevistas fueron realizadas a: 4 docentes expertos, con más de 15 años de experiencia docente, de contrato indefinido, dedicados con exclusividad a la docencia, y 4 profesores noveles, con menos de 15 años de experiencia en docencia universitaria.

El diseño consistió en un enfoque biográfico narrativo articulado a la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, a través del cual se encontró que cada profesor integra en la narración de su actuar criterios de superación personal ligados a predicados de orden moral. Cada quien, en medio de sus acciones e ideales se orienta hacia lo que considera le ofrece una vida realizada al interior de la institución. En este sentido, el ejercicio reflexivo y la circulación de éste en el espacio universitario constituyen un factor clave para ejercer y mantener la autonomía universitaria, que ante los nuevos discursos políticos queda supeditada a procesos de vigilancia y control que giran en torno a procesos de acreditación. Es decir que, dicha autonomía depende en la práctica de la solidez y fortaleza de los saberes y discursos construidos por los universitarios en las diferentes facultades, si éstos no son sostenidos y revitalizados se deja de liderar la universidad y ésta se torna propicia para ser conducida.

Los profesores menos relacionados con experiencias de reflexión política tienden a insertarse en el discurso de la excelencia y a darle sentido estricto a su trabajo en función de ser un eslabón más que contribuye a la formación de “excelentes profesionales” según el modelo de competencias y de la excelencia. Por su parte, los profesores más adentrados en la reflexión tienden a dar sentido a su trabajo en la vía de luchar por la defensa de la universidad pública y generar acciones de resistencia frente a la política estatal que tiende a su privatización.

Aunque este estudio no se plantea desde una perspectiva relacional que aborde específicamente la forma en la que se dinamiza el espacio universitario a partir de la interacción y de las experiencias que cotidianamente comparten los docentes, sí da lugar para pensar, al igual que el en trabajo de Romero (2015), en la importancia de los saberes y discursos que circulan en el contexto laboral. Por lo tanto, es un elemento que en el escenario

de la presente investigación lleva a considerar qué tipo de flexibilidad se acuna en un contexto como el de la facultad de contaduría y administración. La condición del campo de conocimiento podría hacerla más o quizá menos propensa a las políticas neoliberales y por lo tanto a las características descritas en los estudios presentados asociadas a la experiencia de despersonalización de la labor educativa. Este cuestionamiento hará necesario retomar los hallazgos reportados por las investigaciones presentadas y en su misma medida ampliarlos con las preguntas que estos han detonado en la comprensión del trabajador docente.

Un trabajo en el que sobresalen varios de los ejes temáticos resaltados en las investigaciones expuestas es el de Sousa (2017) titulado *Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores*. En esta investigación se plantea como objetivo analizar, en el contexto de las políticas públicas actuales de educación superior de Brasil, la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), sus mecanismos de gestión y sus efectos en el trabajo y en la vida de los profesores de la institución. Desde la perspectiva de estudio de caso se desarrolló con un método etnográfico, incorporando análisis documental, observación participante y 15 entrevistas a docentes con cargos de gestión en la institución.

Entre los resultados de este trabajo se señala que las políticas económicas de mercado han afectado la identidad y la ética laboral de los trabajadores orientándolos hacia la productividad. Al respecto se indica que, si bien, ésta no es una condición inalterable, pues dentro de los mismos espacios universitarios se generan comportamientos y actitudes que contrarrestan esta perspectiva, estas tienden a ser experiencias aisladas, pues factores como la alta valoración que ha adquirido la investigación en detrimento de la enseñanza; los escasos espacios de reflexión y la expansión de relaciones superficiales entre colegas constriñen estas prácticas. En este sentido, se indica la necesidad de promover acciones colectivas que recuperen el papel social del profesor y de la misma universidad.

Por otro lado, Sousa (2017) muestra desde la revisión documental que históricamente el estado ha contribuido a la legitimación de los intereses capitalistas económicos justificándolos como parte de una necesidad pública, indica que esta lógica ha sido

ampliamente incentivada desde la negociación con organismos internacionales a cambio de condonar deudas y contribuir a la financiación de políticas sociales en el país, prácticas que han expandido la implementación de políticas gerenciales que inculcan entre otros aspectos la terciarización de servicios, la implantación de un discurso gerencialista en las universidades, la implementación de condiciones laborales de baja remuneración, inestables y dispares entre profesores. Estas condiciones contribuyen a disputas entre los docentes, quienes buscan la financiación de proyectos o la obtención de becas que implican estrategias de complemento salarial. El estado ha permitido así, desde los años 90 la instauración de condiciones que hasta la actualidad han afectado el ejercicio de la autonomía universitaria.

Respecto a los cargos de gestión, asumidos por docentes-investigadores Sousa (2017) encuentra que, entre quienes asumen estas labores se acentúan las exigencias de perfiles afines a la lógica gerencial que se reflejen en la productividad, desempeño y performance de los profesores. A estos sujetos se les otorga la responsabilidad de guiar e inducir al equipo de trabajo a cumplir los objetivos del modelo gerencial, y al igual que sucede con otros trabajadores, se expanden entre estos sujetos sentimientos de culpa cuando no logran cumplir con las acciones o valoraciones de los proyectos acordados. Discurren así, en torno a estos cargos relaciones de poder con las que se otorgan posiciones privilegiadas para intentar imponer puntos de vista y persuadir a los sujetos de la ejecución de determinadas acciones.

Estos planteamientos contribuyen en el presente estudio a tomar en cuenta que, retomar la posición de agente del docente universitario, implica estimar los obstáculos que a este se imponen, para evitar visiones idealistas que reduzcan la capacidad agencia a una cuestión de la disposición y buena voluntad. Mostrando por el contrario la importancia de estimar entre otros aspectos, la presión que llega a ejercer el contexto y las relaciones de poder que en este se instauran, así como las necesidades no solo objetivas sino también subjetivas que se crean y que configuran parte de la realidad de los sujetos.

Este panorama confuso en el que se encuentra inserto el trabajo docente, tal como se ha mostrado en las investigaciones previas, es retomado en el trabajo de Romero (2018) quien argumenta que la obtención de mejores condiciones laborales resulta bajo este contexto

ambigua. En el trabajo titulado *Calidad de vida en docentes de educación pública superior en sonora, México* esta autora busca explicar la relación entre las condiciones objetivas de vida, el bienestar subjetivo y los estilos de enfrentamiento a los problemas en docentes de educación superior a fin de establecer predicciones en la calidad de vida de los docentes. La autora utiliza, desde un enfoque cuantitativo, tres escalas para medir las variables señaladas en el objetivo y la escala Sws-Survey para medir la salud laboral de los docentes. En este estudio se cuenta con la participación de 637 docentes universitarios pertenecientes a las 3 principales instituciones de educación superior del estado de Sonora.

Su trabajo plantea que, existen dos subcomunidades diferenciadas de profesores, los que se dedican fundamentalmente a actividades de docencia y tienen menos ingresos y los que se dedican mayormente a actividades de investigación, lo que les permite participar en programas de estímulos PRODEP Y SNI para obtener a mejores ingresos.

En general, para ambos grupos se encuentra que el incremento en las cargas de trabajo se ha venido acompañando de trastornos de salud, con padecimientos tales como: dolores lumbares, trastornos del sueño, ansiedad e hipertensión arterial, y en la medida en que la carga de trabajo se intensifica para acceder a becas y estímulos los trastornos a la salud igualmente se incrementan. Por lo tanto, se tiene que la satisfacción en términos de bienestar subjetivo no resulta significativa en función de la escolaridad asociada a las actividades de investigación realizadas.

En este sentido se encuentran entre los docentes investigadores mayores niveles de estrés y menores índices de emociones positivas, quizá por ello, aunque el 80% de los participantes de esta investigación cuenta con estudios de posgrado, solo el 16% ha realizado publicaciones que le permiten pertenecer al SNI, es decir que, en su mayoría la población encuestada parece elegir no participar en los programas de estímulos.

Los trabajos presentados contribuyen a la construcción de una panorámica que permite pensar la realidad laboral docente desde la compleja relación institucional y de gestión en la que ésta se inserta, integrando además ambigüedades y contradicciones que la componen,

asociadas por ejemplo al placer-displacer que coexisten en el ejercicio docente. En este sentido, demarcan algunos de los elementos que requerirán ser delimitados y ampliados en la construcción teórica de la presente investigación para dar mayor claridad a la problemática a abordar, al igual que a los acercamientos a realizar en el trabajo de campo. Así pues, en función de estos aportes, se orientan los sucesivos apartados.

Justificación

Bajo las dinámicas del capitalismo académico insertas en la universidad, se tiende a ofrecer como se ha esbozado previamente, una apreciación instrumental del trabajo docente en medio de una desmejora creciente en sus condiciones laborales, realidad que si bien en el contexto mexicano lleva alrededor de cuarenta años continúa siendo vigente. Al respecto, los estudios recopilados en el Estado del Arte muestran que existe entre los profesores un conflicto frente a estas dinámicas que ha trastocado su identidad laboral y que en efecto se puede hablar de la presencia de nuevas formas identitarias cuyo abordaje es aún inacabado.

Ahora bien, de estas investigaciones se sustrae que la presencia de este conflicto tiene una incisiva vinculación con las condiciones laborales, con las cuales, se han puesto en circulación referentes como competitividad, productividad y flexibilidad. No obstante, no puede perderse de vista que los docentes en tanto actores sociales construyen diferentes formas de apropiación de lo laboral en función sus experiencias y en este sentido las condiciones laborales, tal como se presenten, no pueden definir por sí mismas las identidades laborales. En otras palabras, “la situación considerada “objetiva” no es suficiente para comprender las identidades en el trabajo. Es necesario (...) aprehender las “definiciones de situación”, es decir, la relación subjetiva con el trabajo y con todos los participantes en la actividad de trabajo” (Dubar, 2001, p. 9). Esto hace que frente a la gama de información con la que se cuenta respecto al trabajo docente sea necesario insistir en ampliar la mirada desde los mismos profesores.

En este sentido, las investigaciones que abordan el trabajo docente en gran medida ofrecen valiosa información con relación a aspectos como las condiciones objetivas de trabajo y

alteraciones de salud que padecen los trabajadores, factores respecto a los cuales subyace no obstante una riqueza simbólica que es en menor medida explorada y que es justamente central en el abordaje de las identidades laborales.

En este orden de ideas, el presente estudio pretende aportar a este ámbito retomando y expandiendo la mirada de los propios trabajadores desde sus distintas condiciones contractuales (Tiempo Completo, Tiempo Libre, Honorarios), para contribuir a la comprensión de la naturaleza de identidades que se construyen en escenarios complejos con condiciones adversas, entre las que se destacan la intensificación del trabajo y limitación de las relaciones sociales. Estos aportes podrán sumarse a la construcción de espacios reflexivos que favorecen la visibilización y difusión de la realidad laboral docente y contribuyan la generación de alternativas trabajo en este ámbito.

Algunos investigadores (Quintero, 2012; Camacho, 2014; Castañeda, Esteve y Adell, 2018) señalan que las universidades se han esforzado por ofertar cursos y talleres a los profesores que buscan direccionar su trabajo hacia una orientación operativa, sin dar lugar a espacios contundentes de análisis sobre las transformaciones producidas en su trabajo y en la propia universidad pública. De este modo, esta sigue siendo una tarea vigente que debe cubrirse desde la misma actividad académica investigativa.

Ahora bien, frente al interés de plantear el tema de las identidades laborales docentes en términos más amplios, resulta preciso retomar la naturaleza inmaterial de este trabajo, en donde el proceso y el producto están impregnados, impelidos, estrechamente relacionados con la subjetividad del trabajador, y abogan a la construcción de un producto social humano de suma importancia, referido a una producción y reproducción ideológica que se espera sustente el bienestar humano.

No se trata de un trabajo que gire en torno a la producción de mercancías sino de uno en donde la interacción social resulta imprescindible y en el que el profesor deja su sello subjetivo en el propio proceso de trabajo y en el “producto educativo” como lo llama Fanzini (2013), que se une al conglomerado de significados circundantes entre colegas y estudiantes.

El profesor pone en juego en el desarrollo del mismo ideas, percepciones, sentimientos y valores, que son fundamentales para sostener la actividad laboral con las orientaciones, énfasis, intereses, que se consideren primordiales. Por lo que la forma en la que se identifica con su trabajo influye en esta construcción que es a fin de cuentas parte de una construcción más amplia de orden socio-cultural y hace de este un tema de primer orden.

La aprehensión de este trabajo no deviene exclusivamente de las características de una serie de actividades que se realizan, sino que a estas se articulan distintos tipos de relaciones de interés, de influencia, culturales que confluyen en el trabajo entre las que circulan significados con los que se da sentido a este. En esta medida, el ejercicio docente no puede desligarse de la producción simbólica en la que se entreteteje, y exige una atención y una toma de postura ante un contexto laboral, sea que esta devenga bajo una cierta sujeción o sublevación de la voluntad del trabajador en el proceso de trabajo.

Estas acotaciones dan pie para considerar la importancia de abordar las identidades laborales docentes en tanto elementos centrales en la complejidad que entraña toda institución educativa como sistema social, enriqueciendo la reflexión sobre el estado actual de las mismas y su posible devenir. Si bien, son aportes que complejizan la mirada sobre el desarrollo de las universidades, al mismo tiempo ofrecen elementos para reconocer la realidad que atraviesan desde el punto de vista social y humano.

Descripción del problema

Los cambios estructurales de los últimos cuarenta años, que han traído una oleada de reformas en las políticas de las universidades públicas, han promovido en el contexto mexicano un marco de incertidumbre que no deja clara la relación entre la perspectiva eficientista y productivista que se plantean, y la forma en la que ésta se aúna al compromiso con la construcción social que está llamada a defender la universidad pública, situación que aterriza de forma problemática en el trabajo docente. Son los docentes quienes desde su labor cotidiana deben vehicular los objetivos educativos de la institución y a la vez hacer frente a

las presiones por los reacomodos económico-administrativos derivados de las mismas reformas, factores que ponen en tensión las identidades laborales.

En México, los grandes cambios en las formas de funcionamiento de las instituciones de educación superior iniciaron a finales de los años 80's, al implementarse los modelos de planeación, con los cuales se buscó integrar academia y financiamiento (García, 2003). En función de estos modelos, se instrumentalizaron los llamados Modelos de Profesionalización del Personal al Docente, ceñidos a los lineamientos nacionales establecidos por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), hoy, Programa de Desarrollo de los profesores (PRODEP). En este marco para los años 90's todas las universidades empezaron a generar y presentar una Planeación de Programas para el Mejoramiento del Personal Docente adecuados a los perfiles estipulados por la SEP, que mantienen especial énfasis en actividades de investigación y producción.

Bajo este escenario, la productividad y los procesos de calidad han ido convirtiéndose en factores que atraviesan los procesos educativos. Si bien a cada universidad, en nombre de la autonomía universitaria, le ha correspondido empezar a generar sus propios Programas de Mejoramiento, éstos permanecen acotados a los lineamientos de la SEP. De modo que, por ejemplo, los apoyos ofrecidos para que los profesores realicen estudios de posgrado tienden a favorecer programas considerados de calidad, propicios a la industria y al mercado globalizado, permaneciendo en áreas estratégicas pre-estipuladas. De igual modo, se institucionalizaron los programas de estímulo salarial al desempeño del personal docente, por los cuales se adjudica en el caso de los profesores de planta, una representativa responsabilidad frente a su salario en función de la productividad académica demostrada periódicamente, con fondos que pueden llegar a representar hasta el 50% de su pago mensual. De manera transversal también se modifican los criterios de acenso al escalafón salarial que pasan a otorgarse bajo criterio fundamental del grado académico y perfil en investigación, perdiendo valor la antigüedad laboral.

Estas dinámicas que se mantienen vigentes se acompañan del arraigo de la contratación de profesores por horas y la demanda creciente de producción académica entre los profesores

asalariados. Los profesores permanecen así por tiempos muy concretos en la institución y se ven interpelados a incrementar sus actividades productivas, lo que a largo plazo afecta el lazo social y el sentido de colectividad frente al trabajo que se realiza. Dicho de otro modo, se trata de condiciones laborales que, si bien engloban aspectos concretos del trabajo, tales como el salario, las horas de trabajo formalmente reconocidas y no reconocidas o la intensidad de horas catedra, por mencionar algunas, también alteran el ámbito simbólico del trabajo, poniendo en circulación diversos y tal vez disruptivos valores sociales asociados a la eficiencia y la productividad desde los que se ofrecen distintos sentidos del trabajo.

Algunos estudios recientes muestran que, existe entre algunos profesores la convicción de mantener el sentido social de la universidad pública por encima de la productividad como forma de orientar su trabajo (Morales, 2018; Romero, 2015). No obstante, al mismo tiempo se plantea que en la práctica se encuentran dificultades y constreñimientos teñidos por presiones económicas. Es generalizado, por ejemplo, la indicación de los profesores de que lamentablemente el interés por la docencia a nivel licenciatura como actividad fundamental del trabajo docente se ha venido desplazando hacia un interés centrado en el trabajo de investigación desarrollado en los niveles de posgrado, dado que son los espacios que concentran las mayores posibilidades de puntuación por actividades de investigación para lograr una mejora salarial.

Estas moviidades en las dinámicas y valores del trabajo no están exentas de conflictos. Los profesores significan activamente de manera consciente o no los símbolos ofrecidos por el sistema educativo en función de su experiencia frente a las condiciones laborales presentes, pero también desde sus experiencias como estudiantes y como trabajadores en este y otros contextos, haciendo circular sus propios significados y construyendo en este tránsito su identidad laboral.

Así pues, las condiciones objetivas de trabajo y los significados que circulan desde la dimensión subjetiva del mismo son constitutivos de la experiencia de trabajo, los procesos de significación ocurren en simultaneidad con las condiciones laborales (Fanzini, 2013; Vidiella y Larrain, 2015). Esto sugiere que los componentes objetivos y simbólicos presentes

en el trabajo docente pueden relacionarse de manera diferenciada en las distintas formas de contratación laboral, lo que conlleva la necesidad focalizar la mirada en las experiencias subjetivas encontradas en éstas para aportar y enriquecer la comprensión sobre las identidades laborales contemporáneas en el marco del trabajo docente universitario.

Es relevante considerar que existe una discriminación de responsabilidades y trámites administrativos que hacen converger referentes de valor distintos en los trabajadores por contrato laboral. Los docentes dentro de una misma forma de contratación comparten hábitos, significados, saberes laborales específicos asociados a las responsabilidades habituales compartidas que se convierten en referentes para los mismos docentes dentro de cada categoría.

Adicionalmente, no puede negarse que desde el marco institucional se promueve transversalmente la producción, transmisión y apropiación de significados que acompañan el trabajo docente, en este sentido es importante analizar los puntos de convergencia y divergencia entre las construcciones identitarias según se avanza en los criterios de escalafón salarial. La relación entre estas podría abonar a la comprensión de las transformaciones de las identidades laborales en un mismo marco institucional. En este sentido, cabe analizar si los referentes de competitividad, productividad y flexibilidad mencionados por otros estudios tienen el mismo impacto en las distintas formas de contratación.

Para precisar esta indagación es necesario focalizar posibles participantes que pertenezcan a una misma facultad, y que, por tanto, compartan de manera más próxima un mismo contexto laboral. En este sentido, se ha considerado la Facultad de Contaduría y Administración.

Lo anterior teniendo en cuenta que, los cambios que han sido referidos respecto al trabajo docente se inscriben como parte de estrategias económico-administrativas adoptadas para reducir gastos e incrementar la productividad dentro de un mercado globalizado, tema que resuena teóricamente con particular representatividad en aquellas áreas del conocimiento vinculadas al ámbito económico-administrativo como es el caso de los programas de esta facultad. En este orden de ideas, cabe considerar que entre los profesores de estas áreas se

tejen saberes referenciales para leer los cambios estructurales de las IES, que puestos en circulación alcanzarían representatividad en su subjetividad tocado así elementos centrales del objeto de análisis de este estudio. Así pues, este trabajo se orienta bajo las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas de investigación

¿Qué características presentan las identidades laborales en un grupo de docentes universitarios -en las modalidades de contratación Tiempo Completo, Tiempo Libre y Honorarios, vinculados a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)-? ¿qué influencia tienen las condiciones laborales por tipo de contratación en estas construcciones identitarias? y ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre estas identidades?

Objetivos

Objetivo general:

Identificar la forma en la que -un grupo de docentes universitarios en las modalidades de contratación Tiempo Completo, Tiempo Libre y Honorarios, vinculados a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA)- experimentan su identidad laboral y la relación que en dicha experiencia tienen las condiciones laborales implementadas en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ).

Objetivos específicos:

Conocer y analizar las disposiciones legales de la universidad que enmarcan las condiciones de trabajo actuales de los profesores universitarios en la UAQ.

Analizar las maneras en las que se asumen los profesores de la FCA como parte de un determinado tipo de contratación docente.

Identificar las experiencias más representativas, expectativas y motivaciones que encuentran los profesores de la FCA frente a su trabajo.

Cotejar las experiencias laborales de los profesores de la FCA respecto al trabajo docente por tipo de contratación Tiempo Completo, Tiempo Libre y Honorarios.

Capítulo 1. Trabajo, contexto universitario y trabajo docente

1.1 Inicios del trabajo

Aunque el trabajo ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad, sus significados han ido cambiando. No obstante, éstos generan reminiscencias respecto a la forma en la que se visualiza el trabajo en la actualidad, por ello vale la pena tenerlos presentes a modo de panorama general para dimensionar el alcance y las implicaciones de sus transformaciones en la historia más reciente.

Este breve recuento dará lugar al final del mismo a abordar el capitalismo académico y la profesionalización como parte del contexto laboral en el sector de la educación universitaria. Con esta intención, se hará una transitoria referencia a los inicios del trabajo, sus características en el capitalismo clásico y sus particularidades en el actual capitalismo neoliberal, para situar posteriormente las reglas de juego actuales en la universidad pública y las exigencias al trabajo docente en la demanda de profesionalización.

Para empezar, cabe señalar que, el trabajo como categoría diferenciada, tal como se conoce actualmente no siempre ha existido. En la cultura prehispánica las actividades productivas se asumen asociadas a la familia y no de forma individual, ni con intereses de acumulación, se trata de actividades realizadas para obtener recursos que permitan la subsistencia. No hay un interés por la acumulación ni por el trabajo individual, consiste siempre de un trabajo colectivo realizado solo en el tiempo requerido para satisfacer las necesidades básicas (Prieto, 2000; Méda, 2007).

Es en el mundo griego y romano donde empiezan a introducirse algunas especificidades con diferentes denominaciones: profesiones, actividades, oficios, tareas, y con una distinción entre penosas y prestigiosas, sin embargo, no hay una generalización del trabajo como categoría universal.

Las actividades penosas, como la esclavitud o la servidumbre, se consideran así porque implican una relación de dependencia frente a otro, mientras que las prestigiosas, como la oratoria, son valoradas por su carácter de libertad, desprendidas del ámbito del sometimiento y en donde la actividad en sí misma se convierte en objeto y fin para quien la realiza (Méda, 2007; Prieto, 2000). Esta referencia probablemente guarda relación con el prestigio del que actualmente gozan algunos trabajos que se consideran desarrollados por profesionales, es decir por personas que poseen un alto grado de conocimiento y especialidad en su labor y de quienes se espera que puedan desenvolverse con un alto grado de autonomía.

Con la incorporación de la propiedad privada, hacia finales del siglo XV, el trabajo se convierte en mecanismo que permite el acceso a los bienes, lo cual desencadena la universalidad del trabajo. El trabajo adquiere un lugar central en la sociedad y dentro de la lógica del capital abarca todas aquellas actividades que se realizan a cambio de un salario, que se consideran productivas, y que se sitúan en el ámbito público, ya no siendo privativas del ámbito familiar. Se convierte en una actividad que deja de ser estigmatizada y sesgada a ciertos sectores, para cobijar de manera amplia a toda la población. Su realización da reconocimiento y existencia social.

Con esta perspectiva, abocada al capital, se legitima la clasificación, jerarquización y valoración de actividades e individuos en el marco de la producción de riqueza, y se considerada el trabajo como una actividad indispensable en la posibilidad de acumular bienes con los cuales se puede ascender en la escala social, transformar y adecuar el mundo que se habita (Prieto, 2000).

Se gestan así los inicios del involucramiento de las personas a un sistema capitalista que regula la adquisición de capital como forma de remuneración por el trabajo realizado. Este sistema se irá perfeccionando en la búsqueda por parte de los grandes capitalistas de obtener mayor rentabilidad a baja inversión, lo que implicará la exploración de prácticas que contribuyan a tal fin hasta llegar a la forma en la que conocemos el trabajo actualmente.

1.2 Trabajo en el capitalismo clásico

Durante el siglo XX, después de la primera guerra mundial y con la industrialización surgen los modelos de producción masiva que marcan la pauta respecto de las dinámicas del proceso de trabajo para diferentes ámbitos. Los modelos productivos evolucionan con el desarrollo de la ciencia y la tecnología hasta llegar a consolidarse el modelo taylorista/fordista, que desde Estados Unidos se difundió a gran parte del mundo e implica la división técnica del trabajo entre trabajadores no calificados y especializados, bajo este sistema la producción se realiza en gran escala, controlando cuidadosamente los tiempos y movimientos durante el proceso de trabajo. Hacia los años 40 del siglo XX, evoluciona también el modelo económico del Keynesianismo, con el que se da paso al establecimiento de trabajos formales, con contratos generalmente a término indefinido, regidos por horarios fijos y predeterminados, que les demarcan a los sujetos un quehacer y aseguran el acceso a la seguridad social (incapacidades, jubilación, vacaciones, subsidio para vivienda, atención médica, etc.), representando estabilidad para el trabajador y su familia, y la posibilidad del acceso a bienes (Neffa, 1999, 2010; Blanch, 2011; Safón, 1997).

Estos empleos se mantienen hasta aproximadamente los años setenta y son garantizados por la presencia de un Estado Benefactor al cual le corresponde velar por el derecho de la población a acceder a un empleo digno, así como el acceso a la salud, servicios públicos y educación, de modo que se garanticen condiciones de equidad entre la población y al mismo tiempo se propicie el mejor desempeño laboral de los trabajadores. (Neffa, 1999; Safón, 1997; Dubet, 2011).

El empleo, se convierte en la forma generalizada de trabajo que permite la adquisición de bienes tanto materiales (salario, cobertura de salud, acceso a préstamos de vivienda, etc.), como inmateriales (satisfacción personal, relaciones interpersonales, organización del tiempo, reconocimiento social), necesarios para la vida en comunidad. Es decir que, esta actividad adquiere una importancia fundamental en la vida humana más allá de su dimensión instrumental (Blanch, 2011). Esta valoración es importante para la comprensión de los debates actuales sobre el trabajo.

El trabajo alcanza el estatus de actividad creadora que dignifica al ser humano más allá de representar sufrimiento o degradación como en épocas pasadas. En el llamado a que todos trabajen y contribuyan a la sociedad, hay un sentido incluyente que envuelve una condición de igualdad para la sociedad, aun cuando existan claramente las diferencias sociales y salariales (Méda, 1995; Prieto, 2000). Este posicionamiento hace que se haga evidente su influencia en todas las esferas humanas, personal, familiar, vecinal, etc., pues circula en torno a éste la idea de realización personal (Méda, 1995). Incluso el tiempo, referido como dentro y fuera de la jornada de laboral se organiza en torno al trabajo (Giddens, 1994; Boltanski y Chiapello, 2010; De la Garza, 1997). Resulta así evidente, su importancia como dimensión constitutiva para la sociedad y los sujetos, en la medida en que, favorece la construcción de una referencia de sí y el vínculo con todas las dimensiones de la vida humana.

No obstante, hacia inicios de los años 80 del siglo XX las condiciones de empleabilidad empiezan a cambiar con el auge la globalización. El fordismo entra en crisis teniendo como fundamento la inconformidad entre los trabajadores por la rutinización del trabajo, pero también el descenso en las ganancias para los capitalistas y la acumulación del capital. El Estado Benefactor decae en su obligación de garantizar el trabajo y las condiciones de seguridad en el mismo; se generan transformaciones en la organización del trabajo, presentándose recortes de personal, sobre todo de aquel que se considera no indispensable, redistribución en las funciones, cambios en las jornadas de trabajo y descenso de empleos disponibles. En el sector de trabajadores de clase media, los gremios sindicales luchan por reivindicar sus derechos, sin embargo, frente a las dinámicas macroestructurales de la globalización el Estado empieza a relegar la responsabilidad de garantizar la seguridad a las propias organizaciones o a las personas, en una orientación hacia la privatización.

En este contexto, se abren dinámicas de libre mercantilización fortalecidas por la revolución informática, dando lugar a una creciente competitividad a escala internacional. El mundo se mueve a un ritmo mucho más acelerado y se dispara el consumo. Se impone un mercado de competencia donde se subsiste en función de la productividad, la rentabilidad y la capacidad de las propias personas y organizaciones para canalizar consumidores (Castel, 2008).

1.3 El trabajo en el capitalismo neoliberal

Se genera de este modo una reestructuración productiva orientada a la flexibilización, que implica, como señala De la Garza (2009) “la introducción de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización y gestión de la mano de obra, flexibilidad en las relaciones laborales e industriales, nuevas calificaciones y cambio en la sociodemografía de la mano de obra, nuevas culturas laborales, gerenciales y empresariales, nuevas relaciones entre clientes y proveedores” (p, 7).

Este escenario que sigue expandiéndose y ganando protagonismo en la actualidad, tiene consecuencias negativas para los trabajadores entre las que pueden mencionarse la pérdida de garantías en el trabajo, el incremento en contratos temporales y sin goce de seguridad social, la pérdida de una estructura fija y de la especificidad de los trabajos, así como la sobrecarga laboral. Las tareas se incrementan, siendo más sistematizadas, y ante la incertidumbre y escasez de trabajo, las personas se disponen a realizar dinámicamente un mayor número de actividades mostrándose competitivas en un margen de sobrevivencia laboral. Se desdibuja la línea limítrofe entre el tiempo por fuera y dentro del trabajo, lo que hace que la vida en su totalidad adquiera una función productiva, afectando las dimensiones personal, familiar y social de los trabajadores (Negri y Lazzarato, 2001; Safón, 1997).

En este escenario, de proporción mundial, se promueven políticas sobre la defensa de la "autonomía del trabajador", consideración vinculada a la idea de libertad promulgada por la revolución informática y se ponen en circulación condiciones de trabajo flexibles, sin protección e inciertas. El consumo, la rapidez, la adaptabilidad, la competitividad pasan a promoverse como competencias esenciales en la mayoría de trabajos, y el cómputo, el cálculo y la medición se convierten en condiciones sustanciales al hablar de calidad y de éxito, más allá de la naturaleza misma de las cosas. Esto incluso en escenarios como la educación, en donde la desmejora a las condiciones laborales de los trabajadores afecta exponencialmente a la población en general (Bauman, 1998, 2000). Al respecto Boltanski y Chiapello (2002) señalan:

“(…) para mantener su poder de movilización, el capitalismo debe incorporar recursos que no se encuentran en su interior, acercarse a las creencias que disfrutan, en una época determinada, de un importante poder de persuasión, y tomar en consideración las ideologías más importantes (…) moviliza algo <<que ya está ahí>>, algo cuya legitimidad se encuentra ya garantizada y a lo cual dará un nuevo sentido” (p. 27).

En este panorama, si bien hay un cierto debilitamiento de los sistemas de poder jerárquicos y fijos, esto redundaría en un desdibujamiento en la asignación de tareas específicas a los trabajadores, introduciendo variantes diversas respecto a los procedimientos, plazos y resultados esperados del trabajo, lo que genera mayor presión y exige un alto grado de organización, dominio y autocontrol de la propia subjetividad (Negri y Lazzarato, 2001).

Es por ello que, Negri y Lazzarato (2001) consideran que la reestructuración no implica solo transformaciones técnicas, sino que involucra la forma en la que éstas son significadas, que es en realidad lo que determina a la clase trabajadora, su organización y hasta su posibilidad de lucha. En otras palabras, no se trata solo de una reestructuración en las formas de producción o en la organización del trabajo, sino de una reestructuración integral del plano económico, político y simbólico del trabajo, que altera las representaciones y la orientación de sentido en el mismo.

Así pues, las nuevas formas de organización laboral inciden en la capacidad crítica del actor, afectada por una gran demanda de tareas y prácticas individualistas que limitan las posibilidades de intercambio social. Son transformaciones que se han ido desglosando de forma compleja en los diferentes sectores laborales en lo que va corrido del siglo XXI, dispersando el debilitamiento de los grupos sindicales y la difusión de nuevas retóricas, condiciones que como se verá, han cobijado también el sector educativo, y en particular el ámbito universitario con la introducción de orientaciones de mercado.

1.4 Las reglas de juego actuales en la universidad pública

En la universidad, la globalización incide tanto en la orientación de las áreas de estudio como en la imposición de restricciones en la organización interna, generando una desestabilización en los patrones de trabajo. En las siguientes líneas se mostrará cómo a partir de la disminución paulatina de ingresos recibidos por parte del Estado, la universidad se abre al establecimiento de convenios con el sector empresarial, situación que conlleva a una influencia cada vez más directa de dicho sector en la orientación y organización interna de la universidad.

Se retomarán los aportes de Slaughter y Leslie (1997), quienes, si bien destacan principalmente los cambios en el contexto universitario experimentados en Austria, Estados Unidos, Reino Unido y Canadá, el análisis que desarrollan desde estos casos reflejan un fenómeno mundial que habla del inicio de la comercialización de la universidad. Sus aportes serán enriquecidos igualmente con los de autores como Hernández (2014), Santos, Muñoz y Poveda (2015) en el contexto mexicano y latinoamericano.

Slaughter y Leslie (1997) indican que a inicios y hasta mediados del siglo XX los profesionales académicos no participaban directamente del mercado, pues dicha relación estaba mediada por asociaciones y por la ley, no obstante, para finales del siglo esta relación pasó paulatinamente a establecerse de forma cada vez más directa. En la medida en que los mercados se volvieron globales y las grandes multinacionales comenzaron a dominar tanto el mercado internacional y como las economías locales, las empresas nacionales a fin de responder a este mercado, empiezan a invertir en nuevas tecnologías requeridas por las grandes compañías y para ello recurren a las universidades con el objetivo de generar productos avalados por la ciencia que les permitan ser competitivos ante el mercado.

Para los años 90 es contundente a nivel mundial una tendencia por parte del Estado a incrementar los fondos destinados a la industria y reducirlos en el sector educativo, lo cual altera la estabilidad financiera de la universidad y las condiciones laborales de los docentes quienes pasan a dirigir sus esfuerzos hacia programas e investigaciones para el mercado. Para el caso de América Latina se convierten en referentes importantes las reformas iniciadas en

las universidades de Estados Unidos entre los años 80 y 90 y el proceso Bolonia en 1999 iniciado en España para la región europea (Santos, Muñoz y Poveda, 2015). Estas reformas implican políticas que estimulan la cooperación de las industrias con las universidades en sus dinámicas investigativas, prácticas que suponen una rendición de cuentas y una reducción de la independencia y autonomía universitaria, igualmente traen efectos en el trabajo académico y en la discriminación de la viabilidad y productividad de sus investigaciones.

En este escenario, el Estado es presionado por el sector empresarial para que exhorte el impulso de la mejora y gestión de la innovación, de modo que tanto las pequeñas, como las grandes empresas cuya estrategia en el mercado global consiste en la descentralización de actividades en diferentes países, se vean beneficiadas compitiendo con más éxito en los mercados mundiales. Inician las alianzas entre la universidad, el sector industrial y el gobierno, fomentando la investigación y desarrollo comercial bajo los enfoques de productividad y competitividad (Carrillo, Villavicencio, Santos y Plascencia, 2016).

En este sentido, las universidades emprenden una serie de ajustes administrativos a fin de optimizar sus recursos (económicos, académicos y humanos) y disminuir la inversión económica. Entre estos se encuentran, el incremento en la vinculación de estudiantes sin una inversión equivalente en infraestructura ni planta docente, el aumento paulatino en la contratación de docentes por honorarios, cambios en las condiciones de trabajo (dentro de las que se dictaminan las vías de desarrollo profesional) y reducción en los salarios, impulsando una forma de organización gerencial en la que se somete el trabajo docente a estándares y registros de monitoreo y rendición de cuentas (Hargreaves, 2000).

Esta nueva cara de la universidad, gestiona al profesorado a través de técnicas empresariales e incorpora como señalan Santos y colaboradores (2015) un lenguaje como: “«Programas de excelencia», «Planes estratégicos», calidad, competencias, evaluación, ferias de empleo, «cátedras de empresa», «competencia en el ámbito global»” (p. 16), al cual se asocian una serie de estrategias y narrativas ya implementadas y aprobadas en las empresas orientadas a implantar esquemas competitivos en las universidades. Se trata de reacomodos que como

señalan Negri y Lazzarato (2001), se vuelven determinantes del cambio laboral en función de los significados que promueven en los trabajadores.

A esta dinámica, Slaughter y Leslie (1997) le denominan “capitalismo académico”, que de manera más precisa definen como “Actividades realizadas con miras a capitalizar la investigación universitaria o la experiencia académica a través de contratos o subvenciones con negocios o con agencias gubernamentales que buscan soluciones a preocupaciones públicas o comerciales específicas” (p. 156).

En este sentido el *capitalismo académico* representa una alegoría respecto de la forma en la que la universidad es tratada como empresa. Donde los recursos se distribuyen favoreciendo todo esfuerzo que aumente la capacidad para ganar fondos externos, acarreando una disminución del reconocimiento de la labor educativa como función prioritaria del trabajo docente o en todo caso obligándola a privilegiar la promoción de la competitividad técnica en el estudiantado.

Como consecuencia de esta reorganización, hay un grupo cada vez más amplio de profesores con condiciones laborales precarias, contratados por honorarios, y un grupo más reducido de profesores-investigadores, con mejores condiciones salariales, pero que también experimentan sobrecarga de trabajo. Respecto a los primeros, su vinculación con la universidad es limitada, ya autores como Ríos, Pérez, Sánchez y Ferrer (2017) señalan que la vinculación por honorarios se trata realmente de una prestación de servicios no reconocida, con la desventaja de que en este caso el trabajador está sometido a la imposición de horarios del patrón (la universidad), y se incentiva una pérdida de pertenencia con la institución, pues la relación se reduce a unas horas de servicio que por su baja remuneración obliga a los trabajadores a adquirir responsabilidades laborales en otros ámbitos reduciendo su participación activa en la universidad.

Por su parte, los profesores-investigadores son presionados constantemente en términos de su producción en investigación, pues en ésta se ampara la posibilidad de vinculación y de respaldo económico por parte de las empresas, y a la vez, es el factor que posibilita el acceso

a un posicionamiento favorable en el ranking de universidades, lo que le da prestigio a la misma para ser atractiva ante futuros estudiantes.

En este reajuste la universidad compensa la acción docente de los profesores-investigadores con la contratación de profesores por honorarios, pero adicionalmente impone condiciones que limitan las posibilidades de ascenso de estos últimos. Se exige formación en posgrado y trayectoria en investigación, pero se limitan para este colectivo las condiciones para construir estos perfiles entre la inestabilidad laboral, la flexibilidad y los bajos salarios. Lo que da como saldo, en términos económicos, una reducción de costos (Blanch, 2014).

En este orden de ideas, se configura un sistema en donde pareciera que al profesor se lo anexa como “mero acompañante en un camino que él no planificó” (Cuesta, 2018, p. 66) como si su papel como sabedor y pensador pedagógico ya no fuera necesario. Se proyecta así, un cambio en el sentido del trabajo docente, donde la profesionalización se convierte en herramienta que posibilita el acceso a una mejora salarial y al reconocimiento social, sin que esté necesariamente vinculada con una formación pedagógica, necesaria y distintiva en este trabajo. En estos escenarios los profesores “pueden verse afectados negativa o positivamente, dependiendo de su éxito relativo” (Slaughter y Leslie, 1997, p. 334). Sin embargo, más que un cambio en lo inmediato del hacer se trata de una transformación en el sentido amplio de esta actividad laboral.

Los procesos de profesionalización se convierten en dinámicas de control, con una lógica de competitividad, orientados fundamentalmente a la especialización en la profesión de base y su correspondiente productividad académica, favorable a los procesos de acreditación de las IES, aunque también abarca dinámicas de capacitación orientadas hacia una enseñanza primordialmente técnica (Walker, 2015). Así pues, la profesionalización pasa a ser primordial en la forma en la que se perfila el trabajo docente en la universidad interfiriendo directamente con las condiciones laborales de los docentes. Conviene así ampliar su comprensión y la visualización de sus implicaciones.

1.5 La profesionalización

La profesionalización empieza a ser un término particularmente socorrido tanto por organismos internacionales como nacionales en los años ochenta, señalada como requisito en el trabajo docente para que los profesores puedan brindar una educación de calidad y a la altura de las transformaciones experimentadas a nivel mundial. La profesionalización, promueve la idea de distinción y reconocimiento para los docentes que se capacitan estando a la vanguardia y exhorta al colectivo en general a dicha capacitación, sin embargo, dictamina y acota los criterios y condiciones para avalarla. Así pues, constituye un aspecto importante al incursionar en el plano subjetivo del trabajo docente, en la medida en que tiene implicaciones por las cuales llega a trastocar ámbitos como lo son la discriminación del rol y la orientación del trabajo.

Para abordarlo, cabe partir inicialmente de la distinción entre profesión y profesionalización. La profesión como señalan Contreras (1997) y Tenti (2008) es un constructo social que denota, entre otras, tres características fundamentales respecto de un trabajo: requiere educación y entrenamiento especializado; goza de prestigio y reconocimiento público; y se realiza con autonomía y control. En esta medida, la profesionalización hace alusión al proceso requerido para que un trabajo alcance el estatus de profesión.

Contreras (1997) destaca que el calificativo de profesional es usado para reivindicar el reconocimiento al profesorado, por la idea de prestigio a la que se asocia, sin embargo, resulta más bien una falsa perspectiva pues si bien la profesionalización se legitima en el campo docente, fundamentalmente por la posesión de un conocimiento científico, los lineamientos educativos no son establecidos por la propia comunidad docente bajo el principio de autonomía y control que el concepto reclama, sino por instancias más bien involucradas en asuntos administrativos y económicos con lo que la autonomía queda limitada a la “libertad” para responder a los criterios que estos dictaminan. Así, para este autor “el resultado es que los enseñantes ocupan una posición subordinada en la comunidad discursiva de la educación. Su papel respecto al conocimiento profesional representado por las disciplinas académicas es de consumidores, no de creadores” (Contreras, 1997, p. 42), en sus palabras, el

profesionalismo docente envuelve una “autonomía por imposición”, crítica igualmente compartida por autores como Hargreaves (2000), Luengo y Molina (2019).

Tenti (2008) contribuye a dar claridad a este giro, mostrando que la docencia referida como profesión no ha sido siempre una prioridad a lo largo de la historia. Antes de los años 60, es decir aún durante la etapa del capitalismo clásico, la docencia estaba anclada a la perspectiva de vocación-apostolado, quienes se dedican a este trabajo se definen a sí mismos como trabajadores de la educación orientados por un interés de orden más afectivo que instrumental, en donde se consideraba fundamental y se hacía énfasis primordialmente en la formación inicial. Posteriormente entre las décadas de 1960 y 1970, al conformarse los grupos sindicales, esta visión apostolar mengua, por lo que las exigencias a estos trabajadores (al igual que otros grupos de asalariados) pasan a estar mediadas por los acuerdos colectivos, se acentúa la visión del docente como trabajador. A continuación, hacia finales de la década de 1980, el profesionalismo toma protagonismo, y se incentiva detrás de éste la idea de distinción social. Bajo este contexto, la docencia se resalta más que como una vocación como un oficio aprendido, en donde quienes se dedican al mismo son catalogados bajo criterios de profesionalización establecidos por el Estado, desde donde el énfasis en la formación recae en la capacitación constante. Así, durante los últimos años la capacitación empieza a discutirse políticamente, con criterios de sistematización y organización de la formación, y se liga a lo que actualmente se conoce como educación a lo largo de toda la vida, con la institucionalización de sistemas de formación y evaluación continua (Iglesias, 2010).

En este contexto surgen los procesos de acreditación para las instituciones de educación superior con el fin de evaluar si las universidades satisfacen las demandas de producción del mercado. En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), establece a mediados de los 80 una serie de análisis de indicadores educativos con los cuales las universidades pueden ser medidas y comparadas en este aspecto. Otros grupos de prestigio económico internacional como el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional (FMI) actúan frente a las Instituciones de Educación Superior como profesionales, lo que les otorga poder para justificar su influencia sobre el trabajo docente, aun cuando actúan por intereses asociados a la lógica del mercado (Cuesta, 2018; Tamez y

Pérez, 2009; Romero, 2018; Pérez, 2020). En el interior del contexto mexicano, como en la mayoría de los países de América Latina, estas propuestas que están ancladas a la línea de la profesionalización son impulsadas desde el ministerio de educación y expandidas al gremio docente al margen de sus propios criterios, limitando la participación de los profesores en la construcción de propuestas que terminan por afectar sus condiciones laborales (Tenti, 2008).

Los referentes mencionados, ponen claramente en tensión para el actual siglo XXI posturas que responden a roles distintos en la construcción histórica del trabajo docente, que en principio estaba orientado primordialmente a un compromiso social, mientras que ahora parece imponerse la idea de un ejecutor técnico-racional.

Ahora bien, no se trata de imponer forzosa y azarosamente una visión dicotómica y excluyente, pues ha de reconocerse que el trabajo docente requiere tanto de compromiso humano y social, como de técnica, o más bien de una orientación reflexiva respecto de lo que se hace que permita un desenvolvimiento ético y pedagógico. El problema que se instaura con el profesionalismo en la dinámica del *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie, 1997), es que los aspectos de la técnica no están vistos para complementar y enriquecer el componente social y educativo del trabajo sino para tener mayor control sobre los trabajadores docentes porque coarta las posibilidades de ascenso, de mejora salarial y restringe las formas de participación académica de los profesores. Bajo esta premisa, el equilibrio necesario para que los profesores sostengan la claridad en su función se debilita propiciando, malestar, inconformidad, sensación de pérdida de sentido y por lo tanto conflicto con la labor, en ambientes en donde quienes se dedican primordialmente a enseñar reciben salarios muy bajos, y en donde la vigilancia y el control, resultan cada vez más invasivos. Como señala Tenti (2008):

“Hoy el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa por la cuestión de una más prolongada y mejor formación de los docentes (la formación en el nivel superior, de licenciatura, incluso maestría y doctorado) sino por la cuestión del control sobre el desarrollo del oficio. Este es el lado más conflictivo de la cuestión de la profesionalización y es aquí donde se enfrentan distintas posiciones, intereses y actores colectivos” (p. 17-18).

Así pues, la lógica de la calidad termina imbuida en las prácticas institucionales cotidianas de los profesores poniendo en circulación dinámicas de control asociadas a la cuantificación permanente del profesor, la vigilancia y control sobre los productos que genera y la creciente demanda de formación doctoral. Atmosfera en la cual se va nutriendo un tipo de reconocimiento asociado a la capacidad de competencia para responder a los criterios de cuantificación y mantenerse vigentes en el medio académico, incentivando una autoevaluación apañada a los criterios de acreditación que se refleja en el “reconocimiento” dentro del escalafón salarial, donde los profesores que mejor cumplen los criterios ascienden más y obtienen mejores salarios.

Se establecen prácticas y discursos que se van tornando naturales y que le van mostrando al profesor directa e indirectamente lo que debe y no debe hacer. Como señala Cuesta (2018) son dos mecanismos “Una de ellos, es la *apología condicionante*, es decir, los discursos que exaltan la labor de un profesor para aleccionar a los otros en el deber-ser. Otro es el *despido ejemplarizante*, es decir, cuando se le da por terminado el contrato a un docente para mostrarle a los otros como no debe ser” (Cuesta, p.65).

Bajo este panorama, la construcción de procesos críticos que permitan la orientación de la función social en la formación profesional de los estudiantes parece gozar de bajo reconocimiento. Para Cuesta (2018), son características que se ven cada vez más desacreditadas en una lógica de mercado globalizado, de la que ha entrado a tomar partido la universidad. Donde, desde la lógica de la calidad, la docencia termina siendo una práctica más operativa que reflexiva, y en donde “hay menos tiempo para leer, debatir, pensar, pues hay que llenar informes, diligenciar matrices, agrupar evidencias, mejorar indicadores, aumentar las cifras del año pasado, etc.” (p. 57).

Estas prácticas insertas en la cotidianidad difunden desde la lógica del capitalismo neoliberal referentes simbólicos sobre el trabajo docente, en donde el prestigio deviene de la acumulación del trabajo medible y cuantificable.

En lo que respecta al campo de la investigación, los profesores se ven obligados a asumir como parte de su carga laboral una diversidad de actividades (asesorías, tutorías, dirección de tesis, investigación, producción de material, actividades administrativas y de extensión). Sin embargo, es la investigación la que define en gran medida la permanencia de sus condiciones de trabajo. Sobre estos trabajadores señala Walker (2015):

“Es el ejercicio de tareas de enseñanza lo que justifica la presencia de docentes o profesores en la universidad, más allá de que realicen otras funciones y actividades. Sin embargo, no es por el desempeño o los saberes vinculados a este tipo de tareas, por lo que se es reconocido en la universidad, sino más bien por el nivel de preparación académica” (p. 11).

Esta preparación es orientada a la producción que es considerada rentable para el mercado, la cual es controlada al estar anclada a formas de financiamiento desde las que se constriñen las posibilidades de elección, pues en función de los criterios de evaluación universitaria se presiona la orientación hacia ciertos campos de formación y enfoques. Además, en algunos casos se legitiman prácticas interesadas en acelerar la productividad académica y las titulaciones, sacrificando la calidad de los programas, lo que constituye un problema ético serio (Ibarra, 2002), por ello, para Ibarra (2003), el proceso de profesionalización va orientado más a engrosar las cifras estadísticas que a la formación en la docencia universitaria.

Para Luengo y Molina (2019) se trata de una desprofesionalización, lo que Hargreaves (2000) define como una nueva apreciación de la profesionalización o una post-profesionalidad, en donde hay una mercantilización del trabajo docente que lleva a los trabajadores a generar estrategias para cumplir con los indicadores exigidos por la dinámica gerencial (Peñaloza y Carrillo, 2018; Contreras 1999).

El estatus de profesional tiene una carga con repercusiones en las posibles condiciones de trabajo, representa el acceso a mejores condiciones salariales, la posibilidad de asegurar un trabajo más estable con un mayor número de horas y la factibilidad de actualización en el

campo profesional con el reconocimiento social concomitante. Por todas estas razones “la aspiración de estos (los docentes) al estatus de profesional les ha llevado en ocasiones a asimilar como deseable y legítima la tecnificación que han sufrido en su trabajo” (Contreras 1997, p. 43). En esta medida, el tema del profesionalismo sigue siendo complejo porque confronta al sujeto trabajador con situaciones de las que dependen su estabilidad laboral y financiera, pero también con sus ilusiones y aspiraciones de contribución social.

1.6 La actividad docente como trabajo

En este punto cabe ubicar la caracterización del trabajo docente para apreciar la particular importancia que tienen las condiciones laborales en el desarrollo del mismo. Para empezar, puede hacerse una distinción entre los trabajos clásicos y no clásicos siguiendo los aportes de De La Garza (2011). Los trabajos clásicos están vinculados a la producción de mercancías físicas, con un empleo regulado y estable, condiciones características del empleo industrial, en donde el trabajo deviene en torno a un objeto físico y la delimitación de una serie de actividades concretas. Por su parte, el trabajo docente puede ser inscrito dentro de la clasificación de trabajo no clásico ofrecido por De La Garza (2011).

Se trata de un trabajo de orden inmaterial, mental e intelectual, en donde la generación y transformación de objetos es de carácter simbólico y el proceso y el producto de trabajo están particularmente vinculados. En este trabajo “la forma objetivada que adquiere lo producido, se realiza no en un objeto separado entre el productor y el consumidor sino en el sujeto mismo que consume” (Fanzini, 201, p. 4) sean los estudiantes u otros destinatarios. Esto hace que la actividad laboral involucre al unísono como señala De La Garza (2001) el proceso de producción, de circulación y de consumo, lo que exige no solo que el producto sea intangible sino también su proceso de producción.

Al ser un trabajo de naturaleza primordialmente simbólica resulta imprescindible la interacción social entre, en este caso, el docente y los destinatarios del producto educativo, pues es en esta relación en la que se consume el producto de trabajo. Así pues, la dimensión subjetiva es de fundamental importancia en este tipo de trabajo, del mismo modo que la

propia subjetividad del trabajador, la cual ha de involucrar no sólo aspectos cognitivos y de razonamiento sino también los discursos, las prácticas, las emociones, los sentidos morales y estéticos, al igual que la mediación de condiciones de poder e interés, influyentes en la cultura laboral forjadas en la institución educativa (Cornejo, 2012).

Por lo anterior, la identidad laboral como subjetividad que le permite al trabajador verse a sí mismo como docente y darle sentido a su trabajo en función de lo que esto le signifique, tiene una implicancia directa con el proceso y producto de trabajo. Es esta una actividad que vehicula subjetividad y produce subjetividad, produce y reproduce ideologías, formas de nombrar la realidad, normas para ubicarse y relacionarse en dicha realidad.

Con lo mencionado hasta el momento y sin la aspiración de abarcar todas las actividades que hacen parte del proceso de trabajo docente, pueden nombrarse algunos aspectos que permiten una mejor apreciación de su particularidad.

En primer lugar, cabe señalar que es una actividad altamente demandante de la dimensión viva del trabajador, de su subjetividad y su emocionalidad, es un trabajo que al trascender la operación técnica implica estrechamente el movimiento subjetivo.

Ahora bien, esta misma condición hace que el esfuerzo requerido y la carga laboral tiendan a ser subvalorados. Esto en la medida en que, su naturaleza intangible hace que no se puedan establecer ciertamente de modo concreto las acciones precisas para producir el objeto de trabajo, ni tampoco delimitar con certeza dicho producto. Es un trabajo de difícil delimitación pues nunca se sabe con certeza la influencia subjetiva del trabajo construido.

Del mismo modo, la falta de precisión en estos aspectos, aunado a las transformaciones del capitalismo neoliberal en la universidad, han abonado a una mayor intensificación en el tiempo de trabajo de los docentes incidiendo en una borrosa delimitación entre el tiempo de trabajo, tiempo libre y de vida cotidiana. Así mismo, el auge de la globalización ha impuesto que este trabajo esté cada vez más ceñido por el seguimiento de informes, controles,

puntuaciones, persiguiendo una homogenización, que se contrapone a su condición subjetiva, de producción no acotada, abierta e inaprensible en su totalidad.

Estas condiciones de creciente control y regulación del trabajo docente también resultan contradictorias si se considera que uno de los aspectos que se exaltan del mismo, es precisamente la autonomía del profesor universitario en el desarrollo de su trabajo. No obstante, esta condición de autonomía se ha volcado dentro de las políticas del capitalismo neoliberal al emprendedurismo y a la autogestión salarial por medio de la productividad (Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016).

De lo anterior se desprende que la actividad laboral se ve afectada directamente por las condiciones cambiantes de trabajo. En este sentido cabe precisar la importancia de las mismas en el desarrollo del trabajo y tener presente en qué medida la inserción del *capitalismo académico* (Slaughter y Leslie, 1997) impone condiciones laborales específicas que alteran la dinámica del mismo.

Las condiciones laborales que acompañan los procesos de trabajo y establecen disposiciones en la realización de este, pueden discriminarse de forma amplia como aspectos tanto objetivos como subjetivos. Abarcan tanto las condiciones asociadas a la infraestructura, medio ambiente de trabajo y condiciones ergonómicas en que se realiza la actividad, como aspectos asociados a la organización del trabajo, formas de selección del personal, salario, distribución de responsabilidades, jerarquías y formas de supervisión y evaluación del trabajo (Collado, Soria, Canafoglia y Collado, 2016; Chiavenato, 2011).

Neffa (2015a) las sitúa como aspectos socio-técnicos y organizacionales del trabajo que tienen relación con demanda, la intensidad, así como con el apoyo técnico y social con el que se cuenta para realizar la actividad laboral, siendo reguladas por instituciones y leyes que involucraban al conjunto de trabajadores. Influyen en el tiempo de trabajo, su organización y contenido, el sistema de remuneración, el efecto del cambio científico y tecnológico, el aprendizaje y uso de nuevas tecnologías, los servicios sociales y de bienestar ofrecidos, el estatuto jurídico de carácter estable o precario de la relación salarial y las posibilidades de

que los trabajadores participen en la identificación de los riesgos, propongan medidas de prevención e intervengan en su ejecución y evaluación (Neffa, 2002, 2015a, 2015b, 2016).

Así pues, los cambios en las condiciones laborales insertadas a partir de las transformaciones en el sector universitario, que han fructificado desde inicios del presente siglo, tienen relación con los siguientes factores: la incorporación de nuevos y dispendiosos procesos de registro, seguimiento y observación del trabajo realizado que implican el incremento de tareas en la actividad laboral y una carga administrativa adicional en el desarrollo del trabajo. Unido a ello, la incorporación de nuevas disposiciones institucionales que, apegadas al interés de estandarización y homogenización de la actividad laboral exigen determinados perfiles profesionalizantes e implican la incorporación de un sistema de puntaje como mecanismo de selección.

En este mismo orden de ideas, bajo el debilitamiento del Estado Benefactor la institución absorbe nuevas responsabilidades, las cuales recaen en general sobre los docentes a través de tareas vinculadas con la gestión de recursos económicos y a procesos de acreditación, lo que acarrea el incremento en las responsabilidades del trabajador de cara al desarrollo y sostenimiento de la institución educativa.

A lo anterior, se suma el aumento de formas de contratación temporales y restricciones de salario, condiciones que desencadenan un aumento de las actividades laborales para sopesar los ingresos y se establece así lo que Neffa (1999) denomina una “intensificación del trabajo” en donde se terminan incrementando las actividades prescriptas para la misma unidad de tiempo.

1.7 El individuo racional en el neoliberalismo

Antes de continuar, cabe aclarar en función de lo expuesto, algunas de las características respecto de la manera en la que el neoliberalismo concibe al sujeto humano, el cual, es pensado desde lo individual por lo que se lo remitirá más propiamente como individuo. Para compartir estas precisiones teóricas se retomaron las perspectivas de Hayek y Friedman,

representantes del neoliberalismo, mientras que Friz, Rico, Vergara, Vidal de la Rosa, Crespo y Hoevel aportaron a la explicación del mismo, pero bajo una posición más bien crítica.

Para esta corriente, el sujeto es un individuo aislado que actúa movido por el cálculo racional medios-fines según lo que más le convenga, considerando sus posibilidades de acción, así como sus pretensiones de utilidad y beneficio. Los fines se establecen como preferencias representativas para un individuo que actúa desde la racionalidad instrumental, en un contexto en el que la sociedad no es más que la suma de individuos. Así pues, el individuo, es dimensionado de una manera hondamente solitaria, pues si se lo contempla en las relaciones con otros se lo hace desde una mirada instrumental. Este se relaciona con determinados medios para alcanzar fines, y esos medios puede ser incluso otros individuos, por lo tanto, las relaciones sociales son concebidas desde la perspectiva de la instrumentalidad (Rico, 2019; Vidal de la Rosa, 2008).

Toda entidad humana está así destinada a competir bajo el criterio de la individualidad. Rico (2019), ofrece al respecto una crítica a esta perspectiva y la explica así:

“En el mundo de la libre competencia la sociedad queda reducida a un organismo compuesto por individuos que han roto los vínculos sociales y comunitarios; no son individuos solidarios ni socializados, sino átomos dispersos y aislados cuyo contacto social se produce gracias al mercado. No se relacionan como personas ni como ciudadanos, sino como comerciantes y hombres de negocios” (p.157).

Si bien Hayek (1960) remite a un sujeto con deseos, también aclara que estos han de ser administrados por su razón calculadora, pues el sujeto es calculador y actúa en consecuencia a dicha condición. Para Friedman y Friedman (1979) el cálculo económico es el eje central en la toma de decisiones en función del factor de cuantificación y ganancia, pues el neoliberalismo se sustenta en el “imperialismo de la economía” según Tullock (1980).

Ahora bien, aun cuando se asume que cada individuo ha de actuar desde su razón como factor que lo determina y que le permite alcanzar de mejor manera sus objetivos, también se

reconoce la condición limitada de su racionalidad y la finitud del conocimiento al que accede, condiciones que justifican la necesaria declinación del estado benefactor y la necesidad de permitir el actuar libremente (Rico, 2019).

Esta condición de limitación de la mente humana justifica la consideración de impertinencia respecto del planteamiento de proyectos o de prácticas de consenso, así como de la discusión pública, prácticas ante las que la perspectiva neoliberal se manifiesta en contra. A criterio de sus exponentes, el consenso debe reducirse a situaciones mínimas para evitar atropellar las acciones individuales de las que devienen, en estricto orden, la evolución de la humanidad (Friedman y Friedman, 1979; Friz, 2014). Por ello, El individuo debe actuar en busca de sus fines sin ser coartado por estructuras sociales y políticas a pretexto de impartir justicia.

Así, bajo el fundamento de las limitaciones de la mente humana se explica la mayor parte del comportamiento no aprensible por la lógica y se minimiza la complejidad del sujeto inmerso en relaciones sociales y culturales, pues se concibe la sociedad como la suma de individuos que se relacionan solo por fines utilitarios posicionando el mercado como plataforma fundamental e inherente de toda realidad social (Vergara, 2005; Crespo, 2009; Hoevel, 1999).

De este modo, sin ligazones sociales ni culturales el hombre es movido por una racionalidad que busca incrementar sus beneficios económicos. Todo fin remite a un auto-interés, una auto-satisfacción, y toda su racionalidad confiere a una racionalidad instrumental que se desarrolla siempre en busca de un máximo incremento de la ganancia (Crespo, 2009).

Respecto a lo anterior, indica Kaiser (2012) “las personas tienen derechos anteriores al Estado y a la voluntad mayoritaria, entre ellos el derecho a perseguir sus fines sin ser obstaculizados por terceros y sin hacer a terceros responsables por sus actos” (p.99). Así bien, pese a que se parte de la premisa de que los seres humanos poseen una racionalidad limitada al mismo tiempo se extralimita el alcance de la racionalidad humana, como soporte de la civilización (Crespo, 2004).

Bajo esta perspectiva, cada quien es dueño de sí mismo y tiene libertad de definir los medios que usará para alcanzar los fines y propósitos deseados. Condición que, no obstante, está limitada por las ganancias percibidas y el capital económico con el que se cuenta, de los cuales cada uno es responsable. Se trata pues de un sujeto humano emprendedor, que tiene que competir para sobrevivir en el mercado en medio de quienes poseen grandes capitales y que, finalmente dominan y marcan las orientaciones del mismo, para lo cual, requieren tomar decisiones racionales individuales. En esta medida, el sujeto que se ve obligado a ascender y es a la vez juzgado individualmente si fracasa en dicho propósito (Rico, 2019).

Se asume entonces que, los individuos son desiguales por naturaleza, y que, al modo darwiniano, los más fuertes y sobresalientes económica y racionalmente, determinan las leyes del mercado, por lo que, es abolida toda consideración de cohesión y justicia social, y más bien se abrazan las iniciativas que fortalezcan la competencia, considerándose que las desigualdades son inevitables y necesarias para el desarrollo de la especie humana. En esta perspectiva,

“la planificación social y sus proyectos aparejados – como una justicia social distributiva, una repartición más equitativa de las riquezas, etc.– comparecen como aberraciones respecto de la condición humana, por cuanto planificar (la economía, por ejemplo, o la política) supone nuestra capacidad de prever los resultados, tanto deseados como inesperados, de nuestros propósitos y acciones” (Friz, 2014, p. 25).

Por lo tanto, frente a la presunta acción estatal a favor del pueblo se arguye desconfianza, pues se considera que en realidad entraña un interés mezquino que queda diluido al dejar que el mercado se equilibre a sí mismo por la acción competitiva de los individuos.

Para Hayek (1960) dejar actuar a quienes presumen, en el ejercicio del poder, que su misión les dota de una sabiduría superior para imponer sus creencias e instaurar equidad, es en realidad limitar el desarrollo humano. Por ello, a su criterio, debe asumirse una posición menos ambiciosa, apelando a la ciencia y manteniendo una actitud humilde, para dejar que las fuerzas del mercado actúen por sí mismas avanzando más rápidamente.

A consideración de estos preceptos, y remitiendo a la necesaria ignorancia en la que viven los individuos se considera que:

“la mente humana es incapaz de abarcar el conjunto de conocimientos que impulsan las acciones sociales y que, por tanto, precisa disponer —con independencia de los juicios de los seres humanos— de un mecanismo impersonal que coordine todos los esfuerzos individuales” (Hayek, 1960, p. 17).

Dicho mecanismo es el mercado, ante el cual, por su libre discurrir, se establecen naturalmente las regulaciones necesarias. Friedman y Hayek consideran que, el mercado se regula a sí mismo de manera espontánea, por la acción libre de los individuos, lo que, a su criterio, implica respetar la libertad del hombre y contribuir a su desarrollo bajo la prevalencia de prácticas que se establecen naturalmente como recurrentes y que hacen más adaptados a los grupos.

De este modo, todas las consideraciones sociales están subordinadas a la lógica del libre mercado y a la actuación competitiva por parte de los individuos desde una racionalidad medios-fines. En palabras de Hoevel (1999): “todo el problema económico radicaría en ver cómo lograr la máxima utilidad propia, que a la vez supone entender o prever cómo intentan lograr esa máxima utilidad las demás personas involucradas en mi propia decisión” (p. 11). Es así como se rescata la originalidad del individuo, sin ser sometido a las leyes del gobierno. En otras palabras, cada individuo trata de alcanzar la máxima utilidad para sí, lo que le implica sortear la manera en la que a su vez otros, involucrados en dicho propósito personal intentan también obtener para sí un máximo beneficio.

En este sentido, el mercado o más puntualmente, el libre mercado, no es coaccionado por la ley sino regulado por el mecanismo de la competencia, mecanismo que se desplaza igualmente a toda actividad humana y social. Es la competencia la que determina las costumbres y valores que prevalecen como resultado de un proceso de selección natural.

Aunque esta libre regulación conlleve desigualdad económica e incluso la promueva, para autores como Hayek y Friedman sería imposible para la mente humana establecer una condición mejor y favorable al desarrollo que la que se produjera por acción de la competencia. Se justifica así la desigualdad económica como un mal necesario e inevitable, con el imperativo de sacrificarse frente a las desventajas que este plantea para algunos, en pro del mejoramiento de la civilización, pues es por la competencia que se instala la organización de una sociedad civilizada (Friz, 2014).

Hayek (1960) también defiende la competencia planteando que la fuerza y desenvolvimiento de la misma contribuyen a minimizar lo más posible la intervención y control del estado, en tanto que ésta insta las acciones más pertinentes para el grupo. Bajo este criterio, una sociedad justa es para los neoliberales una sociedad del mercado. Cabe aclarar que, el neoliberalismo tiene una comprensión particular de lo político basada en la libre elección. Al respecto Friedman y Friedman (1979) explican que esta:

“aborda el sistema político que corre paralelo al sistema económico. Ambos son considerados como mercados en los que el resultado se determina por la interacción de personas que persiguen su propio interés (ampliamente interpretado) más que por objetivos sociales que los participantes consideran beneficiosos” (p. 2).

En medio de una organización fuertemente económica, la visualización de los recursos, entre los que se incluyen los individuos, esta mediada por el valor de utilidad que aportan, con una mirada que, prácticamente prescinde de la consideración de los valores humanos. Bajo esta óptica, la utilidad se convierte en un valor imperativo y en una tasa de medida tanto para los otros como para sí mismo. Dice Vergara (2005): “Los hombres actuarían o deberían proceder guiados por el egoísmo, y la conducta adecuada sería el cálculo de maximización de beneficios y minimización de costos” (p. 43).

Resumiendo, el sujeto humano para el neoliberalismo es concebido de forma individualista, regido por una libertad individual que se opone radicalmente a las perspectivas de la colectividad o planificación de común acuerdo, pues todo proyecto de justicia social es

satanzado por las consecuentes acciones restrictivas y obligatorias que plantea. Visto así, el individuo está ausente de relaciones sociales y culturales que lo atraviesen, y es la racionalidad económica la que lo constituye y orienta en su conducta. Pese a que dicha racionalidad es limitada, se le adjudica actuar ampliamente bajo el criterio de la razón, en una lógica instrumental medios-fines con la que se posiciona en el mercado. Se trata de un individuo emprendedor, lo que lo sitúa al mismo tiempo como agente funcional al mercado. Así mismo, se lo considera regido por el egoísmo como virtud humana, condición que coadyuva a sus fines utilitarios (que siempre involucran ventajas materiales) y a la vez aporta al desarrollo del mercado y por tanto de la civilización, manteniendo una lógica competitiva, que funge como mecanismo regulador y motor del mercado, condición que es transferida a todos los ámbitos de su vida.

Se establecen así, como virtudes del sujeto humano desde la perspectiva neoliberal el individualismo, la competitividad, el egoísmo, la visión racional, las cuales, no obstante, por las mismas limitaciones de la mente humana pueden estar en mayor o menor medida influenciadas por emociones temporales y pasiones que se consideran débiles, y que interfieren al alcance de sus fines procurando conductas menos convenientes. Por ello, estas deben ser limitadas, acotadas y adaptadas, dando prevalencia a la capacidad racional (Hayek, 1960). En este orden de ideas, la acción racional es la base del éxito del sujeto neoliberal.

Esta perspectiva del individuo es afín al pensamiento positivista, de hecho, el paradigma positivista es fuente de inspiración para el neoliberalismo. Cabe recordar que desde este paradigma se considera que la realidad social es objetiva y se pretende el establecimiento de leyes bajo la interrelación de variables, “cuya medición cuantitativa, permitirá comprobarlas o refutarlas” (Morales, 2003, p.128). Es decir, sostiene una mirada cuantitativa y racionalista de la condición humana, aspecto por el cual esta corriente ha sido fuertemente criticada.

Para finalizar este capítulo, cabe indicar que esta visión del individuo neoliberal atraviesa hondamente las políticas educativas. Así pues, Friedman y Friedman (1979) conciben el ámbito educativo, especialmente a nivel universitario, como la producción de capital humano. Posicionando al hombre y a la educación al nivel de engranajes del proceso

económico, en donde los individuos invierten recursos para maximizar sus utilidades a futuro y aumentar su riqueza. Frente a este ámbito, desde el punto de vista laboral, es llamativo como el Capital Humano se lo compara con el Capital Físico como si se sustrajera de los mismos una naturaleza equivalente, al tiempo que es interesante el uso del apelativo Recursos Humanos, con el cual se resalta no tanto el factor humano como sí la importancia de lo humano como recurso (esto puede notarse en textos como *Los fundamentos de la libertad* (Hayek, 1960) y *Libre para elegir* (Friedman. y Friedman,1979)), de modo tal que las personas, y en particular los docentes en el ámbito universitario, se gestionan de manera técnica, prescindiendo de una consideración ética y humana.

Capítulo 2. Identidades Laborales Docentes

2.1 Trabajo vivo

El concepto de *trabajo vivo* es planteado por Marx y retomado por Dussel (1994) recuperando para su entender la noción de *exterioridad* de Emmanuel Levinas. El trabajo vivo tal como lo muestra Dussel (1994, 1988) es la dimensión de la subjetividad humana del trabajo que necesariamente antecede al trabajo objetivado, situada como exterioridad y anterioridad al capital. Responde a un orden ontológico del trabajo que trasciende el carácter físico y se sitúa como condición para toda interpretación que se haga frente al trabajo. En palabras de Dussel (1988) es “la persona o subjetividad misma del trabajador” (p. 64). Teruel (2016) interpretando a este autor amplía “el trabajo vivo es el hombre de carne y hueso, de músculos y deseos, de necesidades y fantasías; es la realidad de la subjetividad humana como exterioridad y anterioridad al capital” (Teruel, 2016, p. 6). Así pues, el trabajo vivo es opuesto al trabajo objetivado que siendo materializado es constantemente trabajo pasado. Es vivo en tanto que, es trabajo dándose en el tiempo, lo que exige entenderlo a la manera de un proceso.

Esta acotación conlleva a precisar que al hablar de trabajo se puede hacer referencia al trabajador desde dos ángulos distintos. Por una parte, en el proceso de valorización dentro del sistema de producción capitalista, el trabajador como sujeto, en sentido pleno, queda abolido en la medida en que se privilegia la noción de medición y por tanto de cuantificación económico capitalista, el sujeto se plantea entonces como *no-ser* o *pobreza absoluta* para el capital (Dussel, 1988), remitido como ‘individuo’ tal como se expuso en el apartado anterior. Por otra parte, al tomar distancia del referente capitalista para reivindicar el lugar del trabajo vivo, el sujeto trabajador es la “fuente creadora de valor” en tanto que es gracias a él que deviene el trabajo y sus significaciones, incluso, paragómicamente, si estas se basan en el sistema capitalista (Dussel, 1994). El sujeto es en este caso condición necesaria para la ideación y desarrollo del trabajo y escapa al reduccionismo de ser convertido en materia prima, instrumento de trabajo, producto en bruto o fuerza de trabajo (Marx, 2007).

Esta irreductibilidad es inseparable de la condición viviente y humana del trabajador que desde la perspectiva hegemónica del paradigma capitalista tiende a ser desestimada. De este modo, cabe destacar la capacidad creadora inscrita en el trabajo vivo que escapa a la noción de producción en la lógica capitalista. La creación corresponde a una condición emergente, propiamente humana, subjetiva y sensible (Dussel, 1988, 1994). Por su parte, el capitalismo resalta el valor sobre el producto generado, perdiendo de vista el reconocimiento de las ideas, las confrontaciones, la emocionalidad, que son fuente de creación para dicho producto, así como del reconocimiento que de sí mismo hace el trabajador en su generación incidiendo retroactivamente en el producto a desarrollar. En otras palabras, la creación, como trabajo vivo, no sólo da valor al producto, sino que también envuelve la razón de ser que tiene el trabajo para el sujeto y la forma en la que se identifica con él. Este pronunciamiento se opone al llano planteamiento de la productividad laboral, en donde desde la focalización en las cifras se desvirtúa la experiencia subjetiva e intersubjetiva que sostiene el intercambio con el otro y la construcción de conocimiento en el caso docente.

Así bien, es en el plano del trabajo vivo desde donde puede reconocerse realmente al trabajador, en quien, si bien existe la posibilidad de trascender la relación social de explotación capitalista, también está presente la susceptibilidad a la enajenación.

Cabe señalar que el sujeto trabajador es sensible a la dialéctica que predomine en su realidad inmediata. En el caso del capitalismo, este discurso, puede ser producido y reproducido por el sujeto suscitando una percepción propia como ente objetivado, es decir, devaluado, en tanto que, en dicho sistema de producción, como se ha mencionado, el trabajador no puede tener lugar más que de forma parcial, al ser simplemente cuantificado (García, 2018). No obstante, dada la naturaleza creativa del sujeto que escapa al determinismo estructural, su discurso también puede acontecer como antítesis al sistema capitalista.

Muestra de lo mencionado puede reflejarse en la consolidación de los grupos sindicales o en proporciones más amplias, en los esfuerzos históricos por conformar otras formas de organización económico-social como el socialismo (Dubar, 2002). Esto por señalar algunos ejemplos categóricos, sin embargo, son formas siempre presentes en la construcción social

cotidiana ante un orden hegemónico. Es por ello que, como puede leerse desde los aportes de Boltanski y Chiapello (2002), el sistema capitalista requiere renovarse para mantenerse, pues lo social humano nunca estará hecho de una vez y para siempre.

2.2 Sujeto, mirada posmoderna

Los referentes previos hacen necesario considerar que, para abordar la experiencia del trabajador docente, se requiere tomar distancia de la perspectiva neoliberal y situar al trabajador como sujeto humanizado, subjetivado, socializado, desprendiéndolo así de la mirada operativa propia de la corriente gerencial del capitalismo neoliberal. A continuación, se ofrece una acotación de la noción de sujeto desde donde se abordará al trabajador docente en el presente trabajo para plantear una aproximación conceptual a las identidades laborales, situándolo desde las posibilidades reflexivas que ofrece el pensamiento posmoderno.

La corriente de pensamiento posmoderna que surge alrededor de los años 80's permitió integrar nuevas formas de pensar el sujeto en el campo de las ciencias sociales. Planteando en principio una crítica frente al racionalismo, así como la posibilidad de relativizar la visión dualista, que predominó durante la mayor parte del siglo XX, bajo la cual se abordó el análisis de lo social y lo individual como fenómenos fundamentalmente diferenciados.

La noción de sujeto que aquí se expone deriva de diferentes corrientes teóricas como la teoría del actor social, el construccionismo social y la psicología cultural, que, enmarcados en el pensamiento posmoderno, ofrecen elementos de dialogo para sustentar la perspectiva que atraviesa la presente investigación, considerando que: lo social está en el sujeto a la vez que el sujeto participa del ordenamiento social.

La teoría del actor social plantea que, los actores sociales (individuos o grupos) interactúan en un sistema de relaciones en el que disponen de un margen de acción mayor o menor, lo que hace que siempre estén “parcialmente” ajustados a las disposiciones estructurales del sistema social. Este margen de acción es indicativo de la capacidad de agencia y autonomía de los sujetos, lo cual posibilita dar lugar a las construcciones identitarias, pues los

ordenamientos sociales no tienen alcance suficiente para unificar a los sujetos. En palabras de Giménez (2006):

“el actor social se define ciertamente por su posición en la estructura social (o “espacio social”, como diría Bourdieu); participa de las normas, reglas y funciones de los procesos sociales; toma parte en los dramas de la historia, así como también en la producción y dirección de la sociedad. Pero todo ello con cierto margen de posibilidades de acción que le es propio y que jamás responde exactamente a determinaciones estructurales” (p. 146).

Al respecto, el construccionismo social y la psicología cultural contribuyen a enriquecer la apreciación de este margen de acción, en la medida en que aportan elementos que clarifican la absoluta vinculación sujeto-sociedad, por la cual tienen lugar el lenguaje, los sentimientos y la racionalidad, aspectos que ocupan un lugar imprescindible en la subjetividad del actor.

El construccionismo social, muestra que, toda producción del sujeto esta orquestada gracia la condición social y relacional que lo constituye, planteándose así, una relación de interdependencia entre el sujeto y el orden social. Relación que se enmarca en límites que no son fijos, pues son susceptibles de modificación gracias a los márgenes de acción que al mismo tiempo se posibilitan en dicha relación (Pavez, 2021). Por su parte, la psicología cultural muestra que los afectos y aspectos intelectuales tienen como punto de partida el contexto sociocultural, contexto que no es externo al sujeto sino constitutivo de este y viceversa (Guitart, 2009).

Así pues, los entramados sociales sin ser finalmente determinantes inciden en las expresiones y transformaciones de la mente humana (forma de manifestación de la subjetividad a la conciencia), así como en el dialogo intersubjetivo en tanto que un sujeto está en constante interacción con personas, símbolos y objetos que lo rodean.

Vygotsky, considerado uno de los principales representantes de la psicología cultural, muestra en el análisis genético entre el pensamiento y la palabra, que la integración de estos

dos fenómenos da lugar al “pensamiento verbal”, al cual se aproxima mediante el “significado” como unidad de análisis que integra ambos procesos. Al mismo tiempo, descubre la permanente retroalimentación entre los pensamientos y los sentimientos, e indica que los primeros no pueden considerarse autónomos y ajenos a los segundos, y que las emociones (precursoras de los sentimientos) no son simplemente una respuesta orgánica, pues están vinculadas a la red de significados que se establecen entre el sujeto y la cultura. Esto resulta interesante a la luz de la mirada del sujeto docente porque implica que sus afectos, deseos, intereses, motivaciones están siempre anudados a sus decisiones y comportamientos.

“El pensamiento en sí se origina a partir de las motivaciones, es decir, de nuestros deseos y necesidades, nuestros intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último por qué del análisis del pensamiento” (Vygotsky, 2021, p. 126).

La capacidad de razonamiento humana está apoyada en el lenguaje y en el intercambio con otros. En el marco laboral, así como en otros contextos el pensamiento se presenta conjugando una multiplicidad de factores como situaciones, eventos, tareas, que suscitan distintas emociones al entrecruzarse con las expectativas, anhelos, valoraciones propias y de otros, que se escapan a nuestra racionalidad consiente, y, sin embargo, necesariamente atraviesan la relación del sujeto con su trabajo y sus elaboraciones subjetivas frente a este. Por lo tanto, no se presentan al modo de una relación clara, llana y directa de una selección de medios hacia ciertos fines.

A esta apreciación contribuyen las investigaciones de Damásio (1996), quien desde el campo de las neurociencias muestra que optar por un razonamiento medios-fines para resolver los problemas de la vida cotidiana resulta ineficiente. En un cálculo frío y en la figuración de un mundo mecánico, la ponderación de las posibilidades de éxito junto a la discriminación de las consecuencias negativas, en disímiles consideraciones costo-beneficio, sumado a que las ganancias y pérdidas presupuestadas pueden variar en el tiempo, resultaría abrumadora para cualquier ser humano pues excedería su limitada capacidad de atención y memoria operativa.

Por ello, la inmersión en el mito del sujeto racional, autosuficiente, autogestivo, que controla todas sus emociones y lo que le sucede, pone un peso muy grande en los trabajadores porque va opacando su propia naturaleza. Exigiéndole situarse en una plataforma racional que desacredita la emergencia de sus emociones, fuente de vida, en tanto que lo constituyen, y que más allá de su voluntad sobrepasan sus más grandes esfuerzos por establecerse bajo una racionalidad práctica.

Así pues, la vida en el mundo social “Está llena de incertidumbre y la única manera de minimizar esta incertidumbre es generar corazonadas, de cualquier manera, ya que es imposible una aritmética precisa” (Damásio, 1996, p. 327). Esto convoca para los docentes una necesaria cooperación entre procesos cognitivos y emocionales. No se trata de indicar que los segundos sean más importantes que los primeros, más bien sí de reivindicar y reconocer el valor emocional en la experiencia humana y en la toma de decisiones.

Toda forma de desenvolvimiento social como de dominio del ejercicio de un oficio o profesión, para el caso que nos atañe la profesión docente, requieren indispensablemente tanto de los sentimientos como de la razón “Si careces del impulso nunca alcanzarás la destreza. Lo que no quiere decir que seas automáticamente un maestro si posees el impulso” (Damásio, 1996, p. 371). De ninguna manera la razón actúa por sí sola en el desenvolvimiento del trabajo docente.

Es interesante que Damásio (1996) también señale la importancia de trabajar por consolidar un entorno social que acompañe y retroalimente favorablemente la experiencia vital, para el caso que nos ocupa, lo concerniente a los lineamientos y disposiciones que engloban el trabajo docente, en sus palabras:

“La formulación que he presentado no debería disminuir nuestra decisión de controlar las circunstancias externas en beneficio de los individuos y de la sociedad, o nuestra voluntad de desarrollar, inventar, o perfeccionar los instrumentos culturales con los que podemos mejorar el mundo: ética, leyes, artes, ciencias y tecnología” (p. 371).

En este sentido, las referencias aquí presentadas respecto a la razón y los sentimientos como constitutivos de la experiencia subjetiva, no se establecen desde un punto de vista individualista, considerando que un docente es absoluto responsable de estos fenómenos en tanto que acontecen en él, como si éstos se produjeran de forma completamente separada del universo sociocultural en el que los docentes coexisten y se desarrollan.

Puede atinarse a decir que, la acentuada exposición de los trabajadores docentes a condiciones laborales adversas determinadas por la flexibilización, la incertidumbre, la inobservancia de la carga laboral, debilita el mérito de las emociones y los sentimientos en la exploración de procesos pedagógicos enriquecedores a su práctica. El que dichas condiciones laborales se presenten bajo un tratamiento de la educación como mercancía, ajena a fines pedagógicos avocados a una mejora social, puede tender a instaurar la insensibilización como refugio del yo en la experiencia laboral, en otras palabras, lo que Durkheim convoca con el término de anomia (López, 2009).

Por otra parte, el puro panorama racional resultaría insuficiente para dar cuenta de las aflicciones de los trabajadores, tales como, la pérdida de sentido, el desinterés, la experiencia de pérdida de libertad, el burnout. Pues, si se los asume como personas absolutamente racionales que siempre actúan en pro de sus beneficios resulta incomprensible la presencia de estos fenómenos, y menos aún que lejos de ser anomalías, se trate de fenómenos cada vez más frecuentes, tal como lo muestra la literatura. En este orden de ideas, el lenguaje en tanto que está cargado de significados, que a la vez integran emociones parece contener pistas más acertadas para abordar las formas en que se manifiestan las subjetividades de los trabajadores.

Ahora bien, volviendo desde el lenguaje al plano interrelacional, se tiene que, las palabras circulan en un contexto social con relaciones de poder, por lo que también le son accesibles al sujeto con el investimento de una regulación emocional. Es decir que, los afectos de un sujeto pasan al mismo tiempo a estar delimitados por arreglos sociales que los habilitan o deshabilitan, y en este sentido, la exposición de los afectos para un docente se hace más o

menos directa en los marcos neoliberales, pues dichas regulaciones favorecen la exteriorización de ciertas formas de intercambio en detrimento de otras.

“el individuo participa en el proceso de construcción social de sí mismo, aceptando, denegando o rechazando definiciones desviantes y consecuentemente, reforzando, disminuyendo, evitando o impidiendo el impacto negativo de la estigmatización. Al hacerlo, el agente participa en la construcción y reconstrucción del orden normativo” (Lista, 1995, p. 163).

De estas regulaciones los sujetos hacen parte, de forma no necesariamente consciente, no obstante, les afectan (en términos de afecto) y afectan sus decisiones, su experiencia en el trabajo, su desempeño, aspiraciones, etc. Ha de recordarse que, si bien las emociones participan en la toma de decisiones, esto no significa que sean siempre reconocidas de manera consciente por los sujetos o, en otras palabras, que aparezcan en su mente en la ecuación racional (Damásio, 1996).

A la luz del posicionamiento de un ordenamiento neoliberal en los lineamientos de las instituciones, en particular las instituciones gubernamentales (que sufren de manera más evidente esta transformación) se expulsa cualquier cualidad afectiva que recupere un ordenamiento integrador democrático de las condiciones subjetivas de sus trabajadores, es decir, se instala una plataforma que desestima la atención a la orientación afectiva en la experiencia de trabajo, lo cual, necesariamente tiene consecuencias.

Contextualizando los aportes de Touraine, citado por Angelcos (2016), los sujetos poseen deseos frente a su trabajo que pueden realizar o no. Esto resulta afortunado cuando el sujeto puede actuar en función a ellos y obtener una carga de satisfacción en relación al esfuerzo invertido y negativo cuando debe someterlos a una situación impuesta, lo que implica una experiencia de desubjetivación, caracterizada por “la pérdida de agencia y autonomía que tiene el sujeto respecto al control de su vida” (Angelcos, 2016, p. 86).

Estas formas de ordenamiento o regulación neoliberal van exigiendo suprimir la exposición del deseo en la esfera soicolaboral, en tanto que este no tiene cabida, quedándole solo, si fuera posible, el espacio individual, provocando un distanciamiento del sí mismo en la esfera pública laboral, pero al mismo tiempo es una condición posibilitadora de otros mundos, al margen de los planteamientos estructurales (Angelcos, 2016). Se trata de formas de subtexto que pueden llegar a compartirse con otros y que se van fraguando en las lógicas estructurales planteadas, como motor de las luchas, las rebeliones y las posibilidades de desarrollo y cambio permanente de una sociedad sujeta al lenguaje de sus hablantes, he aquí la importancia de mantener activas las vías de expresión de los trabajadores.

En las interacciones laborales se van confabulando significados frente al trabajo que no necesariamente circulan de manera abierta, pero a los que los trabajadores se van acercando y van leyendo conforme se instalan en la dinámica laboral y afianzan sus vínculos. Esta perspectiva es compartida en la recopilación que hace Bericat (2000) de algunos de los aportes del campo de la Sociología de las Emociones, los cuales dialogan con algunos de los aportes ya expuestos de Damásio (1996), mostrando que “las emociones no son un absoluto biológico, sino que están condicionadas por las normas sociales, y que participan de la reflexividad característica de todo fenómeno social” (Bericat, 2000, p.151). En otras palabras, los trabajadores, nutren y dan sentido a sus emociones al poner en circulación diferentes significados en el marco de sus relaciones laborales. Por ello, menciona Toledo (2012) que el sujeto “está limitado por las relaciones sociales que lo constituyen, pero también tiene una capacidad de respuesta, de creación, de resistencia” (p. 44).

Como último aspecto cabe señalar que, ante una figura de poder, según el tipo de vínculo que se establezca, un sujeto puede sentirse coaccionado o resuelto para actuar, es decir actuar por obligación o por voluntad. De este modo se establecen, formas relacionales y/o dinámicas de acción en función de los indicadores de gratificación y aversión que los sujetos leen (Bericat, 2000). No obstante, no es posible escapar o abolir la presencia de los límites que establezca la estructura, pues estos son condición necesaria e indispensable para dar lugar al encuentro con los otros y por lo tanto a la misma condición emotiva del sujeto.

“la capacidad de acción del sujeto está subordinada, en parte, a los efectos producidos por el encuentro (productivo o destructivo) con otros cuerpos, encuentro posibilitado y constreñido por la existencia de relaciones de poder que definen sus límites. El principal síntoma de esos límites es el afecto, sin el cual los marcos normativos nos serían indiferentes” (Angelcos, 2016, p. 91).

Es en la relación con los otros que el sujeto se inscribe en el lenguaje (Vygotsky, 2021), vehículo, portador y posibilitador de la dimensión subjetiva. He ahí la paradoja, el sujeto requiere de los límites que estructura la sociedad para relacionarse con otros y para que aparezca el deseo, pero estos límites establecidos en perspectiva neoliberal pueden opacar el deseo y traer una experiencia de desubjetivación, lo cual sustenta la importancia de la reflexión sobre el ordenamiento neoliberal y un decir sobre el mismo.

Con los aportes señalados se puede puntualizar que, la noción de sujeto, remite a la integración de procesos emotivos y cognitivos que tienen lugar en la persona del docente en función de su experiencia socio-relacional, posibilitada por el lenguaje, vehículo por el que, gracias al significado, se invocan y a la vez emerge, tanto, la experiencia personal como la de otros. Dando lugar a un entramado que permite, por dicha interacción decirse a sí mismo y a los otros quien se es, así como, cuál es el contexto que se habita, posibilitando formas de posicionamiento y de actuar en el mismo, más allá de que la experiencia que se suscita sea completamente racional y consiente. Esto implica que: razón, emoción y lenguaje constituyen una triada en permanente relación e interdependencia para todo sujeto docente.

Dicho actuar, si bien está interpelado y acotado por la presencia de límites estructurales en el contexto sociolaboral, no se suscribe plenamente a éstos de forma homologable, lo que da un espacio de flexibilidad y construcción particular en cada sujeto docente. El dinamismo de este fenómeno subjetivo hace que las identidades estén en constante flujo, como resultado de los procesos de interacción entre actores, que se enfrentan cotidianamente a las demandas sociales, concernidos en procesos de construcción y reconstrucción.

2.3 El lenguaje en la construcción identitaria del sujeto

La referencia indicada anteriormente en relación al lenguaje, tiene un valor fundamental en el abordaje del sujeto trabajador que aquí interesa, pues como se señaló éste es un elemento distintivo y constitutivo de la especie humana y subsecuentemente de la realidad vital construida por los sujetos. El lenguaje cuya función primigenia es la comunicación implica que a cada palabra subyace un proceso de generalización por el cual se accede a la comprensión de los objetos a los que se refiere, lo que se conoce como significado. Esta propiedad que en principio apertura la introducción y el desarrollo tanto del plano cultural como de la subjetividad individual, hace inteligible en el marco laboral el discurso institucional para los trabajadores, pero también posibilita una construcción propia por parte de estos. En este entendido, señala González (2010) citando a Vygotsky que el habla propia involucra para las personas un entramado siempre emergente entre palabra, consciencia y emocionalidad, por ello “el sentido de una palabra es el agregado de todos los elementos psicológicos que aparecen en nuestra conciencia como resultado de la palabra” (p. 244).

Dicho lo anterior y teniendo en cuenta que los procesos de identificación se establecen en la construcción subjetiva del hablante, pueden decantarse las identidades como construcción de sentido. Una construcción que intercepta la dimensión social e individual y que al ser devenir permanente da la ilusión de permanencia sin la cual no habría Yo para dar lugar a la propia referencia y distinción del sujeto trabajador que toma posición y orienta su devenir (Ramírez, 2017; Toledo, 2012).

Ramírez (2017) indica que la identidad “Es resultado de una síntesis de imágenes, convocatorias, soluciones de compromiso, negociaciones psíquicas que a partir de un esfuerzo de sentido: nomina, clasifica, distingue, reconoce, interpreta, interpela, crea sentido a las cosas del mundo brindándole al yo un lugar para sí” (p. 196). Esta síntesis, a la que se refiere la autora deviene, como se ha señalado previamente, en construcción permanente, y por ello Toledo (2012) aclara que es a la vez certeza e invención en el acontecer de la palabra.

Las identidades se generan y se expresan en las formas de decir, de referenciarse y referenciar al otro, en las maneras de remitirse al espacio y tiempo que dan cuenta de la forma en la que el sujeto percibe el mundo y se posiciona en él, y aunque deviene en un proceso colectivo, tiene lugar en un entramado social e individual. No responde a una lógica determinista pues los actores adoptan posiciones, toman decisiones, crean disidencias si las consideran pertinentes, o se refugian en las posibilidades ofrecidas, construyendo sentido frente a lo que hacen y frente al lugar que ocupan, en una dinámica de constante generación, sin corresponder a una esencia al modo de algo permanente e inamovible. En este orden de ideas, la relación con los otros claramente juega un papel fundamental.

Las identidades se fundamentan en una relación dialéctica y retroactiva entre los individuos y el colectivo, que involucra hallar afinidades y diferencias (Salazar y García, 2007). Las identidades, son procesos de negociación constante, procesos contingentes, que se construyen con los otros, implicando diferenciación y generalización. La diferenciación da cuenta de la singularidad como aspecto que distingue a un actor o grupo de actores en relación a los otros y la generalización remite a dicha distinción como nexo común que comparten los miembros de un mismo grupo (Giménez, 1996). Esta doble transacción, implica igualmente una relación permanente entre una dimensión contextual, dependiente de las condiciones del espacio social presentadas en un momento dado y una dimensión biográfica, asociada a las experiencias de los sujetos a lo largo del tiempo. De la relación entre estas dimensiones, se establecen condiciones particulares de diferencia e igualdad bajo las cuales pueden encontrarse puntos de vista o disposiciones típicas de formas de identificación.

2.4 Las identidades y su relación con el contexto

La negociación entre sujetos cercanos implica la coparticipación de un contexto extenso denominado por Giménez (1996) la estructura condicionante del mundo social más amplio. El debate a este respecto ha girado en torno a cómo entender este condicionamiento social. Autores como Parsons lo interpretan en términos deterministas, en donde las identidades pasan a ser productos predeterminados, no obstante, desde autores como Melucci (1994), Giménez (1996) o Dubar (2002) puede verse que las identidades son un resultado siempre

provisorio y que los individuos pueden vincularse o no, en mayor o menor medida a dichos marcos macroestructurales.

Lo anterior, destaca la importancia de reconocer que las condiciones estructurales del capitalismo académico asentadas en la universidad en prácticas, referentes de valor, simbolismos, que buscan orientar la actividad laboral a favor del mercado no son absolutas en la realidad laboral que construyen los actores. La comprensión, construcción e implicación en esta realidad integran al mismo tiempo las construcciones subjetivas de los docentes en las cuales están implicadas las reminiscencias de sentido que a lo largo de su historia han sido atribuidas al propio ámbito del trabajo docente. Por ello, el sentido otorgado por un profesor a su propia condición de sujeto en el contexto laboral, es decir su forma de identificarse en este, es una construcción orquestada entre las regulaciones de las estructuras sociales y las significaciones que este le otorga, lo que en conjunto influye en las existencias de los trabajadores en el contexto laboral.

Así bien, aunque en el ámbito universitario se les prescribe a los trabajadores docentes cierta ideología desde el discurso organizacional y la apropiación de determinados roles con ciertas características en función de los cargos que ocupan, estos referentes pueden ser adoptados con mayor o menor distancia, dependiendo del sentido que dichos aspectos tengan para los sujetos y del lugar que personalmente los trabajadores se atribuyen en el espacio de trabajo.

Lo anterior da cuenta de que las identidades laborales no son un constructo equiparable al rol, pues, ante un rol estructuralmente definido, los sujetos pueden ajustarse completamente a las expectativas prescritas por este o hacerlo bajo ciertas reservas (Moreno, Torres, Martínez, Martínez, y Vesga, 2018; Ruvalcaba, Uribe y Gutiérrez, 2011).

Esta acotación respecto al rol no demerita que a fin de cuentas este es un referente importante para el trabajador. No obstante, para el caso de los profesores, la modificación en la orientación de la universidad para acoplarse a las demandas del mercado ha alterado la concepción del rol al menos en el contexto institucional. Adicionalmente, como se señaló en el capítulo anterior, esta reorientación se acompaña de procesos de privatización y de

adopción de normas de rentabilidad económica que conllevan a despidos y flexibilidad laboral, fortaleciendo la difusión de una lógica de competencia y de pensamiento racional medios-fines que incita a propiciar un proceder técnico como eje central del trabajo, lo cual, puede acarrear una pérdida de sentido y provocar como señalan Dejours y Gernet (2014) sufrimiento psíquico. Así pues, se trata de una reorganización en la estructura, que en su contundencia pone en tensión la organización de construcción de sentido frente al trabajo (Dubet, 1989).

Al respecto ha de tenerse en cuenta que:

El cambio de normas, de modelos y de terminología provoca una desestabilización de los referentes, de las denominaciones y de los sistemas simbólicos anteriores. Tal dimensión, aunque sea compleja y oculta, atañe a un problema crucial: el de la subjetividad y el funcionamiento psíquico y las formas de individualidad puestas así en cuestión (Dubar, 2002, p. 20).

Esta realidad exige necesariamente un posicionamiento por parte de los trabajadores que puede desplegarse de diferentes formas implicando adaptarse temporariamente, acoplarse completamente, oponerse a las condiciones institucionales, etc. En donde la identidad se decanta como posición ante lo que se le impone al trabajador como norma y ante lo que éste desea, en la búsqueda constante por construir un lugar para sí en el escenario laboral. Es decir, se trata de una posición que busca una mediación entre lo que se espera del sujeto en el contexto y lo que él mismo espera de sí en este (Toledo, 2012; Ramírez, 2017). Lograr esta elaboración, permite a los trabajadores mantener una ilusión de permanencia para decir quiénes son, diferenciarse de otros y establecer cercanías con algunos generando acuerdos, consensos, empatías, que son fuente de trabajo vivo e intervienen retroactivamente en las identidades laborales. En este sentido Ramírez (2017) señala:

“el sujeto, en tanto ser lingüístico, es creación, sea en la alienación o en la invención. No sólo por cuanto es creado por significaciones imaginarias que lo convocan o lo interpelan a ocupar lugares, eco de voces en los que se esfuerza en creer y que le

abrigan un lugar donde se reconoce (alienación), sino también es creación radical en la disidencia sutil, el juego creativo, la transgresión de lo instituido, en la negociación con el mundo y en la acción autónoma” (p. 198-199).

Esta creación, ratifica que las identidades laborales dependen de las manifestaciones que de los sujetos emergen en torno a la cotidianidad de su actividad laboral y la comunicación con otros en el escenario de trabajo.

En este entendido, ha de tenerse presente que si bien las identidades en tanto construcciones de sentido, tal como se ha referido, emergen en el contexto actual en y a través del lenguaje, nunca son exclusivamente expresión de acontecimientos vividos en el presente, sino también de los sentidos construidos antes, en tanto que estos resulten representativos para los sujetos, lo que hace que se actualicen convirtiéndose en sentidos emergentes ante las experiencias vividas.

Así, las identidades laborales se tejen en un andamiaje entre lo histórico y lo contextual (González, 2011). Los sentidos construidos frente al trabajo se van reproduciendo, pero también transformando, desde los nuevos referentes. De este modo, para un sujeto la identidad se sitúa entre lo que éste ha sido y de lo que desea ser, en donde entre las experiencias de placer y sufrimiento que se viven en el trabajo, el actor idealmente ha de emprender una búsqueda por recuperar experiencias que le resulten placenteras según sus criterios, pues éstas como señalan Dejours y Gernet (2014) son indispensables para que un trabajo tenga mayor sentido.

Esto no es otra cosa que afirmar que el trabajador encuentra identificación con aquello que le resulta satisfactorio, pues de este encuentro surge la motivación y el deseo para realizar el trabajo sobrellevando el esfuerzo y las sensaciones displacenteras que este exija. Por ello, para Toledo (2012) el sufrimiento psíquico aparece ante la imposibilidad de construir nuevos sentidos frente a las experiencias que se viven como dolorosas.

2.5 Las identidades ante la hegemonía del capitalismo académico

Los aspectos señalados, contribuye a visibilizar el carácter constitutivo de las identidades en el marco del contexto laboral. Ahora bien, resulta valioso resaltar la manera en la que la apreciación dada a las propuestas del capitalismo académico insertas en la universidad, propician ciertas inclinaciones identitarias.

Partiendo de un análisis histórico desde diferentes contextos Dubar (2002) discrimina dos tendencias típicas en las formas de identificación, que diferencia en función de la injerencia o no que tiene el orden hegemónico (denominado por Giménez (1996) estructura condicionante) en las apreciaciones de los actores, en este caso los sujetos docentes. Estas son denominadas por el autor como formas de identidad comunitarias y societarias. El punto de partida en la distinción entre ambas radica en que las primeras son construidas en función de los otros, es decir de referentes establecidos por terceros, mientras que las segundas se configuran en el entretejido de sentido construido por los propios actores.

Las formas comunitarias, destacan identidades que se ciñen a sistemas de sentido preasignados, que siguiendo a Dussel (1994) son establecidos como externalidad al sujeto. Esto implica que se destaca la primacía de referentes externos más que internos, constituyendo una salida que, desde la apreciación de las identidades como construcción de sentido, se decanta por un discurso externo más que por una elaboración propia.

Por su parte, las formas societarias, se establecen en un orden inverso privilegiando las elaboraciones pertenecientes a los actores antes que las formas hegemónicas impuestas (Dubar, 2002). En este caso, los actores dan lugar a sus elecciones y a sus intereses personales y no sólo a las propuestas de las estructuras externas, por lo tanto, puede hablarse de una verdadera construcción de sentido.

Ahora bien, aunque las primeras privilegian un orden ajeno, pueden llegar a ser asumidas vinculándose a una elaboración propia bajo el libre compromiso del sujeto en tanto que para este resulten importantes, y de este modo convertirse en identidades tanto “para sí” como

“para los otros”. De igual modo, los intereses de los sujetos pueden coincidir originalmente con los de las estructuras hegemónicas generando esta misma correspondencia. Esta apreciación, muestra que las palabras utilizadas por un hablante para referenciarse y referenciar su trabajo pueden coincidir o divergir con las categorías oficiales, lo cual no implica en sí mismo que se comparta la misma ideología, pues es en función de las experiencias recuperadas en el discurso, es decir la investidura que las palabras tienen para el hablante que se teje el sentido. (Dubar, 2002).

Lo anterior, muestra nuevamente que las identidades no corresponden a una esencia dada y fija, pues si bien, las elaboraciones comunitarias y societarias pueden ser una u otra representativa en cierto momento, dicha representatividad puede transmutarse a lo largo del tiempo.

Frente a las distinciones mencionadas, cabe señalar también la implicación de la dimensión de poder u orden hegemónico inmerso en el discurso de turno. Al respecto se tiene que, en las configuraciones identitarias en las que se impone la dominación de un grupo “La forma identitaria es inseparable de una forma de poder, de relación social y de alteridad” (Dubar, 2002, p. 30) controlada por el grupo dominante. La adhesión a dicho discurso genera una deformación del Yo cuando este queda subordinado y supedito a discriminaciones de orden externo e intereses ajenos.

En el caso de la lógica capitalista neoliberal inserta en la universidad se establecen, por ejemplo, criterios para destacar a los “buenos profesores” (aquellos, competentes, eficientes y productivos) de los que no lo son, y se instaura una distinción en las condiciones salariales y en las posibilidades de desarrollo profesional que, como señalan Fardella, Sisto y Jiménez (2015) y Romero (2015) generan repercusiones en las significaciones socio-culturales establecidas en torno al trabajo docente, que incluso pueden generar nuevas normas morales más afines al perfil competente promovido.

Cuando el discurso del otro se convierte en el discurso propio, esta maniobra, tiene según Dubar (2002), repercusiones y exigencias psicológicas importantes, pues implica “el dominio

y la interiorización progresiva de las emociones y el paso de la agresividad dirigida hacia el exterior a la inhibición orientada hacia el interior” (p. 31). En tanto que, el sentido así asumido demerita el valor de las propias experiencias y expectativas. De este modo, lo que parece situarse como identidad está en realidad despojado de sentido y asentado en el sacrificio del propio Yo.

Cuando se impone esta condición, se aspira a las formas de poder orquestadas por el propio sistema hegemónico, exigiendo frente a sí mismo la participación en estándares normativos. Esto significa que la identidad se orienta hacia el acceso a una posición estatutaria establecida por el contexto externo, por lo que el trabajador se instala en el mismo aprehendiendo el código simbólico de éste, interiorizando sus formas de decir, hacer y pensar, lo cual, instaura una dinámica en la que el éxito se asocia al mayor control de sí mismo bajo la apropiación de los buenos valores promovidos por el poder, con lo que se acentúa la responsabilización individual frente al éxito prescrito.

Por otro lado, y en contraparte a esta realidad, al interior de una organización social los actores también pueden tomar distancia de papeles sociales externamente atribuidos y permitirse la expresión del Yo (Dubar, 2002). Esto es, construir una brecha emancipadora para dar sentido en función de investigar, argumentar, discutir y proponer definiciones de sí mismos basadas en la introspección y la búsqueda de un ideal ético (Dubar, 2002), podría considerarse que esta alternativa involucra incluso la posibilidad de asumir una racionalidad técnica, pero orquestada en una reflexión de los actores, bajo una organización de sentido que dé convicción a la misma y que por esta misma vía puede ser reafirmada o transformada.

De este modo, al dotarse de sentido la propuesta discursiva frente al trabajo, los sujetos pueden cuestionar las formas sociales dominantes y preasignadas desde las dinámicas culturales, esto implica que las propuestas no se imponen al Yo, sino que se gestan desde su interior, para dar reconocimiento y valoración a la experiencia personal y del nosotros, constituyendo una alternativa en el modo de vivir el trabajo que sopesa las condiciones estructurales en las que se ejerce la actividad laboral (Sisto, 2012; Soto, 2013). En este orden de ideas, no se descuidan los deseos ni los intereses personales, es lo que para Dejours

y Gernet (2014) implica mantener la búsqueda de placer en el trabajo, que se refleja en salud psíquica.

Articulando las ideas expuestas, han de comprenderse las identidades laborales en el marco del presente estudio como la construcción de sentido del sí mismo que en relación al trabajo construyen los trabajadores, en donde la emotividad juega un papel valioso, por lo que tanto las experiencias de placer como de sufrimiento en el trabajo son importantes en su comprensión. Esta elaboración funge como señala Ramírez (2017) como una ideación en tanto que es siempre efímera. Se despliega, como parte del *trabajo vivo* en un constante momento presente (Marx, 2007) en donde la subjetividad misma del trabajador y su propia referencia en cuanto tal es una referencia inacabada a la cual, no obstante, se aúnan sentidos contruidos desde experiencias pasadas, al igual que ideaciones futuras manifiestas en las expectativas o aspiraciones, pero siempre como elementos que actúan en el ahora del sujeto. Así pues, tal como se ha señalado, el contexto, la historia, la emocionalidad constituyen aspectos claves al hablar de identidad.

Capítulo 3. Metodología de Investigación

3.1 Diseño de investigación

El presente trabajo se enmarca en un diseño cualitativo de corte constructivista y emergente (Creswell, 2013; Vasilachis, 2006). Se trata de un diseño que si bien sigue con formalidad y rigor pautas metodológicas no lo hace de forma rígida, ni fija, sino más bien exigiendo una comprensión emergente que va evolucionando paulatinamente con el análisis de los datos.

Es emergente en tanto que las categorías teóricas a construir surgen de los mismos datos. Involucra así la perspectiva de Vasilachis (2006) quien indica que “Los datos no deben forzarse o seleccionarse para que encajen en teorías preconcebidas.” (p. 168) es decir, la realidad no se supeditada a la teoría, sino que la teoría es resultado de la interpretación de la realidad o más precisamente de la porción específica de la realidad que se estudia, en este caso asociados a las identidades laborales docentes. Esta característica emergente hace que la construcción teórica sea susceptible de precisiones y modificaciones en el mismo proceso en el que se desarrolla (Vasilachis, 2006).

Es constructivista, lo que significa que se distancia de concebir la realidad como algo externo y preexistente a los sujetos, más bien se trata de una experiencia significada por los mismos. En este sentido, también se contempla que la teoría generada en el proceso de investigación surge de las interacciones de la investigadora en el campo, con las respectivas reflexiones que éste le suscita, las cuales conllevan a interpretaciones y a la construcción de un relato que finalmente es reflejo tanto de quien observa como de aquello observado (Vasilachis, 2006; Charmaz, 2006).

3.2 Método de investigación

El método de investigación utilizado se basó en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Goulding, 2002; Charmaz, 2006), reconociendo que abordar las identidades laborales exige retomar con representatividad las propias experiencias de los trabajadores. Antes de

iniciar este proceso se consultaron algunas de las fuentes documentales de la institución en la que se desarrolló esta investigación (UAQ), que dan cuenta de las características en las funciones atribuidas a los docentes en sus formas de contratación.

Se procedió bajo una lógica inductiva, resaltando la particularidad de los datos en el proceso de construcción teórica para encaminar el abordaje a las preguntas de investigación planteadas: ¿Qué características presentan las identidades laborales en un grupo de docentes universitarios -en las modalidades de contratación Tiempo Completo, Tiempo Libre y Honorarios, vinculados a la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ)-? ¿qué influencia tienen las condiciones laborales por tipo de contratación en estas construcciones identitarias? y ¿Qué relaciones pueden encontrarse entre estas identidades?

La recolección de información se obtuvo primordialmente de la realización de entrevistas asociadas a la experiencia personal de los participantes en calidad de docentes universitarios, de las cuales, mediante el proceso analítico se recuperan los significados y juicios compartidos, retomando sus propias expresiones en un proceso iterativo, que, con la ayuda de notas analíticas, permitió ir estableciendo relaciones paulatinas hasta llegar a configurar una comprensión sobre la estructuración de las identidades laborales.

En las entrevistas realizadas se enfatizó en las experiencias de los participantes en su trabajo como docentes y en su percepción sobre el contexto y condiciones laborales de trabajo. Bajo estas consideraciones, se elaboró la guía de entrevista que se presenta en el anexo 1, desarrollada bajo la perspectiva de historia de vida tal como se explica más adelante (Creswell, 2013).

Para la realización del proceso de análisis se partió de la transcripción de las entrevistas, y posteriormente, se dio lugar al proceso cíclico y exponencial del análisis de datos adoptado con base a la metodología de Teoría Fundamentada. La construcción teórica logada se basó en el análisis sistemático y paulatino de la información e implicó recurrentes revisiones del material obtenido. Este proceso de análisis fue desarrollado en diferentes etapas relacionadas

entre sí, tal como se describe a continuación (Goulding, 2002; Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006).

Para empezar, una vez se iban transcribiendo las entrevistas, se volvía sobre ellas en varias ocasiones para identificar sus argumentos centrales y rastrear algunas palabras, frases u oraciones clave en las mismas. Esto ayudó a remarcar y tener presentes algunos conceptos representativos, que fueron paulatinamente orientadores en el proceso de análisis. En paralelo, se fueron escribiendo algunas notas sobre las ideas que los datos suscitaban, lo que ayudó a ir estableciendo poco a poco una comprensión analítica mientras el procesamiento de los datos continuaba en curso (Strauss y Corbin, 2002; Charmaz, 2006).

De esta forma se fueron identificando grupos de información que se relacionaban de manera cercana, con los cuales se construyeron diferentes categorías en las tres formas de contratación a las que pertenecían los entrevistados (PH, PTL, PTC). Paulatinamente con el apoyo de las notas personales que se fueron elaborando durante el proceso, se fue haciendo el análisis de las mismas, resaltando los elementos que se consideraban representativos para tratar de plasmar de la mejor manera las experiencias que describían los entrevistados y su implicación en las construcciones identitarias.

De este modo y tratando de recuperar periódicamente las orientaciones brindadas por las notas analíticas iniciales, y las que durante el transcurso del propio análisis fueron surgiendo, se fue generando la identificación de nexos entre la información relevante que brindaban las categorías, en base a los cuales se fueron visualizando las relaciones entre los participantes en las distintas formas de contratación. Así, posteriormente se hilaron los elementos sustanciales (citas, expresiones, notas plasmadas en el análisis de las categorías) que permitieron identificar y sustentar las formas identitarias encontradas, dando lugar a lo que Strauss y Corbin (2002) llaman una muestra teórica.

Todo lo anterior se fue estableciendo en un proceso iterativo y recurrente de análisis, para ir decantando, sustrayendo y sintetizando la descripción de las identidades y las reflexiones asociadas a las mismas (Murillo, 2003).

3.3 Validez del estudio

En este orden de ideas, la validez del estudio está dada por la posibilidad de triangular la información brindada por los diferentes entrevistados dentro de cada tipo de contratación y entre las contrataciones entre sí, así como por la posibilidad de contar con la revisión continua de lectores externos que ayudan a mantener la vigilancia sobre la consistencia de los datos.

3.4 Fuentes de información

Las fuentes de información que forman parte de este trabajo devienen de los propios discursos de los entrevistados respecto de su experiencia laboral, incluyendo la información obtenida de documentos institucionales que marcan las condiciones de trabajo de los docentes en la institución.

Entrevista semiestructurada con perspectiva de historia de vida:

Para la recolección de los discursos de los participantes sobre su experiencia laboral docente se utilizó como técnica de recolección de información la entrevista semiestructurada con perspectiva de historia de vida, explorando principalmente la experiencia laboral docente de los sujetos en la FCA de la UAQ.

Esta técnica, retomada en el presente trabajo, permite transitar hacia la experiencia vivida por los sujetos en su acontecer laboral y lograr un acercamiento a las situaciones cotidianas o acontecimientos extraordinarios que han resultado representativos para los mismos (Creswell y Poth, 2007).

Es una herramienta que contribuye a comprender el sentido que orienta la acción de los actores, sentido que está vinculado a las formas de identidad y ayuda a develar los valores, preferencias y apreciaciones construidas como grupo entre los docentes (Saltalamacchia,

Colón y Rodríguez (1983). Se eligió considerando que es quizá la técnica que ofrece un mayor acercamiento a la manera en la que las personas crean y reflejan su mundo social (Campoy y Gomes, 2009).

Las preguntas con las que se orientó la entrevista semiestructurada con perspectiva de historia de vida se presentan en el Anexo 1. Guía de entrevista. Ha de mencionarse que esta guía se retoma con matices diferentes en cada caso pues las personas profundizan de forma diferenciada en los temas que les resultan prioritarios según su experiencia laboral.

Finalmente, cabe señalar que debido a la situación de emergencia sanitaria a causa del virus SARS-CoV2 vivida en el momento de inicio del trabajo de campo, la primera parte de las entrevistas fueron realizadas de manera remota, utilizando las plataformas de zoom y Google meet, y las últimas lograron hacerse de forma presencial en el momento en que se inició la reincorporación de actividades presenciales en la institución. Cabe aclarar que, durante las mismas se mantuvieron las medidas sanitarias recomendadas, por seguridad de los participantes y de la entrevistadora. La duración de cada entrevista se mantuvo en un tiempo aproximado de cuarenta minutos a una hora.

En los encuentros se partió de consensuar de forma verbal un consentimiento informado, en el que se le indicó a cada participante los objetivos y método de la investigación, se aclaró el compromiso de mantener la confidencialidad de los datos, los cuales tendrían uso sólo para fines de la presente investigación. Se aclaró la libertad de su colaboración y la posibilidad de suspender la entrevista si el entrevistado así lo considerara, al mismo tiempo que brindaron las explicaciones necesarias respecto al encuadre de la entrevista. Sólo una vez que el entrevistado aprobó su participación, se dio inicio a la misma.

3.5 Docentes FCA

A continuación, se describe la distribución de docentes que pertenecen a la FCA adscrita a la UAQ. Esto a fin de precisar de forma esquemática y en términos numéricos la representatividad que tiene esta facultad en el contexto institucional. La información se

presenta discriminando las modalidades de contratación: Honorarios (H), Tiempo Libre (TL), Tiempo Completo (TC).

**Tabla 3.1 Distribución de docentes por tipo de contratación
UAQ (2019-2020)**

	Tipo de Contratación				TOTAL
	Tiempo completo (TC)	Medio Tiempo (MT)	Tiempo libre (TL)	Honorarios (H)	
UAQ	606	2 (Un profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, uno de la Facultad de Lenguas y letras)	678	1455	2741
% total	22.10%	0.07%	24.73%	53.08%	100%

(elaboración propia, información retomada sitio web de la UAQ: <https://planeacion.uaq.mx/uii/index.php/2019-2020>.)

La grafica anterior, señala que la totalidad de docentes adscritos a la UAQ suman 2741. De éstos, el grupo más grande se encuentra entre los profesores con contrato por Honorarios quienes suman 1455, siendo el 53.08 % del total de la población. Le siguen los profesores con contrato Tiempo Libre que suman 678 y conforman el 24.73%. Continúan los profesores con contrato Tiempo Completo que son 606 y representan el 22.10%, y finalmente el 0.07% equivale a 2 profesores con contrato Medio Tiempo.

De las 14 facultades que conforman la universidad, la facultad de Contaduría y Administración congrega el 13.46% de la población, con un número de docentes equivalente a 369. Es así, la segunda facultad más grande de la Universidad y mantiene en su interior la misma distribución respecto a los tipos de contratación docente que se percibe a nivel de toda la Universidad lo cual se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 3.2 Distribución de docentes por sede y tipo de contratación
FCA-UAQ (2019-2020)**

SEDE	Tipo de Contratación			TOTAL
	Tiempo completo	Tiempo libre	Honorarios	
Amealco	2	4	7	13
Cadereyta	2	0	11	13
Centro Universitario	33	59	154	246
Jalpan	1	2	17	20
San Juan Del Rio	14	7	37	58
Tequisquiapan	0	0	19	19
TOTAL	52	72	245	369
% total	14.09%	19.51%	66.39%	100%

(elaboración propia, información retomada sitio web de la UAQ: <https://planeacion.uaq.mx/uii/index.php/2019-2020>.)

De los 369 profesores que hacen parte la FCA, 246 pertenecen a Centro Universitario, siendo ésta la sede que concentra el mayor número de profesore de la FCA. En ésta 154 profesores tienen contrato por Honorarios y equivalen al 62.6 % de la sede, le siguen los profesores con contrato Tiempo Libre que suman 59 conformando el 23.9 % y finalmente está el grupo de profesores con contrato a Tiempo Completo que suman 33 y representan el 13.4 % de la población docente en esta sede.

3.6 Participantes

El número de participantes viene dado por la saturación de información en la construcción de la Teoría Fundamentada, proceso con el que se orienta el desarrollo del análisis de datos en el presente estudio. En este sentido, se trata de un grupo que no se acota de manera previa,

sino que su delimitación procede durante el desarrollo del proceso metodológico. La forma en la que se accedió a los participantes fue a partir de la técnica de bola nieve.

De tal modo, se accede a los participantes por la remisión en cadena de quienes iban siendo entrevistados (Alloatti, 2014). Se partió de la obtención de contactos iniciales, que en este caso provenían de los coordinadores de carrera a quienes se tuvo acceso desde la información oficial de contacto publicada en la página web de la FCA. Una vez finalizada cada entrevista, se solicitó a cada participante su apoyo para establecer contacto con otros posibles participantes o recomendar el estudio entre sus colegas, ampliando así la posibilidad de participación de otros profesores.

Este proceso se repitió hasta lograr las entrevistas necesarias para alcanzar el punto de saturación (Murillo, 2003). Las decisiones respecto a con quiénes hablar, se tomaron así en el mismo trabajo de campo cobijando las tres formas de contratación: Honorarios, Tiempo Libre y Tiempo Completo. La única salvedad que se mantuvo fue tratar, en la medida de lo posible, de establecer contacto con participantes que tuvieran mínimo una experiencia laboral en la FCA de alrededor de los 4 años, considerando la importancia de que los docentes estuvieran ya familiarizados con la dinámica de trabajo en la misma.

Así bien, se recurrió a la técnica bola de nieve por las siguientes razones:

- Esta técnica proporciona formas de contacto con una población docente que, debido a la situación de contingencia sanitaria por Covid 19 que se vivió durante el desarrollo del estudio, resultaba de difícil acceso, pues entre las medidas de contención se encontraba la restricción de actividad presencial en la universidad.
- Dado que los profesores en su mayoría tienen altas demandas laborales (bien porque tienen compromisos en varias instituciones o porque su forma de contratación les implica la atención de múltiples actividades) probablemente habría mayores posibilidades de que participaran si la entrevista era remitida por un colega que también participa.

- Esta técnica permite acceder a entrevistados que resulten representativos en la construcción teórica esperada, según hallazgos identificados en los propios encuentros.

- Es un proceso de implementación rápida desde el que se podría acceder con relativa fluidez a los docentes objeto de estudio.

Tabla 3.3 Profesores entrevistados

Contrato por Honorarios (8)

PH1	PH2	PH3
Lic. Actuarial Especialidad Maestría Honorarios 6 años de experiencia FCA	Lic. Turismo Maestría Honorarios 5 años de experiencia FCA	Lic. en Administración Maestría Doctorado Honorarios 6 años de experiencia FCA
PH4	PH5	PH6
Lic. Contaduría Maestría Doctorado Honorarios 5 años de experiencia FCA	Lic. En Administración Maestría Asimilado a salarios 14 años de experiencia FCA	Lic. En contaduría Pública Lic. En derecho Maestría (2) Doctorado Honorarios 13 años de experiencia FCA
PH7	PH8	
Lic. Administración de empresas Maestría Honorarios 4 años de experiencia FCA	Lic. en Contabilidad Maestría Doctorado Honorarios 24 años de experiencia FCA	

Contrato por Tiempo Libre (9)

TL1	TL2	TL3
Categoría I Lic. Economía empresarial Maestría TL 6 años de experiencia FCA	Categoría III Lic. Administración de Empresas Maestría Doctorado TL 12 años de experiencia FCA	Categoría V Lic. Informática Maestría Doctorado TL 6 años de experiencia FCA

TL4	TL5	TL6
Categoría I Lic. Contaduría pública Maestría TL 18 años de experiencia FCA	Categoría I Lic. En Medicina Maestría en educación Doctorado en contaduría TL 6 años de experiencia FCA	Categoría I Lic. Derecho Lic. Administración Maestrías (3) en derecho Maestría en Administración TL 11 años de experiencia FCA
TL7	TL8	TL9
Categoría III Licenciado en Economía Empresarial Maestría Doctorado TL 5 años de experiencia FCA	Categoría IV Lic. contadora publica UAQ Maestría Doctorado TL 16 años de experiencia FCA	Categoría III Lic. En Contaduría Pública Maestría Doctorado TL 24 años de experiencia FCA

Contrato por Tiempo Completo (8)

TC1	TC2	TC3
Lic. Ingeniería industrial y de sistemas Maestría Doctorado TC 26 años de experiencia FCA	Lic. Economía Maestría Doctorado TC 15 años de experiencia FCA	Lic. Comunicación Maestría Doctorado TC 14 años de experiencia FCA
TC4	TC5	TC6
Lic. Economía Maestría Doctorado TC 13 años de experiencia FCA	Lic. Contaduría Pública Maestría Doctorado TC 30 años de experiencia FCA	Lic. Contaduría Pública Maestría (2) Doctorado (2) TC 30 años de experiencia FCA
TC7	TC8	
Lic. Contaduría Pública Maestría Doctorado TC 6 años de experiencia FCA	Lic. Ciencias de la comunicación Maestría Doctorado TC 7 años de experiencia FCA	

Capítulo 4. Resultados

4.1 Disposiciones institucionales por tipo de contrato

El presente apartado tiene como fin explorar la caracterización que desde la institución (en documentación oficial) se ofrece respecto de las diferentes formas de contratación docentes. Con esta panorámica se pretende brindar información que contextualice las condiciones laborales de los docentes en la UAQ y las exigencias institucionales en cada caso. A modo de referente se presenta en principio la relación en el esquema de remuneración para las distintas formas de contratación (TC, TL, H) a partir del cual posteriormente se presenta la documentación mencionada.

De la documentación oficial ofrecida por la universidad estrechamente vinculada a las formas de contratación docente, se encuentran para el caso de los docentes Tiempo Completo y Tiempo Libre los documentos de: Reglamento de Ingreso y Promoción del Personal Académico (RIPPAUAQ), el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UAQ 2022-2023, y el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) periodos 2019-2021 y 2021-2024; mientras que en el caso de profesores por Honorarios ésta se establece de forma más general a partir del documento Contrato Individual de Trabajo por Tiempo Indeterminado, mismo que también aplica para acotar la relación contractual con otros trabajadores como es el caso del personal administrativo contratado por horas. Así mismo se incorpora, para el caso de profesores por Honorarios el Programa de Estímulos a la Productividad del Personal Académico de Honorarios, que especifica una forma de compensación salarial para dicha población.

A continuación, se presenta y analiza cada documento. Para este análisis se especifica en cada caso el tipo de documento, la fuente, la estructura del mismo y el análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa que de este se desprende relacionada con la actividad laboral. Esto teniendo en cuenta que, los intereses, las expectativas y las motivaciones presentes en la configuración identitaria de los docentes entran en relación constante con las condiciones brindadas por la institución.

Este compendio a su vez abreva insumos para reflexionar en torno a cómo las políticas administrativas implementadas por la universidad influyen en la naturaleza de las funciones que asumen los docentes, en los intereses con los que orientan la organización de su carrera académica y sus relaciones laborales, y así, en la configuración de identidad laboral.

4.1.1 Tabulador de remuneraciones 2020

Tabla 4.1 Tabulador de remuneraciones

	Salario mensual 2020
Tipo de contrato	Mínimo
PTC categoría I	12,724.51
PTC categoría II	16,794.08
PTC categoría III	18,831.71
PTC categoría IV	21,099.44
PTC categoría V	24,391.98
PTC categoría VI	28,873.22
PTC categoría VII	33,845.74
PTL categoría I	423.02
PTL categoría II	469.09
PTL categoría III	515.60
PTL categoría IV	562.99
PTL categoría V	611.21
Honorarios	100 por hora clase

Información recuperada del periódico La Sombra de Arteaga, Santiago de Querétaro, 22 de diciembre de 2019, p. 52.

4.1.2 Disposiciones institucionales para profesores TL y TC

REGLAMENTO DE INGRESO Y PROMOCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO (RIPPAUAQ)

El Reglamento de ingreso y promoción del personal académico (RIPPAUAQ) se trata de un documento público, constitutivo de la legislación universitaria que especifica el reglamento

de ingreso y promoción del personal académico en lo que a profesores con contratos Tiempo Libre y Tiempo Completo se refiere. La versión vigente, autorizada por el Máximo Órgano Universitario, que a continuación se retoma, corresponde al año 2011 publicada en el sitio web de la UAQ: <https://supauaq.org/documentos/rippauaq.pdf>. Este documento incluye dos Anexos, por convenio celebrado entre el Sindicato Único de la Universidad Autónoma de Querétaro y la UAQ en los años 1995 y 2005, por los cuales, se abrieron las categorías III, IV y V para los Profesores de Tiempo Libre.

Este documento está conformado por siete títulos con sus respectivos capítulos y artículos. En estos se abordan las funciones, las condiciones de ingreso del personal académico, las disposiciones de las comisiones dictaminadoras, la caracterización de los profesores Medio Tiempo, Tiempo Libre y Tiempo Completo, y el sistema de evaluación académica. La estructura general del documento discrimina los Artículos del 1 al 156, respecto a los cuales en lo relativo al trabajo docente se hace referencia a sus funciones, su clasificación, el sistema de evaluación académica, algunos artículos transitorios y los anexos señalados.

Se resaltarán para los fines de este estudio los rubros que aludan a: la diferenciación en las categorías laborales de los profesores, formas de contratación docente y de promoción del personal docente, que están vinculados fundamentalmente a los títulos I, II y VI y algunos artículos asociados. Bajo este criterio se construyeron los ejes temáticos: Población docente en la UAQ, Concurso para contratación y Formas de promoción laboral, que se presentan a continuación.

Población docente en la UAQ

En este documento se señala que la universidad contempla a los profesores como parte del personal académico y hace la distinción entre Profesores de Tiempo Libre y Profesores de Tiempo Completo. En cada grupo a su vez hay una subdivisión en función del número de horas o nivel ocupacional por el que se les contrata y el tipo de contrato. Se establecen así, las siguientes características:

Profesor tiempo completo: contrato a tiempo indeterminado, nivel ocupacional cuarenta horas por semana. Cumplen funciones de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura, enfocándose fundamentalmente en la docencia e investigación, sin excluir las demás (Art. 3 y Art. 7). Pueden acceder a la titularidad de una asignatura siempre y cuando la hayan impartido durante tres periodos lectivos consecutivos o sin estar supliendo a un titular, hayan concluido grados de maestría o de doctor (Art 5).

Profesor de tiempo libre: contrato a tiempo indeterminado, nivel ocupacional de máximo veinte horas por semana. Cumplen funciones de docencia, investigación, preservación y difusión de la cultura (Art. 3), aunque tiene posibilidad de dedicarse exclusivamente a docencia (Art. 8). Pueden acceder a la titularidad de una asignatura siempre y cuando la hayan impartido durante tres periodos lectivos consecutivos o bien, sin estar supliendo a un titular, hayan concluido grados de maestría o de doctor (Art 5).

La titularidad corresponde a “el derecho de conservar tanto la asignatura que se imparte, como el horario, dependencia y lugar en que se realiza” (Art 5, p. 4).

Además de estas categorías se consideran las de profesor suplente, adjunto, extraordinario y visitante. No obstante, dada su eventualidad no han sido contempladas en el presente estudio. Así pues, el personal académico vinculado comúnmente a la Universidad se divide según el RIPPAUAQ en: Tiempo completo, Medio tiempo y Tiempo libre. Al respecto, llama la atención que no se haga referencia a la clasificación por Honorarios, en tanto que estos corresponden según las cifras estadísticas de la Universidad a la población mayoritaria entre los docentes. Para el periodo 2018-2019, esta población representaba al 52% del profesorado, correspondiendo a 1405 docentes (fuente <https://planeacion.uaq.mx/uii/index.php/2018-2019/total-uaq/docentes>). De igual forma, los Profesores de Medio Tiempo constituyen el 0.07% de la universidad, es decir, 2 profesores, siendo una figura de muy baja representatividad. Comúnmente la trayectoria de un profesor vinculado a la UAQ atravesaría las categorías PH, PTL y PTC.

Los profesores de Tiempo Completo se dividen en siete categorías: I, II, III, IV, V, VI y VII (Art. 147). El puntaje que les otorga a los docentes el mérito para pertenecer a alguna de estas categorías depende de la valoración realizada por la comisión dictaminadora la cual evalúa: estudios formales, experiencia en docencia e investigación, estudios especiales, trabajos de investigación, divulgación académica, actividades académicas y de servicios a la comunidad. El valor asignado depende de la calidad y trascendencia de los mismos (Art. 86, 147), así como también de las puntuaciones asignadas, según se exijan para cada categoría, en base al sistema de evaluación académica (ver más adelante tabla 4.2) en lo relativo al rubro Formas de promoción laboral.

En conjunto con los anteriores lineamientos, para ingresar a la categoría I como Profesor Tiempo Completo es requisito presentar el título de licenciatura, acreditar curso básico de capacitación pedagógica. A partir de la categoría II en adelante, la experiencia en docencia universitaria exigida puede variar en un rango de entre 3 a 20 años. Para las categorías II, III, IV idealmente grado mínimo de Maestría, para las categorías V, VI y VII idealmente contar con grado de Doctor.

Si bien esto se menciona en el documento, pudo notarse a partir de las entrevistas que en la práctica el grado de doctorado tiende a consolidarse como requisito preferible ya desde la entrada a la contratación TL. Es decir, en la práctica, el nivel de estudios de doctorado deja de establecerse como un requisito de las categorías más altas para situarse entre las categorías iniciales de una posible trayectoria laboral. Adicionalmente, para los profesores de Tiempo Completo en las categorías de la II a la VII se exige haber acumulado respectivamente 8, 16, 23, 30, 37 y 44 puntos en el sistema de evaluación académica, cuyas valoraciones se muestran en la tabla 4.2, las cuales se establecen en relación a la productividad académica.

Los profesores de Tiempo Libre se dividen en cinco categorías: I, II, III, IV y V (Art. 142 y Anexos). La recategorización se establece por parte de la comisión dictaminadora en función a la valoración de los siguientes criterios: grados académicos, experiencia profesional como docente e investigador, estudios especiales, trabajos de investigación, divulgación académica, actividades académicas y de servicios a la comunidad como apoyo a

la docencia. El valor asignado depende de la calidad y trascendencia de los mismos (Art. 142). Para ingresar a la categoría I se deben constatar mínimo tres años de experiencia como docente o como investigador y acreditar curso básico de capacitación pedagógica (Art. 143). Cabe señalar, según lo referido por los entrevistados que para el caso de los Profesores por Honorarios este curso no es obligatorio ni promovido por lo cual, hay docentes que llevan años trabajando como PH y solo en dado caso se concursar por un TL acreditan el curso.

Para la categoría II se exige preferentemente grado de maestría o en su defecto especialidad y de dos a cuatro años de experiencia académica, con cuatro a ocho puntos en relación al sistema de evaluación académica (ver tabla 4.2) y acreditar igualmente el curso básico de pedagogía universitaria (Art 144). En los incisos más recientes se establecen los requisitos y funciones para las categorías III, IV y V. Respecto a estas, aparece ya el nivel de estudios de doctorado como exigencia preferente.

Tanto los profesores de Tiempo Completo como de Tiempo Libre tienen derecho a solicitar evaluación de promoción anual, para pasar a ocupar una categoría mayor, cabe aclarar que de igual manera las puntuaciones en el sistema de evaluación académica se renuevan cada año (Art. 82, 84,85). Es decir que, los puntos acumulados en el año rezagado pierden validez para el nuevo concurso, lo que implica que el trabajo demandado en formación profesional, trabajos de investigación y publicaciones, deban iniciarse de cero.

Como se aprecia, a los profesores, en la medida en que avanzan en las categorías dentro de cada forma de contratación se les reconoce por actividades que en su mayoría no están propiamente asociadas a la docencia. Por otra parte, aunque el Art. 9 especifica una serie de actividades asociadas a la función docente que requieren realizarse de forma regular, tales como: preparación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, asesorías académicas, participación en proyectos de servicio a la comunidad, así como actualización en las disciplinas de la especialidad y en métodos de enseñanza-aprendizaje; el tiempo que estas dispensan no aparece especificado frente a las horas de trabajo por las que se contrata al personal docente. A este respecto, los Artículos. 145 y 146, únicamente mencionan que dentro de su nivel ocupacional los profesores dedican una fracción de su tiempo a estas

actividades, sin especificarse cómo ni cuánto tiempo. De esta manera, estas actividades quedan por omisión relegadas a la responsabilidad del docente, quien debe invertir horas extra para realizarlas.

Concurso para contratación

Respecto a las formas de contratación la Universidad estipula que todo el personal académico que asuma funciones por tiempo indeterminado Tiempo Libre y Tiempo Completo, deberá ser contratado a través de concurso por oposición. La convocatoria para este concurso se abre según las necesidades de personal académico en cada facultad indicando las características académicas básicas requeridas, así como la categoría y programas académicos para los que se concurra.

El jurado calificador elige el personal más idóneo evaluando los antecedentes académicos, profesionales y aptitudes de los participantes a través de la recepción de: entrevista y revisión del currículum con la respectiva documentación probatoria, trabajo escrito y exposición ante grupo sobre un tema seleccionado (lo que puede sustituirse por la presentación de un proyecto de investigación), (Art. 33).

El jurado calificador está compuesto por dos titulares y dos suplentes que pertenecen al personal académico de la facultad y cuentan con la más alta categoría, mayor grado académico, de experiencia académica, puntuación y mayor número de funciones académicas cumplidas dentro del área a evaluar. Este jurado, según las disposiciones formales, no puede incluir ni al director, ni secretario académico, ni coordinadores de la facultad (art 139). Sin embargo, como muestran los entrevistados, en la práctica, su criterio sí juega un papel importante en su posible elección.

El concurso por oposición tiene dos modalidades. Uno cerrado que se ofrece en un primer momento para promoción del personal académico ya vinculado que aspira a ocupar una vacante definitiva, y uno abierto, ofrecido en un segundo momento, para cubrir las plazas

que en el primero quedaron vacantes, en el cual puede participar cualquier persona que cumpla con los requisitos (Art. 16).

Formas de promoción laboral

Todo personal de tiempo indeterminado podrá solicitar anualmente evaluación para promoción (Art. 82). Para la promoción se requiere que el interesado presente: relación de actividades de docencia, investigación, difusión o servicios realizadas en la Universidad, sustentadas con el ejemplar o las publicaciones correspondientes; relación de otro tipo de actividades realizadas en la Universidad; relación de actividades académicas o profesionales realizadas por fuera de la Universidad; Relación de títulos, grados o distinciones académicas obtenidas; acreditar la experiencia en docencia, investigación o difusión cultural. En este entendido el Art. 92 aclara “*El simple transcurso del tiempo no es condición suficiente para otorgar la promoción*” (p. 11). A lo que podría sumarse que, ni siquiera es un rubro que tenga un valor representativo para dicha consideración. Así pues, entre los entrevistados hay quienes cumplieron los tres años mínimos y obtuvieron su promoción a PTL, mientras que otros que llevan años sin obtenerla, esto en función de que, la diferencia más contundente se vincula a la producción en investigación y no tanto a la experiencia docente.

Los rubros otorgados para competir por una promoción se dividen en cuatro secciones: a) estudios especiales, b) trabajos de investigación, c) divulgación académica y d) actividades académicas de servicios, en donde se distribuyen actividades que tienen desde valor de puntaje 1 hasta un rango de puntaje de 10 a 15 puntos (Art 155). De estas, las mayores puntuaciones se concentran en actividades asociadas a trabajos de investigación como se muestra a continuación:

Tabla 4.2 Sistema de evaluación académica

a) Estudios especiales	Puntuación	b) Trabajos de investigación	Puntuación
Cursos de actualización didáctico-pedagógica	1* punto	publicación de artículos científicos	3 a 7 puntos
Cursos de formación docente	1* punto	Memorias de encuentros de investigación científica	2 a 3 puntos
*por cada 24hrs clase se asigna un punto		Compilaciones científicas	2 a 3 puntos
		avances en Proyectos de investigación de más del 50%	2 a 5 puntos
		Proyectos de investigación concluidos	10 a 15 puntos
		Participación en proyectos de investigación concluidos	10 a 15 puntos
		Traducciones científicas publicadas	2 a 3 puntos
		Inveniones patentadas y registradas o producción intelectual con derechos de autor	10 a 15 puntos
c) Divulgación académica	Puntuación	d) actividades académicas de servicios	Puntuación
Artículos académicos publicados	1 a 3 puntos	Coordinar áreas académicas	3 puntos
Apuntes publicados de apoyo a la docencia	2 a 4 puntos	Impartir cursos de formación docente	2* puntos
Compilaciones académicas	1 a 2 puntos	Coordinar cursos, seminarios o talleres	1 puntos
Ponencias publicadas	1 a 2 puntos	Impartir cursos culturales	2* puntos
Redactar informes técnicos	1 punto	Impartir cursos a otras IE	2* puntos
Dirigir y asesorar tesis	2 a 3 puntos	*por cada 25hrs se asignan 2 puntos	
Publicación de libros de texto de apoyo a la docencia	6 a 12 puntos		

Elaboración propia retomado del Art 155 del RIPPAUAQ

Como puede verse, en términos generales las puntuaciones más altas se relacionan con actividades de investigación, el único rubro asociado directamente a la docencia que sobresale con una puntuación de más de 5 puntos corresponde a la Publicación de libros de texto de apoyo a la docencia, con un puntaje de 6 a 12 puntos, que sigue siendo menor en comparación con las puntuaciones asociadas a investigación con un rango de 10 a 15 puntos.

Así pues, puede apreciarse una tendencia institucional, plasmada en la documentación oficial, a privilegiar entre los académicos docentes la actividad investigativa, pues ésta es mejor remunerada y brinda mayores oportunidades de promoción laboral.

Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente de la UAQ 2022-2023

Se retoma a continuación el documento que concierne a la convocatoria 2022-2023 del Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente, este va dirigido a PTC así como a PTL de 20 a 40 horas. Constituye un documento de acceso público que ha sido retomado de la página web de la universidad y da cuenta de los requisitos exigidos en el mismo.

Cabe señalar que, entre los prerequisites para concursar se establece, contar con un mínimo de 8.0 puntos en evaluación docente aplicada por los estudiantes, así como trabajar de manera exclusiva para la UAQ en las funciones concernientes al trabajo docente, que incluyen docencia, investigación, vinculación o extensión, permitiéndose la realización de labores propias a la profesión solo en un máximo de 10 horas a la semana. Así como, contar con una antigüedad mínima de 2 años ininterrumpida y no tener ningún tipo de beca.

Este programa, corresponde a un beneficio económico independiente del salario, que se otorga, en caso de ser aprobado, de manera mensual durante un año. Si bien es subsidiado por el Gobierno Federal, este programa es implementado en la Universidad, la cual, para su seguimiento establece una comisión evaluadora conformada por académicos distinguidos de la misma en la dependencia a la que esté vinculado el o la docente participante. Cabe señalar que, la institución no es completamente autónoma en el desarrollo de este programa, esto puede verse en la incorporación para ciertos lineamientos de organismos externos como PRODEP y SNI, de la misma manera que se contemplan las consideraciones de entidades acreditadoras como la Subsecretaría de Educación, el COPAES, el CIEES y CONACYT. Se establece así un cierto control y monitoreo de la Universidad desde dependencias externas.

En términos del contenido de este programa se tiene que, para acceder a éste, la universidad evalúa el desempeño del docente durante el último año, en base a una escala de puntuación, en función de la cual se determina el nivel del estímulo de entre los IX niveles que ofrece. La valoración se establece considerando tres criterios: 1. calidad en el desempeño a la docencia (reflejada en la cuantificación de proyectos de investigación, publicaciones, certificaciones, entre otras), que equivale a un 70%, con puntuación máxima de 700 puntos;

2. dedicación a la docencia, equivale a un 20%, con puntuación máxima de 700 puntos; y 3. Permanencia, cubre el 10%, con puntaje máximo de 100 puntos. En la siguiente tabla se muestran los contenidos asociados a cada criterio y las puntuaciones designadas para cada uno:

Tabla 4.3 Puntuaciones para el Programa de Estímulos

1. Calidad en el desempeño a la docencia (70%)		
	Actividad	Puntaje máximo
I	Docencia	300
II	Investigación, extensión, creación, innovación y vinculación	150
III	Atención a estudiantes	150
IV	Participación en grupos colegiados	100
2. Dedicación a la docencia (20%)		
Horas/clase	Impartidas en un solo nivel	Impartidas en dos de los cuatro niveles: Bachilleres, TSU, Licenciatura y Posgrado
4-8	50	100
9-11	100	150
12-14	150	200
15 o más	200	200
3. Permanencia (10%)		
Antigüedad	Puntaje/año	Puntaje máximo
Años de permanencia	5 puntos	100

Como puede verse en este programa se otorga mayor valoración a la docencia y a actividades asociadas, lo que se refleja en las puntuaciones más altas por el número de horas cátedra impartidas, así como en la representatividad de los rubros concernientes a la Calidad en el desempeño a la docencia que concentran el 70% de la puntuación. No obstante, el documento no plantea específicamente cuales son los rubros y actividades por los que en la comisión evaluadora se evalúa la actividad docente, más allá del entendido entre la comunidad docente de que la evaluación realizada por los estudiantes es uno de los insumos de la misma.

Ahora bien, en base a los criterios anteriormente señalados se establecen los tres primeros niveles, del I al III. Para acceder a los niveles IV y V se solicita, además de la puntuación antes señalada, en el caso de los PTC, contar con perfil PRODEP y/o participar como colaborador en un grupo colegiado, y para los PTL, contar con el reconocimiento SNI de candidato. Es decir que, nuevamente para el otorgamiento de los beneficios más básicos a unos de mayor alcance, entran en juego instituciones externas, desde las cuales se exige la representatividad de las actividades de investigación.

Así pues, para ingresar a los niveles VI y VII se requiere, además de los requisitos anteriores, para PTC pertenecer como miembro a un cuerpo académico consolidado o en consolidación acreditado por la Subsecretaría de Educación Superior. Para PTL participar como colaborador o contar con reconocimiento SNI nivel I. Además, tanto para PTC como PTL se requiere impartir cátedra en una licenciatura acreditada por COPAES o nivel I del CIEES y en un programa de posgrado de excelencia CONACYT (Programa Nacional de Posgrados de Calidad-PNPC).

Para acceder a los niveles VIII y IX, se requiere, tanto para PTC como PTL, además de cumplir con los requisitos previos, ser miembro del SNI mínimo en nivel I, ser miembro de un cuerpo académico consolidado e impartir cátedra en una licenciatura acreditada por COPAES y en un posgrado de excelencia CONACYT (PNPC).

Como se aprecia en los niveles más altos el programa de Estímulos va inclinándose hacia un perfil en investigación, siendo obligatoria la vinculación a perfiles PRODEP Y SNI, bajo los criterios de calidad de organismos acreditadores, que de manea ineludible implican contar con título de doctorado y tener actividad investigativa.

PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO (PIDE) PERIODOS 2019-2021 Y 2021-2024

Se analizan a continuación los documentos del Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) de la UAQ en sus versiones más recientes, correspondientes a los periodos 2019-2021 y 2021-

2024. Se trata de textos de carácter público difundidos por la institución en su página web. En estos, se plantean las estrategias contempladas por la Universidad para lograr su sostenibilidad y el alcance de las metas académicas, administrativas y financieras bajo una visión institucional a largo plazo, establecida frente a un entorno nacional e internacional.

Se señalan a continuación los capítulos que conforman estos documentos para dar cuenta de la estructura de los mismos.

Tabla 4.4 Tabla de índice PIDE

Plan institucional de desarrollo 2019 – 2021 (147 páginas)	Plan institucional de desarrollo 2021 – 2024 (86 páginas)
Introducción	Presentación
Capítulo I. Contexto	1. Contexto
Contexto Internacional	1.1 Entorno internacional
Contexto Nacional	1.2 Entorno nacional
Contexto Estatal	1.3 Entorno estatal
Capítulo II. Filosofía Institucional	2. Filosofía y valores institucionales
Capítulo III. Modelo educativo	3. Pertinencia del modelo educativo universitario
Capítulo IV.	4. Perspectivas de la UAQ a 2024
Misión	4.1 Misión
Visión	4.2 Visión
Políticas	5. Políticas por ejes de desarrollo universitarios
Objetivos estratégicos y estrategias	5.1 Eje de gestión académica
Capítulo V. Ejes de desarrollo	5.2 Eje de gestión social
V.I. Cobertura con equidad, inclusión e igualdad	5.3 Eje de gestión administrativa
V.II. Calidad académica	5.4 Eje de gestión financiera
Planta Académica	5.5 Eje de gestión política
Programas Educativos	6. Indicadores de calidad universitarios
Formación Integral	6.1 Indicadores del eje de gestión académica
Internacionalización	6.2 Indicadores del eje de gestión social
COMPROMISOS 2019-2021	6.3 Indicadores del eje de gestión administrativa
Planta docente	6.4 Indicadores del eje de gestión financiera
Programas Educativos	6.5 Indicadores del eje de gestión política
Investigación	7. Evaluación y seguimiento
Formación integral	Referencias bibliográficas
Internacionalización	
V.III. Modelo de organización y gestión institucional	
V.IV. Vinculación y extensión	
V.V. Finanzas universitarias	
Capítulo VI. Evaluación y seguimiento	
Anexos	
Bibliografía	

De estos documentos resultan representativas las consideraciones establecidas respecto a la calidad académica teniendo en cuenta que esta temática atraviesa de forma importante las expectativas institucionales respecto al trabajo docente. Será este el eje central de análisis de estos documentos.

Antes de continuar, cabe señalar que la razón por la que se ha decidido retomar estos dos textos responde a que la última versión del PIDE resulta menos detallada que su versión anterior, esto quizás se deba a la situación de pandemia vivida en el país en el periodo de elaboración de este documento, que ha llevado a incrementar de manera importante el volumen de trabajo en todas las áreas de la universidad. No obstante, los lineamientos principales se mantienen en ambos documentos.

A fin de presentar el sentido general de los textos, los criterios sobre calidad que en estos se prescribe y la forma en la que dichos criterios se vinculan con el trabajo docente se establecen a continuación dos apartados en los que se indican: las formas de subsidio de la universidad, sus problemáticas financieras más representativas y su relación con la calidad académica; y a su vez, la calidad académica y su relación con la figura de PTC. Se muestra así, la incidencia en el trabajo docente de los criterios de estandarización asociados particularmente al estatuto de calidad.

Formas de subsidio, problemáticas financieras y su relación con la calidad académica

Estos documentos señalan que los subsidios de la UAQ en tanto universidad pública devienen del subsidio estatal y federal de orden ordinario y extraordinario, siendo montos que se formalizan mediante convenio anual a nivel nacional entre el gobierno federal, el gobierno estatal y la Universidad. En el caso de la UAQ, en lo referente al registro desde 2015 se aprecia por parte de ambos ámbitos de gobierno un incremento en el subsidio anual otorgado, no obstante, este resulta menor al esperado, además variable, por lo que no llega a compensar las demandas financieras de la universidad (PIDE 2019-2021).

A los montos de orden extraordinario pertenece el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el Programa de Estímulo al Desempeño Docente, Programa de estímulos para investigación e infraestructura, el Fondo de Aportaciones Múltiples (FAM), el Programa de Fortalecimiento de la Calidad Educativa (PFCE), el Fondo de Apoyo para el Saneamiento Financiero y la Atención a Problemas Estructurales de las UPE (FASFAP), el Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES), el Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE) y el Programa de la Carrera Docente en Universidades Públicas (PCDUP). Son fondos que no están destinados a gastos de funcionamiento, pero sí a infraestructura, equipamiento, obra y apoyo a la calidad educativa (PIDE 2019-2021).

Estas diversas formas de financiamiento extraordinario resultan fundamentales para el sostenimiento de la UAQ. Al respecto el PIDE 2019-2021 señala que:

“se han diseñado mecanismos de gestión para obtener recursos adicionales, a través de la participación en convocatoria para la obtención de recursos federales extraordinarios, programas y proyectos de investigación apoyados por la federación, la prestación de servicios con el sector público y privado, así como la recepción de aportaciones y donaciones, para incrementar la generación de ingresos propios” (p. 117).

Lo anterior coincide con lo que señala la teoría, en lo que Slaughter y Leslie (1997) denominan *capitalismo académico*, en donde las formas de financiamiento extraordinario que supeditan gran parte del trabajo de la universidad a la investigación, en alianza y beneficio del mercado, generan una disminución del reconocimiento de la labor educativa y una capitalización de la investigación.

En este mismo documento, se declaran de manera representativa dos grandes exigencias presupuestales permanentes y de tendencia creciente para la universidad que no alcanzan a ser cubiertas con los fondos ordinarios y requieren ser atendidas desde la captación de fondos extraordinarios. Una se relaciona con los gastos por incremento en la matrícula estudiantil y otra con el pago de remuneraciones a los trabajadores. Por lo cual, como se mostró

anteriormente entidades externas a la Universidad tienen una incidencia representativa en los requisitos para el pago de remuneraciones a los trabajadores docentes.

Respecto a los gastos por incremento en la matrícula estudiantil, se increpa que el incremento en la matrícula se presenta desligado de un subsecuente incremento por parte de gobierno en el monto de los recursos económicos designados para solventar la atención en el servicio educativo ofrecido, lo que acarrea un incremento en el número de estudiantes por curso, es decir, un aumento en el trabajo docente bajo el mismo pago. Así mismo, esta apertura en la matrícula exige cubrir tanto condiciones adecuadas de infraestructura como la validación de aspectos referentes a pertinencia, viabilidad y calidad en los nuevos programas educativos que se oferten, que también refleja un incremento en la actividad laboral docente no reconocida.

Frente al pago de remuneraciones a los trabajadores docentes, se indica que, la dificultad se presenta particularmente con relación a jubilaciones y pensiones. Al respecto se indica en el PIDE 2019-2021 que frente al periodo 2015-2018 se percibía ya un déficit del 16.8% que debió ser cubierto con fondos extraordinarios. No obstante, dicho déficit lejos de constituir una situación aislada es un escenario que tiende a agudizarse, y se cree que, en el futuro próximo, con el incremento de las jubilaciones y pensiones, puede llegar a poner a la universidad ante un escenario financiero insostenible, condición crítica para la Universidad que la hace vulnerable.

Así pues, frente a este contexto, para la UAQ resulta crucial incrementar sus posibilidades de acción frente a fondos extraordinarios, condición que está atravesada por la defensa de la calidad académica, bajo la perspectiva de los estándares nacionales e internacionales imperantes, dado que estos fondos están justificados en el entendido de contribuir a sostener dicha calidad.

En este sentido, se establece un círculo vicioso, tal como lo declaran teóricamente Carrillo, Villavicencio, Santos y Plascencia (2016), en el cual, a cambio de acceder a diversos programas de apoyos económicos los entes financiadores le exigen a la Universidad el

cumplimiento de indicadores académicos de calidad generando dependencia a estos estándares, pues de no mostrar evidencia de que se atienden satisfactoriamente los criterios de calidad sugeridos por los organismos correspondientes no hay posibilidad de acceder a los fondos.

Esta situación hace que se mantenga una distribución de recursos satisfaciendo una tasa de medida homogenizante para las IES públicas que repercute en la experiencia laboral de los trabajadores docentes a quienes se les exigen parámetros de certificación y producción estándar.

Desde la calidad se establece una condición de ajuste desde donde se regula lo que se consideran logros en temas de investigación, extensión, difusión y docencia. En donde, la producción académica del PTC cobra protagonismo. Esto hace que las políticas de calidad más que brindar herramientas para empoderar y fortalecer la autonomía universitaria, supediten a la institución a los criterios de estandarización a los que a su vez se sujeta a los trabajadores.

Calidad académica y su relación con la figura de PTC:

La calidad académica es definida en el PIDE 2019-2021 de la siguiente forma:

“ (...) en el presente PIDE manifestaremos la calidad desde la visión de la Universidad Autónoma de Querétaro, misma que está orientada a la pertinencia y al impacto social, sin descuidar los avances en los procesos de internacionalización y el cumplimiento con criterios de organismos evaluadores y acreditadores permeando a través de los diferentes componentes del ámbito universitario”

En esta definición, la calidad académica está atravesada por “los procesos de internacionalización y el cumplimiento con criterios de organismos evaluadores y acreditadores” condición que se mantiene en ambos documentos y que deja el epígrafe de autonomía en entredicho. Tanto el PIDE 2019-2021 como en el PIDE 2021-2024 señalan

como evidencia de calidad la posición obtenida por la Universidad en rankis como: el THE (Times Higher Education) 2019 de América Latina, el QS World University Rankings en su edición 2019 y el Ranking del Universal 2021. Instancias, que plantean su clasificación en relación a, entre otros aspectos: “reputación académica, personal docente con doctorado y red internacional de Investigaciones” (PIDE 2019-2021, p. 13). A nivel nacional, la calidad se establece en relación con el posicionamiento ante instancias como la Dirección General de Educación Superior (DGESU) y el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX).

Lo anterior, es un reflejo de lo que investigadores como Cuesta (2018) y Tullock (1980) muestran en relación a la visión positivista sustentada exclusivamente en la cuantificación como criterio de calidad.

Dentro de los criterios de calidad que estipulan estos organismos, uno de los indicadores más importantes lo constituye el número de programas académicos acreditados con que cuenta la institución, tanto de licenciatura como de posgrado, y es este uno de los retos que se plantea la UAQ en sus respectivos PIDE 2019-2021 y 2021-2024.

Para la acreditación de los programas se requiere, entre otros aspectos, contar constantemente con un Núcleo Académico Básico de alto perfil que debe estar constituido por un número mínimo de PTC con distinciones SNI y/o PRODED. En este mismo sentido a nivel licenciatura se exhorta a la incorporación de investigación en la currícula, por lo que, la UAQ, oferta el programa de formación Veranos de la Ciencia apoyado por CONACYT y CONCYTEQ (Concejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro) ante el cual se requiere incentivar la participación del estudiantado (PIDE 2019-2021), acción que primordialmente ha de ser conducida por profesores investigadores (en su mayoría PTC).

Bajo esta panorámica, una serie de seguimientos y expectativas entran en relación directa con el trabajo de PTC aspecto importante para la población docente en general, dado que es la forma de contratación visualizada como producto del proceso de crecimiento laboral. A lo largo de estos documentos se reitera por ejemplo: la contabilización de producción académica generada bajo la modalidad de trabajo colegiado a través de cuerpos académicos y líneas de

investigación; esfuerzos por incrementar la publicación conjunta entre PTC y estudiantes; el seguimiento sobre la producción académica individual y colectiva de PTC; seguimiento anual respecto al número de publicaciones de este colectivo distribuidas entre: libros, capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y memorias en extenso; así como, el seguimiento respecto al número de profesores que cuentan con posgrado y en particular con doctorado; el número de profesores con pertenencia al SIN; y el número de profesores certificados con perfil PRODEP. Estas dos últimas distinciones, en sí mismas encierran varios de los criterios anteriormente mencionados.

En este sentido, el PIDE (2021-2024) directamente exhorta a los PTC a contar con el perfil PRODEP y a hacer parte del SNI, indicando la importancia de:

.“Incrementar el número de Profesoras y Profesores de Tiempo Completo (PTC) con perfil reconocido por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y el número de profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI)” (p.37).

De igual manera se propone:

“Incrementar la productividad científica de difusión, divulgación y elaboración de materiales didácticos, para propiciar la incorporación de las y los docentes investigadores al SIN y perfil PRODEP” (PIDE 2021-2024, p 41).

Así mismo, se hace un llamado para que los docentes una vez ingresen al SIN, busquen su promoción en dicho organismo:

“Entre el 2015 y el 2018 la universidad registró un incremento de 41 Profesores con pertenencia en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sin embargo, la mayoría de sus profesores se encuentran en los niveles de candidato y nivel 1, lo que representa un reto para la institución; es decir, no sólo debe impulsarse el ingreso sino también la promoción dentro del Sistema” (PIDE 2019-2021, p. 46).

Así pues, el reto de incrementar el número de investigadores y las producciones de investigación se va intensificando. Esto plantea desde el plano administrativo un incremento en la presión que recae directamente sobre los PTC respecto de las actividades que han de desarrollar. En este sentido, se aprecia de forma representativa la necesidad de resguardar y acrecentar la participación de los PTC en procesos de certificación, como aspectos que resultan fundamentales para avanzar en los procesos de calidad de la institución.

Los PIDE (2019-2021; 2021-2024) involucran tres grandes propósitos: “se impulsa el incremento de matrícula, la evaluación de los programas educativos para lograr la acreditación, así como la evaluación y certificación de los profesores” (PIDE 2019-2021, p. 58). Estos están encadenados bajo una estrecha relación con los procesos de certificación de los PTC, que repercuten de forma importante en los dos anteriores. Esto en la medida en que para lograr incrementar la matrícula es necesario ampliar la acreditación en programas que se ofertan, lo que a su vez depende de contar permanentemente con un número mínimo de PTC con certificaciones SNI y PRODEP. Así pues, se sostiene un número mínimo de PTC a salvedad de intensificar su productividad laboral, la siguiente cita puede mostrarlo de manera más clara:

“es necesario aumentar el número y la calidad de las publicaciones de las y los investigadores, para lograr lo anterior, se solicitará en los proyectos sometidos a financiamiento y los ya financiados incluyan un rubro para la publicación en índices o editoriales de reconocido prestigio” (PIDE 2019-2021, p.63).

Si bien, incursionar en proyectos para financiamiento ya era requerido, también pasa a ser necesario incluir el aumento en publicaciones de prestigio, lo que para un docente no resulta fácil pues lograr una publicación puede llevarle de 6 a 12 meses. De otro lado, esta presión también va cobijado, tal como lo muestran los entrevistados, a las formas de contratación TL, pues en las prácticas laborales, se va instalando la exigencia de construir un perfil en investigación para tener mayores probabilidades de crecimiento laboral.

Ahora bien, no puede obviarse que, aunque en ambos documentos se menciona a nivel del profesorado en su conjunto la necesidad de capacitación en cursos de actualización disciplinaria, didáctico-pedagógica y del Modelo Educativo Universitario, la calidad sigue siendo un componente solventado en la evaluación de entes externos como: CONACYT, CONCYTEQ y la SEP, ante los cuales, es imperativo el trabajo producido por profesores certificados que en su mayoría son PTC.

Esto hace que en los PIDE (2019-2021; 2021-2024) se reiteren una serie de acciones ligadas a esta población de PTC, condición que no se presenta con otras formas de contratación (Tiempo Libre, Medio Tiempo, Honorarios), al menos en la formalidad de la documentación.

4.1.3 Disposiciones institucionales para profesores por Honorarios

Para iniciar este apartado, cabe señalar respecto al Plan Institucional de Desarrollo (PIDE), anteriormente citado, que si bien en dicho documento se pueden apreciar cómo las exigencias laborales para la figura de PTC y PTL están ligadas a los procesos de calidad (inscritas a procesos de investigación, número de publicaciones, procesos de acreditación y certificación, programas de financiamiento, perfil PRODRP y SIN, entre otras), no sucede lo mismo con las expectativas puestas sobre el trabajo de Profesores por Honorarios.

En el PIDE 2019-2021, documento de 147 páginas, los profesores por Honorarios aparecen nombrados sólo en seis ocasiones, cinco de ellas en mención a las cifras estadísticas de la población docente de la Universidad y una más en la que solo se menciona su participación en el programa de tutorías dirigido a estudiantes. No obstante, no hay una referencia explícita respecto a las expectativas frente a su formación o su participación como miembros de la comunidad académica. Por su parte en el PIDE 2021-2024 no aparecen mencionados en ninguna ocasión. Esto muestra el desplazamiento que sufre la función docente en la discusión central de la calidad.

Lo anterior cobra importancia considerando que por tratarse del Plan de Desarrollo Institucional se entiende que involucra a la comunidad académica en su conjunto, de la cual,

en particular, los profesores por Honorarios conforman el 52% de la población docente y son quienes sostienen fuertemente la labor educativa de la institución. Por ejemplo, uno de los aspectos estipulados en este documento concierne al crecimiento de la matrícula y la oferta educativa, lo cual necesariamente involucra de manera directa a los PH pues esto no es posible sin el esfuerzo y trabajo que la comunidad docente, que está conformada de manera representativa por Profesores de Honorarios.

Ahora bien, los dos documentos institucionales que concretamente abordan la relación entre la Universidad y los Profesores por Honorarios son el: Contrato Individual de Trabajo por Tiempo Indeterminado y el Programa de Estímulos a la Productividad del Personal Académico de Honorarios. Ambos se citan a continuación.

CONTRATO INDIVIDUAL DE TRABAJO POR TIEMPO INDETERMINADO

Se trata de un documento que en el marco legal ampara la relación de trabajo entre un Profesor de asignatura o por Honorarios y la institución (Ver Anexo. 2). Este documento fue obtenido a través de un trabajador administrativo de la Universidad, pues no se incluye como documento de acceso público en la página web como sucede con el contrato colectivo para PTC y PTL.

Dicho documento constituye un contrato de prestación de servicios por tiempo determinado, entre el *patrón* (quien funja como representante de la institución) y *trabajador* (docente de asignatura) de conformidad con el numeral 11 de la ley federal del trabajo, que refiere a la validez de la figura de representante de la institución.

En función de este contrato, se especifican los marcos que reglamentan la relación laboral contemplando el tiempo de trabajo por el que tuviera lugar el contrato, mismo que es prorrogable en cuanto se mantenga la relación laboral (según artículos 36 y 39 de la ley federal del trabajo). El docente de asignatura se obliga al mismo tiempo a prestar los servicios de docencia bajo las disposiciones consideradas por la institución, en donde el tiempo de la jornada laboral es medido por el número de horas a la semana que corresponden

explícitamente a horas cátedra. El trabajador se obliga además a participar en todos los cursos de capacitación que la institución considere necesarios.

Así pues, se entiende una relación basada en una prestación de servicios, que no obliga al pago de prestaciones sociales e implica un convenio comercial en el que se ofrece un servicio a favor de un cliente, una relación que en base a los documentos institucionales se aprecia mucho más desvinculada y distante del núcleo de la universidad que la que se muestra con los PTL y PTC. Sin acceso a instalaciones físicas de manera permanente durante el tiempo de trabajo, pero sí, cumpliendo horarios fijos de manera permanente durante el periodo del contrato. En este caso, no hay mención explícita respecto de las formas y mecanismos de participación en la vida académica de la universidad, no se especifican condiciones físicas de trabajo, tampoco la orientación o énfasis que se espera que tenga su desempeño como docentes.

Ahora bien, respecto a la prevalencia de condiciones desventajosas y trabajo precario, se ha insistido en la necesidad de mejorar las condiciones laborales de los profesores contratados por Honorarios. A este respecto la Dra. Margarita Teresa de Jesús García Gasca, rectora de la Universidad en el periodo de realización de la presente investigación, señala en su tercer informe, presentado en febrero 2021:

“Con respecto a nuestro personal que recibe honorarios, reconocemos que las condiciones son adversas y precarias. Lamentablemente, la situación durante los últimos 20 años no ha permitido regularizar este problema. Por ello, hemos implementado estrategias que mejoren las condiciones, como son el continuar con el pago de estímulos a las y los profesores por honorarios, pagar los periodos vacacionales y otorgar un incremento anual de al menos 7% directo al salario. Resulta necesario continuar implementando las acciones que permitan el incremento paulatino de la contratación de las y los docentes por honorarios de 40 horas, así como promover su desarrollo académico y buscar condiciones de seguridad laboral” (García, 2021, p. 62).

En este orden de ideas, en términos de las condiciones laborales de Profesores por Honorarios, se ha avanzado en el acceso al reconocimiento de un pago de vacaciones proporcional a su salario por hora cátedra, así como en el acceso a seguridad médica a través del otorgamiento de un Seguro Universitario de Salud con cuota mensual de \$500 (referida en Acta de la sesión ordinaria del h. consejo universitario de fecha 11 de abril de 2019.).

No obstante, cabe señalar que, entre los entrevistados, ninguno prescinde de la necesidad de contar con otro trabajo que ofrezca una mejor remuneración para su manutención y que les brinde seguridad social, al menos entre los entrevistados contactados, ninguno refirió hacer uso de los beneficios aquí mencionados. Respecto al programa de estímulos, sólo una persona mencionó que un compañero suyo había aplicado a dicho programa, sin embargo, personalmente no había tenido interés en solicitarlo dado que el tiempo y el esfuerzo requeridos realmente no se veían recompensados con el estímulo otorgado. Es decir que, si bien es valorado el esfuerzo de la institución, para los profesores contratados por Honorarios el bajo salario sigue siendo un problema fundamental.

Como se puede apreciar, existe una amplia brecha en las remuneraciones percibidas entre los Profesores por Honorarios que cobran por hora de trabajo (actualmente equivale a 100 pesos hora) con respecto de los PTC y PTL (retomar tabla 4.1 Tabulador de remuneraciones), así como el acceso a la posibilidad de reconocimiento a los años de antigüedad, lo que entre otros aspectos repercute en el derecho a un complemento salarial por antigüedad, posibilidad de acenso, reconocimiento a la experiencia laboral.

PROGRAMA DE ESTÍMULOS A LA PRODUCTIVIDAD DEL PERSONAL ACADÉMICO DE HONORARIOS

Se trata de un programa concursable semestralmente con el cual se otorga un beneficio económico a profesores por honorarios, a modo de reconocimiento al esfuerzo realizado por los profesores en esta categoría. La convocatoria se publica al finalizar cada semestre de manera abierta en la página web de la universidad. En un documento que consta de seis páginas en las que se especifican los siguientes aspectos.

Se aclara que el dinero concerniente a este estímulo proviene de ingresos propios de la universidad al cual los profesores por honorarios pueden acceder por concurso semestral, sin constituir un ingreso fijo, regular, ni permanente.

El valor del estímulo corresponde a un monto porcentual sobre el salario percibido al semestre por concepto de las horas laboradas frente a grupo (contemplándose un máximo de 5 horas semanales por cada asignatura). Dicho porcentaje depende del grado académico del docente y la puntuación obtenida en la evaluación docente realizada por los estudiantes como se muestra a continuación.

Tabla 4.5 Tabulador programa de estímulos PH

Grado académico del docente	Porcentaje del ingreso total del semestre, para una evaluación docente de 9.0 a 10.0	Porcentaje del ingreso total del semestre, para una evaluación docente de 8.0 a 8.99
Licenciatura	30%	15%
Maestría	50%	25%
Doctorado	100%	50%

Recuperado de Convocatoria del Programa de Estímulos a la Productividad del Personal Académico de Honorarios de la UAQ 2022-1.

Siguiendo estos criterios, para un profesor promedio, que en general tiene alrededor de 3 asignaturas y título de maestría. Contemplando que, en el mejor de los casos cada asignatura cubra el máximo 5 horas semanales y asumiendo que su puntuación en la evaluación estudiantil fuera superior a 8.0, el monto económico relativo a este programa sería de \$15.000 pesos respecto a un semestre, sumado al pago de las horas laboradas que sería de \$30.000, implicaría percibir aproximadamente \$45.000 en un semestre, lo que en el caso del monto salarial más bajo que percibiría un docente con contrato de TC en categoría I por el mismo tiempo que estaría alrededor de \$63.620 (sin contar un incentivo salarial extraordinario).

Para acceder al estímulo entre los requisitos y documentos a presentar se requiere constar curso de formación didáctico-pedagógica, 100% de asistencia a las clases, tener una calificación promedio mínimo de 8.0 en evaluación docente realizada por los estudiantes,

presentación de al menos 5 productos académicos para todas y cada una de sus asignaturas que comprenden actividades propias de las mismas tales como: el programa del curso, antología de lecturas, instrumentos de evaluación, material didáctico, practicas realizadas durante el curso, tutorías grupales o individuales y se pueden incluir publicaciones realizadas en artículos o capítulos de libro, así como grados académicos obtenidos y tutorías grupales o individuales realizadas. Al respecto, no se precisa la manera en la que la comisión dictaminadora otorga las valoraciones frente a estos productos.

Es de destacar que en este caso los productos solicitados, pormenorizan actividades en su mayoría relacionadas con la docencia y constituyen un ofrecimiento deliberado por parte de la Universidad. En este sentido, puede establecerse una diferencia respecto de las expectativas de los productos para los profesores que tienen contrato por Honorarios y los profesores con contrato PTL y PTC. En el caso de los PTC y PTL las políticas de evaluación del desempeño se establecen no sólo desde la casa de estudios sino amparadas y dependientes de políticas externas de las que dependen las posibilidades de financiamiento.

Puede decirse que entre el gremio se diferencian dos grandes grupos de docentes, unos de los que se espera y se exige procesos de profesionalización y altos márgenes de productividad académico-investigativa, que es un grupo minoritario en la proporción de planta docente de la universidad, concentrado en Profesores de Tiempo Libre y Tiempo Completo; y otro, en el que en mayor medida se recarga la expectativa del trabajo docente que sostiene a la institución en su condición de institución educativa, pero a bajos salarios y respecto a quienes contradictoriamente y de manera llamativa en documentos oficiales poco se habla de su quehacer. Se evidencia además la menor referencia a este último grupo en función de que tiene un menor peso en términos financieros, lo que es una muestra de la representatividad que cobra el tema financiero para la universidad en tanto factor de sobrevivencia necesario y prioritario.

4.2 Análisis de datos por tipo de contratación

4.2.1 Análisis de datos para PH

Se señalan a continuación las categorías construidas frente a la experiencia de trabajo para profesores con contrato por Honorarios (PH) que permiten ver los referentes generales que se comparten entre el gremio, y también como estos llegan a ser matizados, según sea la expectativa depositada o no en lograr una mejor forma de contratación y alcanzar una plaza de TC. Estas categorías corresponden a: 1. Relación con los estudiantes PH; 2. Relación institucional PH; 3. Relaciones de poder PH.

1. Relación con los estudiantes PH

En función del trabajo realizado con los estudiantes la docencia es referida por los PH como un espacio vital que, en contraste con las actividades laborales externas realizadas en el área de formación profesional, tiene una implicación afectiva representativa relativa a la cercanía con las relaciones humanas que reivindica el lugar subjetivo de los trabajadores. En este sentido, se hace alusión al contacto permanente con los estudiantes que en términos generales les brinda de manera periódica la oportunidad de expresarse, hablar del gusto por el área de formación profesional, compartir experiencias y conocimientos como profesionales, pronunciarse sobre las debilidades que perciben en el área profesional y debatir puntos de vista sin sentirse presionados por la competitividad que pueden llegar a percibir entre colegas en sus áreas de trabajo (dentro y fuera de la Universidad), siendo en la mayoría de los casos una experiencia referida como gratificante.

Los 8 entrevistados coinciden en indicar que la relación con los estudiantes es una parte reconfortante del trabajo y constituye una recompensa no monetaria, pero sí de alto valor para sí mismos. Esto en tanto que es un escenario en el que su palabra y la enunciación de sus saberes toman valor, en el marco de un intercambio en el que el otro desde las preguntas y formas de intervenir logra escuchar, reivindicar y reafirmar la posición de sujeto docente, a la vez que, les permite fortalecer sus conocimientos. En este entendido, se cataloga el

trabajo con los estudiantes como un “espacio de vida”, “dinámico”, que “permite aprender y mantener un espíritu joven”, reivindicando y reafirmando la experiencia subjetiva. La manera emotiva con la que refieren la posibilidad de expresarse y ser escuchados, destacan ante la importancia atribuida en su elección por el trabajo docente, descrita en la mayoría de los casos como una experiencia gratificante en la que se sienten “cómodos”, “a gusto”, “útiles”, “vitales”.

“Yo tengo una pasión que es mi profesión, también habrá otras, pero a nivel profesional esa es la más importante para mí. Entonces cuando yo doy clases, pues obviamente esa parte me empieza a gustar porque estaba transmitiendo lo que yo quería. Ser docente me implicaba investigar muchísimo para resolver las dudas de los chavos y darles información actualizada, entonces esa pasión por mí carrera se iba creciendo, creciendo, creciendo, y yo creo que por eso fue un paso importante en mi vida... **el poder comunicar** lo que yo sabía en las aulas para mí era como muy... como **muy emocionante, me encantaba seguirles hablando** cosas actuales de la carrera” PH2

“tener la atención de los alumnos y **sentir la satisfacción de poder enriquecerlos con tu experiencia es emocionante porque ellos están muy receptivos, la mayoría de las veces los grupos sí son muy receptivos**, te dan como el voto de **confianza** de este maestro algo nos va a decir, entonces ese voto de confianza a mí me emociona mucho. Ya después enriqueciéndolo con más experiencia, con más años y demás, pues creo que **lo que me agrada mucho es sentir que puedo compartir mi experiencia y mis puntos de vista a un grupo que está receptivo**, que puedo incluso hasta influenciar con lo que yo considero correcto en ética, en profesionalismo, en lo que yo creo que en las áreas de humanidades son muy importantes, es decir creo que ¡ese momento de influencia desde entonces me atrapa!” PH4

“los estudiantes siempre han sido de forma general, participativos, y **se interesan a veces por saber más, oiga maestra** y si nos hace esto otro y **te van sugiriendo y te van motivando a seguir** y a complementar esa materia con algunas otras, también pasa que a veces los estudiantes se te acercan para tratar algún tema muy personal, y te dicen: maestra yo falte por este motivo, y como que a veces dices, pues si me cuenta esto es porque le **inspiro confianza**, se siente **cercano** para poderme contar algo muy personal de su vida, **es bonito que te**

consideren o que te cuenten algunas cosas y que se sientan bien con **que tú los escuches**”

PH6

“yo tengo mi despacho, de hecho también soy abogado, entonces yo tengo mis juicios, tanto en temas contables que es lo fiscal, todo eso y también tengo contabilidad de auditorías, y también llevo juicios como abogado en todo lo que tiene que ver con lo laboral, familiar, etc., etc., entonces por eso convino las materias, pues yo vengo **por gusto, por hobby**, (...) la verdad ni sé cuánto me pagan la hora, no sé, pero yo aquí vengo porque estos jóvenes me alimentan el espíritu, ¡de verdad!, (...) Yo **vengo por amor al arte, por el gusto de tener el contacto con los muchachos, por compartirles los problemas que he visto allá afuera** en la práctica y lo que he aprendido, y porque alguna vez uno estuvo ahí, nada más” PH7.

En medio de este intercambio también es destacada la gratitud que se suma al reconocimiento que ofrecen los estudiantes respecto de su posición como docentes:

“es muy **gratificante que los chicos se titulen** y que te lleves la sorpresa de que gente que le empezaste a dar **tus técnicas las estén usando** en posgrado, es como una pequeña semillita”

PH5

“hasta la fecha tengo de repente exalumnos que me mandan de repente algún mensaje, es bonito y es cuando dices: sí, creo que estoy haciendo algo bien, quiere decir que **hay algo en lo que estoy aportando** y con ese algo, ese granito de arena, esa semilla yo creo que ya, vale la pena” PH3

“Varios me escriben por facebook, y me dicen: contador, presenté el Ceneval y el 90% de preguntas de auditoría **fue lo que usted nos comentó**, ¡no pues eso haz de cuenta que floto! Y eso me da gusto, ni me pagan más, ni me dan más, ni nada, simplemente digo: ya estoy aportando a la sociedad, es mi manera de aportar” PH7

En este orden de ideas, dicha relación suele ser significada como un compromiso social por el cual los trabajadores se reconocen a sí mismos como agentes sociales, en un lugar que trasciende los parámetros institucionales. Condición que cobra representatividad en 6 de los

8 entrevistados (PH2, PH3, PH4, PH6, PH7, PH8), quienes hacen hincapié en el valor social de su trabajo más allá del encuadre institucional.

“mi punto era, o sea, desde el principio siempre fue, **¿cómo mejorar lo que estamos haciendo en las escuelas** con el turismo? Porque mi percepción en ese momento era y bueno, todavía lo confirmo, que falta mucho, o sea más especializarnos los que estamos en el turismo en la parte de educación, entonces por eso era que yo regresaba para **enseñarles lo poquito que yo sabía, ya que, mejorar un poco, ese era mi objetivo**” PH2.

“lo importante es que dejes una huella positiva, sabemos nosotros que en la docencia puede ser de impacto lo que tú dices y más lo que tú haces, **trabajamos con personas y esas personas a final de cuentas tienen un impacto también en su casa, con sus amigos, en su ámbito de trabajo**, entonces si ellos aprenden a hacer algo bien y aprenden a aprender eso ya es super valioso” PH3.

“estamos en una institución social y **tenemos este compromiso mayor de que estamos regresando algo a la sociedad**. En mi caso, cada año he sentido que aún tengo algo que aportar a estas generaciones, es chistoso es **como si dijera ¡es que tengo algo muy importante que decirles!** es justamente como **poder transmitirles, ¡como decirles desesperadamente! cuáles eran los errores que yo sentía que había** en el concepto de recursos humanos, que tienen una responsabilidad con sus colaboradores, que tienen que desarrollar su inteligencia emocional porque **de ello depende una evolución positiva en las empresas que necesitamos como sociedad**” PH4.

“Yo fui presidente del colegio de contadores en Querétaro, de todos los contadores del estado que somos aproximadamente 18000, entonces me doy cuenta, porque **había estudios y todo sobre las áreas de oportunidad, la problemática y demás, entonces vengo a compartirles eso**. Para mí la docencia es una forma de aportar a la sociedad y yo sé que haciéndolos profesionistas buenos pues sé que allá afuera eso se va a repercutir, entonces, es mi aportación social digámoslo así (...) Es un gusto, es mi granito de arena” PH7.

“lo vi y lo he visto como apoyo social (se refiere al trabajo docente), como labor social, no como mi profesión de base sino más como un **apoyo a la sociedad, el transmitir lo que uno**

sabe. Entonces lo vi así, como un sueño cumplido, como el querer compartir lo que uno sabía, y es lo que a mí me llenaba y aún hoy en día (...) siento que esto lo hago en esa parte de labor social hacia la universidad y hacia la sociedad” PH8

En general, se considera que son muchas las necesidades que socialmente se tienen en la práctica profesional frente a las cuales la docencia abanderada la responsabilidad de ser vehículo de cambio, aportando al bienestar social. En este entendido, la retroalimentación recibida por los estudiantes restituye una identidad vinculada al valor social del trabajo docente. Esto, en función de la particular posibilidad que entrega esta profesión de dejar huella, impactar y generar una influencia exponencial en la comunidad.

Dicha influencia es establecida justamente en función de la condición subjetiva del trabajador. Se trata del abordaje de temáticas y enseñanzas que están atravesadas no sólo por conocimientos teóricos previos, sino por saberes adquiridos en la práctica, por sus experiencias laborales, su relación con el mundo, sus apreciaciones y las reflexiones que esto ha generado, implicando una lectura de gran riqueza valorada por los estudiantes.

2. Relación institucional PH

Los PH entrevistados consideran que para la institución su valor como trabajadores se establece principalmente en términos de reducción de “gastos” más que por su aporte a nivel personal y profesional, no hay para estas contrataciones una proyección clara sobre el crecimiento laboral, el cual en realidad empieza a verse sobre la contratación a TL. Teniendo en cuenta esta apreciación, PH4 y PH7 estiman que su experiencia en la profesión de base se visualiza como un atractivo que da “plusvalor” al servicio educativo ofrecido más que constituir un aporte sustancial en los procesos de conducción interna de la universidad, respecto a los cuales, en general, la población de PH se percibe poco incluida.

Dicho plusvalor, genera además cuotas de diferenciación entre los mismos trabajadores según los beneficios que su figura como profesionistas reconocidos represente. Esto se aprecia en el desenvolvimiento y la confianza que muestran algunos entrevistados como PH4

y PH7 para hablar de sus puntos de vista, aun pudiendo ser contrarios a los de la institución, a diferencia de otros (PH1 y PH5), en quienes prima el sigilo y el temor al hablar.

“la alternativa de contratar por honorarios tiene que ver con cuestiones financieras principalmente por la carga laboral que le implica a cualquier organización (...) de esta forma **ellos se aseguran de reducir sus gastos**. Yo creo que esa es su principal razón, lo otro es una razón de complemento porque **las universidades son atractivas para los estudiantes cuando ofrecen no nada más una parte teórica** que es la que normalmente dan los profesores de TC que a lo mejor no están tan **metidos en la dinámica empresarial**” PH4

“Es que las universidades, siento yo, que tienen dos tipos de maestros: los que viven de la cátedra y los que la misma universidad, sea aquí o allá, reconoce: no, no dejes ir este cuate porque **es el que nos da digamos imagen, plusvalía, tienen a los chavos contentos** (...) a mí me dicen por ejemplo: ven una hora y pláticales de lo que es conta, como te gusta, contagias y entonces el chavo ya se inscribe, (...) yo creo que hay maestros que viven de dar su clase, que es muy válido y todo, pero estamos los maestros que somos muy valiosos para la institución porque aportamos plusvalor y bueno pues por eso también nos aguantan” PH7

“Lo que yo he visto del trabajo en la UAQ es que **en cuestión de salarios al menos como PH hay un área de oportunidad**, pudiera llamarlo que fue como la verificación de que ASÍ ES (...) me doy cuenta de que una estructura tan grande, con tantos procesos burocráticos se requiere tiempo y mover muchas cosas para que se llegue a un resultado que pueda ser favorable, entonces hay que ver de qué manera ojalá **seguir colaborando y ver que oportunidad se pudiera dar**” PH1

El bajo salario es uno de los aspectos más socorridos por los entrevistados para dar cuenta de que su trabajo es escasamente reconocido. Se considera que este no se corresponde al esfuerzo invertido, pues es por demás bajo y además variable (depende del número de horas de las asignaturas). Así mismo, el no contar con prestaciones de ley ni seguro, constituyen factores que abonan a la percepción de bajo reconocimiento sobre la actividad laboral que se realiza. PH3, llegó incluso a referir el sentimiento de “pena” por el bajo salario que se recibe (expresión que también fue señalada por TC6 cuando hace remembranza de su contratación por honorarios).

“haciendo un comparativo frente a lo que gano como profesional en otro lugar y lo que se gana aquí al menos de inicio, como PH, **la brecha de pagos es grande**, si afuera me pagan cien pesos la hora, aquí me pagan cien pesos, pero yo le invierto tres horas de preparación o sea que en realidad se invierten cuatro horas y te pagan solo una” PH1

“**estoy en la cuerda floja todo el tiempo** porque no tengo algo concreto en cuanto a prestaciones, **nada sólido**, eso me mantiene insegura de lo que pueda pasar. Sí tengo un lugar, pero a fin de cuentas no tienes tanto, en esta parte de la coordinación pues todavía no tengo nada claro (...) yo siento que sí me falta ganar, o sea económicamente **lo que yo percibo no se corresponde con todo esfuerzo que hago**” PH2.

“la verdad **que te paguen cien pesos por hora de clase cuando tienes un doctorado, tienes años de experiencia, tengo no sé cuántas certificaciones**, tengo no sé cuántos diplomados y etc., pues la verdad es que yo dije: creo que no me están reconociendo toda mi trayectoria y a parte me quedé con una materia de 2 horas, entonces por 200 pesos la verdad es que **me daba pena ir a recoger el cheque**. En posgrado las pagan un poquito mejor, es el doble de lo de licenciatura, pero tampoco es que sea bien pagado, entonces **ahí te das cuenta de qué tanto reconocen la aportación que estamos haciendo** otras personas que también somos profesionales y que por algo estamos aquí. En mi caso el salario aumento un poquito cuando obtuve el doctorado, pero un poquito es como veinte pesos una cosa así” PH3.

“**la hora es de un costo muy bajo** y también el salario es muy variado, te pagan dependiendo de las horas que tienes frente a grupo, unas pueden ser de 2 horas semanales otras 5 horas, otras de 3, entonces varía, las horas del doctorado son cuatrimestre y terminando el semestre o sea en junio ya solamente me quedo con 3 horas de licenciatura, entonces esa es otra cosa, es **muy variado, no es lo mismo el ingreso que voy a tener ahorita al que voy a tener en mayo y en julio**, es totalmente diferente” PH6

“**como honorarios no tienes acceso a derechos de salud mínimos**, ni prestaciones de nada, entonces eso yo lo veo como una desventaja con relación a profesores que sí están dados de alta como TL y TC, tampoco tienes prestaciones como aguinaldos o cuestiones de ese estilo, entonces pues... **que puedo decirle**” PH4

Los aspectos mencionados, relativos a la brecha salarial, la inestabilidad horaria, la incertidumbre, el no cubrirse derechos de salud, pensión, prestaciones de ley, refieren condiciones que, si bien se extienden a nivel nacional, se entrecruzan en el marco de las relaciones laborales propias del contexto de trabajo con dinámicas y formas de significación que afectan las posibilidades de dignificar el trabajo. En este sentido PH2 recurre a una relación de contraste que ayuda a precisar dicha realidad.

De sus trabajos como docente, PH2 distingue su vinculación con la universidad UA (seudónimo utilizado) en donde también ha estado vinculada como PH e indica que ésta ha dejado una huella representativa, la cual, a su criterio, incluso le ha facilitado su desempeño en la UAQ y otras instituciones, aminorando la desvalorización asociada a la forma de contratación por honorarios. Frente la percepción de la UA PH2 destaca retroalimentaciones recibidas en la cotidianidad de la relación con sus compañeros y jefes, que la han acercado a las prácticas y perspectivas institucionales aportando sentido a su lugar como trabajadora, y que en dicha institución han fortalecido una percepción personal de valía como trabajador docente pese a la baja remuneración salarial recibida. Es decir que, a su criterio, la UA le ha mostrado la posibilidad de una cierta reivindicación, que particularmente no encuentra en la UAQ, respecto al bajo salario en términos de sentirse escuchada y de poder aportar institucionalmente.

“En la UA, aunque no fui seleccionada para un puesto de tiempo completo, esa parte no importó, yo he aprendido mucho ahí, ¡yo me siento feliz cuando voy!, ¡es un lugar lindo! **Donde yo me siento valorada.** La gente alguna es linda, alguna no, pero regularmente es linda, ese era el panorama, había **el agradecimiento al esfuerzo de los maestros (...)** **que mi pizarrón esté lindo, esas cosas tan sencillas que pueden parecer muy tontas son importantes,** ¡que me entreguen mis plumones al inicio de semestre y mi borrador!, que **cada año que comenzaba se nos preguntara: ¿y tú que haces? ¿Cuál fue tu mayor logro?** No todo es color de rosa, pero esa parte para mí es muy importante (...) me han dicho: he visto muchísimos protocolos y has aprendido mucho, **me enseñaron muchas cosas, de procedimientos y hasta de carácter,** era muy formal, entonces esas cosas que yo veía me enseñaban. Confiaron mucho en mí, entonces yo estaba en proyectos además de ser maestra,

me daban muchísimas oportunidades, así me fui haciendo ... yo generé procesos solita porque ellos me iban soltando, para mí esa parte fue muy valiosa. Esa universidad **tiene muchísimos certámenes de calidad, pero más que eso yo lo veo en la congruencia del trabajo**” PH2

Con esta referencia, que reafirma la importancia del intercambio intersubjetivo en el trabajo, PH2 señala la importancia de sentirse cercana a las prácticas institucionales y destaca principalmente aportes inmateriales que pueden recuperar la experiencia personal del trabajador. En contrapartida, respecto a su experiencia de trabajo en la UAQ, PH2 coincide con las apreciaciones de otros entrevistados (PH1, PH5, PH6, PH3 y PH4) al identificar que, en la práctica, hay una percepción tenue del entramado que vincula al trabajador y la institución en medio de una reducida posibilidad de participación, que está atravesada por la importancia de las relaciones de poder que se establecen en la facultad decantada desde la dirección (señaladas en la categoría: 3. Relaciones de poder PH), que afecta la propia mirada sobre el lugar laboral que se ocupa.

A criterio de los entrevistados los PH son vistos como empleados “de entrada por salida” (PH3), en general, PH1, PH3, PH4 y PH6 refieren que se sienten poco reconocidos institucionalmente, con poco contacto entre colegas y con la institución, por lo que el trabajo que realizan tiende a pasar desapercibido de cara a las figuras institucionales y a veces incluso frente a los mismos compañeros docentes. Bajo este contexto, se entiende que los encuentros con la comunidad docente en general no se inscriben como parte de un objetivo formal asociado al proceso de trabajo. Es decir que, estos no fungen como condición complementaria y necesaria en el desarrollo del mismo. Son descritos como encuentros “escasos”, “ocasionales”, “eventuales”, por lo que se considera que la acción de un profesor por honorarios se ciñe a impartir clase bajo el cumplimiento del temario indicado, en una dinámica que brevemente PH1 retrata como: “! buenos días, maestro! ¿cómo está maestro? y seguirle”

En este entendido, los PH ven reducidas sus posibilidades de participación en aspectos que trasciendan el cumplimiento de las horas clase y que den cuenta de la importancia de sus aportaciones para la institución. Si bien, se considera que en parte esto se debe a su ritmo de

trabajo, pues todos requieren atender compromisos laborales externos, también se atribuye a que se observan débiles los mecanismos institucionales dentro de las dinámicas cotidianas laborales para dar a conocer y difundir efectivamente los protocolos y procesos administrativos que atraviesan los mecanismos de participación, capacitación o criterios de cambio de contratación.

“llegar dar mi materia y retirarme me reduce a **una convivencia al mínimo** es la verdad”
PH4

“como maestro de honorarios **eres de entrada por salida y pues no te enteras, no eres muy tomado en cuenta**, no eres reconocido en muchas cosas, casi no conoces a otros compañeros o sea rara vez puedes interactuar con alguien, son escasos los momentos para intercambiar. Esto hablando de honorarios porque seguramente los de TC y TL tienen otra dinámica, **nosotros como que no contamos mucho (...) no hay un mayor acercamiento con la parte administrativa**, si te llegaban a invitar es algo muy eventual (...) te enfocas en cumplir tu programa y **aportas a lo mejor cosas positivas que se quedan con los alumnos**” PH3

“durante el semestre se realizan juntas periódicas por academia, ahí se platican todas estas cuestiones de modificaciones en los programas o movimientos académicos, pero hay muchos **maestros por honorarios que por sus tiempos no pueden ir**, pero pues es como complejo porque uno va a dar su clase y ya, entonces pues a veces sí hay oportunidad y a veces pues realmente no (...) de pronto hacen algún evento, que la comida por el día del maestro, cosas así, que pues **a lo mejor platiqué con los que están alrededor y ya, la próxima vez que los ves ya los saludas y así, pero pues es eso prácticamente**” PH6

“como por honorarios tengo una hora al día o dos horas en un grupo y ya, entonces no hay como un contacto con otros profesores más que con los que **van de entrada por salida** en el mismo grupo (...), sí, había **convivencias** que la misma facultad promovía, día del maestro, navidad, festejar algún evento, cosas de esas, nos reuníamos en algunos espacios que convocaba el director, esos eran los momentos para ubicar a los demás, que por cuestiones de horarios y así, pues **solo es el saludo de pasillo: ¡buenos días, maestro! ¿cómo está maestro? y seguirle**” PH1

Esta distancia incentiva un clima de incertidumbre que da lugar a especulaciones relativas a los criterios de evaluación y permanencia. Se especula sin mucha claridad sobre los criterios por los que son evaluados y que influyen en la permanencia laboral, lo cual se refleja en expresiones del tipo: “creo”, “supongo”, “me imagino”, “no sé”, “no estoy seguro(a)”, que igualmente reflejan la dificultad percibida para consolidar la actividad laboral bajo una visión conjunta entre institución y trabajador.

Respecto a la permanencia, no siempre se identifica regularidad en las circunstancias por las que esta tiene lugar. Si bien para algunos, resulta simplemente como efecto de un reconocimiento tácito por un buen desempeño, para otros, según su experiencia, esto no necesariamente es así. PH4 por ejemplo, menciona que se ha mantenido en la universidad gozando de estabilidad en la asignación de materias, lo que para ella claramente refleja una valoración positiva de su trabajo; mientras que PH1 se ha mantenido vinculado pero experimentando cambios constantes en las materias asignadas, sin embargo, posteriormente le es asignado el cargo de coordinador lo que representaría un mérito al buen desempeño; en el caso de PH2, se le desvincula de manera imprevista, tras lo cual, y sin aclararse el motivo, un año después la contactan para contratarla de nuevo.

“**yo creo**, que de alguna manera toman en cuenta esos resultados de la evaluación docente para que te sigan dando clase y **me imagino** que si alguien tiene quejas y tiene problemas o hay algún reclamo de alumnos o cuestiones de ese estilo, pues, **supongo**, porque **no tengo la certeza**, ya no lo volverían a contratar. Entonces, me imagino que de alguna manera sí lo consideran, yo he estado ahí desde el 2015 y he estado de forma consecutiva (...) **la verdad es que no sé cómo se lleva el proceso de evaluación**, ya nada más te dan tus resultados y listo (...) **tampoco sé cuál sea la tendencia**, sé que hay muchos maestros que se están jubilando y yo no sé si por eso se van a abrir plazas o no, **hay muchas cuestiones administrativas que desconozco**” PH3

“(respecto a las plazas) como son pocos cupos, **aunque cumplan, muchos van a quedar por fuera, entonces debe de haber otro filtro** para que digan: pues de todos los que cumplieron, seleccionamos estos. **No sabemos si los seleccionan por antigüedad**, si habrá a lo mejor otros que lleven más tiempo que nosotros y sean los que hayan quedado, no he querido en

realidad conocer más detalles del porqué no he quedado, no me interesa, si no se da, pues sigo trabajando en el despacho” PH8

“La primera vez que me acerqué a la institución **yo le traje mi curriculum al director y me llamó de inmediato**, estuve aquí un lapso de 2 años nada más porque **ya nunca más me llamaron**, habíamos quedado que yo iba a trabajar aquí en ese momento, pero no sé qué paso. Básicamente la única escuela que cuando yo vengo a trabajar me cerro las puertas fue la UAQ, la única que no me aviso y **llegué el primer día de clases a buscar el horario y no estaba**. Fue difícil, dije: no, pues no voy a volver, pero, aun así, cuando me tocaron la puerta (la segunda vez) y **me dicen: oye hay esto, ¿te vienes? Y yo: pero, es que los horarios, y me dicen: te los arreglamos**. Entonces, fueron ellos los que me trajeron” PH2

“oh sorpresa, en mi caso no fue así, **cada semestre eran materias diferentes**, entonces no había chance de ir a los apuntes anteriores y hacer los repastos, y eso pues para mí fue un reto, estuve en 2014 hasta el primer semestre del 2018 por honorarios dando una clase, y como le platico, casi todas las materias que di fueron siempre diferentes en ese tiempo, **pero pues uno se tiene que adaptar**, ya después vino lo de la coordinación” PH1

Finalmente, cabe señalar que ante estas circunstancias es presente la necesidad de sentirse escuchados en canales de comunicación más amplios, en un intercambio respetuoso de su experiencia como docentes y de lo que aportan genuinamente en el desenvolvimiento en su trabajo. Así mismo, se considera necesario que la institución valore equitativamente el trabajo docente, independientemente de la forma de contratación que se tenga.

“**Debería darse un poco más de importancia a cómo está sintiéndose este profesor** que a lo mejor de vez en cuando viene a dar su clase, pero **saber cómo esta, qué piensa, qué quiere**, qué hay de rescatable, si está ya por costumbre o cómo le va en sus evaluaciones, lo que hace que se sienta con más identidad frente a la institución” PH4

“Yo sí **haría como ese llamado a que tomen en cuenta también la trayectoria de los que estamos ahí aportando algo**, no somos solamente números también tenemos una experiencia, tenemos preparación, hemos invertido también tiempo, muchos años en formación y experiencia y de alguna manera eso creo que **no está siendo valorado (...)**

sinceramente creo que todavía estamos en un mundo en donde a fin de cuentas las relaciones publicas cuentan mucho y las personas que podrían también aportar algo positivo para la mejora de las clases de la misma universidad como que se pueden dejar de lado” PH3 (PH desde 2015, mención honorífica en Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa UAQ, 2018).

“nadie me ha dicho mira qué bueno, tus clases son interesantes, **los alumnos, lo están diciendo, que son dinámicas, eso no obviamente no lo valoran**, no lo van a valorar y nadie te va a decir bueno, por ese trabajo que estás haciendo de buena calidad o como quieran llamarle vas a poder obtener **un bono por decirte algo, o sea eso no lo hay, no se da y creo que difícilmente se va a poder dar**” PH3

3. Relaciones de poder PH

De los relatos de los entrevistados, principalmente de quienes además del cargo PH sustentan responsabilidades que les dan acceso a una mayor cercanía de la dinámica institucional como PH1, PH2, PH7 y PH8 (PH1 y PH2 son coordinadores, PH7 y PH8 son figuras reconocidas en el ámbito académico en contacto cercano con distintas Instituciones de Educación Superior (IES)) se identifica que, la permanencia, especialmente entre quienes buscan mejorar las condiciones laborales en la institución y aspiran a alcanzar una plaza de TC, va mostrando relaciones de poder que pueden interferir en la orientación del trabajo que se realiza y frente a las cuales los trabajadores deben asumir una postura.

En principio dichas relaciones pueden resultar poco conocidas debido a que en general entre los PH el acceso a las relaciones laborales resulta restringido, esto fue referido en la categoría 2. Relación Institucional PH, mostrando que para los entrevistados su trabajo se prescribe limitado a las horas cátedra, se les reconoce poco institucionalmente y son escasamente visibilizados frente a figuras institucionales y colegas de trabajo. No obstante, los entrevistados aluden la presencia de rumores que los alertan de conflictos o posibles acciones retaliativas en función de las preferencias políticas demostradas, lo cual genera zozobra entre los trabajadores.

Al mismo tiempo PH1 señala como parte de su posición como PH sin ser coordinador aún, que, tiende a considerarse la “promesa” de mejorar las condiciones laborales sin tenerse en cuenta con suficiente agudeza que dichas acciones están atravesadas por mediaciones burocráticas y relaciones de poder, que hacen que su ejecución pueda supeditarse a factores externos y no necesariamente a una visión precisa respecto del trabajo intrínsecamente realizado, o al menos no exclusivamente por el buen trabajo desarrollado.

“Se da con éxito la coordinación y tengo ya otra perspectiva y noto un común denominador de una “promesa” a los profesores de honorarios de que pueden seguir concursando por estímulos, pero, aunque ahora comprendo más cuales son los requisitos veo que aun así se necesitan más plazas en cuestiones formales para concursar (...) se tienen puntos para concursar por plazas pero son limitadas, puesto que hasta donde entiendo se le dan a la Universidad institucionalmente y la Universidad las reparte, pero, aunque la FCA es de las más grandes, aun así las plazas de tiempo completo son muy reducidas” PH1.

Por su parte PH7, PH con 25 años de experiencia en la UAQ, vinculado también a otras IES, miembro del Colegio de Contadores Públicos de México, señala que la institución opera según la necesidad de tener arreglos, convenios o acuerdos bajo los cuales se facilite un manejo más amplio del recurso económico, panorama que en general no es ampliamente difundido hacia los PH. De este modo, PH7 indica que llegan a introducirse propuestas de formación o exigencias que en medio de un clima de desinformación pueden empujar cierta orientación en el desarrollo del trabajo de manera quizá no del todo consciente y reflexionada alterando la actividad laboral en función de la sobrevivencia.

“Me hablan y me dicen: es que tienes que tomar este curso, que no más dura 6 horas, puedes hacerlo en el tiempo que tengas libre, le digo: ¿y me las van a pagar? Porque yo vengo aquí a dar dos horas feliz y dos horas completitas, pero ya si yo voy a tener que estar tomando otras diez aparte, sin pago, pues no es ya para mí rentable, si a veces ni para calificar exámenes, tengo que estar todo el fin de semana calificando y está bien para mí, pero ya que a ver... que toma el curso, que de esto y de esto otro, que no más son seis horas y que además de todo, quiero que veas así la vida, ¡no hombre, olvídate!” PH7.

“cuando me dicen: vete a tomar este curso para que sepas, yo digo: lo que me quieres es encasillar, quieres quitarme mi talento nato y **meterme en este curso donde yo nada más sepa que tengo que hacer eso** y no lo voy a permitir. Todo esto porque **sé que es algo que pasa aquí y en todas partes** (...) me dicen: tienes que tomar este curso porque si no, no te voy a poder meter al siguiente semestre, les digo: ¡ah pues no me metas! (...) yo sí sé de maestros que dicen: no pues yo sí voy a tomar el curso porque es que si no me quitan una hora y me descompletan mi quincena. No, yo respeto mucho y esa parte no la toco, pero **yo hacer algo porque me amenacen, no**” PH7.

“cambia la administración y cambian los lideres o los tomadores de decisiones porque pues **tienen que estar alineados a la nueva visión de la administración** que llegue. En **tiempos de política hay visiones** acerca de la cabeza, acerca de cómo se está permeando la administración, se reintegra la directora y los temas políticos se tranquilizan, pero está el tema de **tocar esas fibras en cuanto al equipo de docentes que puedan tener beneficios**” PH1.

De esta manera entrevistados como PH1, PH2, PH7 y PH8 van mostrando paulatinamente que, se tiende a instalar en la práctica laboral una dinámica, por la que, como parte de un consenso colectivo implícito, es decir, que no se hace evidente abiertamente para todos, mantener la vinculación laboral y aspirar a mejorarla implica acogerse a los preceptos o iniciativas demarcadas por las autoridades en turno, más allá de que se esté o no de acuerdo con ellas.

“ya con este tiempo que tengo de involucrarme más con lo administrativo, de mi parte sí va a ser el buscar mejores estímulos y continuar con mi maestría para completar los requerimientos que se exigen de modo que **si hubiera oportunidad de algún beneficio** concursar por una plaza (...) ahora me toca atender el requisito del Comité Interinstitucional de Evaluación de Educación Superior, que es el organismo que acredita las carreras, y que fue **la encomienda que se me dio**. Esta cuestión es sumamente importante y tengo que atenderla, porque pues nos da **estrellitas** en la facultad, entonces pues así la llevamos y así la cumplimos, además también es a favor de la relación que ahora como coordinador tengo con los alumnos o con mis demás clientes” PH1

“con esta parte de la coordinación se me ha complicado un poquito la parte del ambiente laboral, siento que mis compañeros con los que antes estaba en el mismo nivel ahora como que los noto muy exigentes, es muy difícil que te acepten o más bien que me incluyan (...) yo sí **sabía que aquí hay un nivel de política muy fuerte, pero desconozco mucho** porque no pertenezco a ese mundo (...) aquí el nivel de hostilidad es alto y ya me ha jugado algunas pruebas difíciles últimamente, no sé de dónde venga, pero sí sé que hay gente a la que le molesta que yo esté en este cargo, ya tuve dos ciberataques por ejemplo, me pusieron unas palabras obscenas en una conferencia que di, otro fue en una clase virtual, y sé que esos son **los precios que voy a tener que pagar** por ser coordinadora” PH2

“la verdad yo... si me preguntas por qué estás aquí, por gusto nada más, por gusto, y sé perfectamente que al día de mañana **si políticamente el director no me quiere**, que la mayoría son mis amigos uno, otro y otro, de veras ¡he!, a todos los conozco, pues sí, seguramente pues me iría (...) De repente, en alguna ocasión, me han ofrecido quedarme y les digo nooo, es estar **checando** y es estar **grillando** y que te estén ahí atacando y no, **si quieres mejor mis honorarios**, voy a la hora que acordemos, entro, salgo” PH7.

Se habla así de una dinámica de inclusión-exclusión en torno a acogerse a los preceptos de la ideología política de la autoridad dominante, condición que es señalada por los entrevistados como un factor preponderante en el ambiente laboral, que puede repercutir en las formas de ejercer el trabajo cuando éste se sujeta primordialmente a dichas corrientes. Se aprecia, por ejemplo, que el actuar en el trabajo llega a ceñirse al “deber” de estar atento y responder a lo que se considera expectativa institucional más que propiamente a la dinámica del trabajo, lo que, si bien puede representar ganar “estrellitas” (PH1) y ser considerado en las posibilidades de mejorar las condiciones laborales, no exime al trabajador de enfrentar disputas en el ambiente laboral.

Bajo estas consideraciones, son distintas las formas en las que la experiencia laboral es vivida. Están quienes bajo conocimiento o parcial conocimiento asumen con mayor representatividad una identidad ligada al criterio institucional y quienes se mantienen bajo cierto margen de distancia. Entre los entrevistados PH1 y PH5 es común identificar una forma de identidad laboral ligada a la imagen institucional esperada. Las expectativas

institucionales materializadas en las sugerencias, criterios u objeciones del jefe inmediato son prioritarias y asumidas como propias más allá de contemplarse un filtro personal. En este sentido, se puntualiza “eso hay que irlo impulsando” (PH5) o “tú me dices cómo los necesitas pues yo veo la forma de aquí capacitarlos” (PH1) como expresiones que atienden dicha expectativa y en ella se sustenta la acción laboral.

“ser institucional” “sobrevivir”, “servir a la institución” “acoplarse” son expresiones presentes en estos casos que conjugan la construcción de una identidad institucional articulada a la consideración “traigo la camiseta súper puesta” (PH5). En los relatos de estos entrevistados se considera de forma prioritaria aquello que puede demostrarse ante la dirección o las figuras líderes y en consecuencia se resaltan acciones orientadas a: la capacidad de mantener bajas las cifras de deserción escolar, incrementar las cifras de estudiantes de posgrado, favorecer los vínculos con el sector empresarial. Acciones direccionadas a destacar la “imagen” de la institución con la que se sustenta al mismo tiempo la propia imagen. Si bien, la referencia a la imagen también puede verse en el resto de entrevistados, en estos casos resulta central en la experiencia laboral que se construye.

De igual forma se expone un discurso que integra expresiones como: “cliente”, “proveedor de servicios”, “convenios”, “capacitaciones”, que da consistencia a una perspectiva que se considera debe asumirse como parte del desempeño laboral esperado. En el caso de PH5, por ejemplo, incentivar el consumo de las ofertas académicas de la facultad aparece como la consideración prioritaria en la intervención laboral planteada en tanto que “no debería de haber deserción” y esto “le sirve a la institución para las acreditaciones” anteponiendo el interés institucional anclado a las acreditaciones al interés intrínseco respecto de la formación profesional estudiantil. Todo movimiento parece así concernido a satisfacer aquello que se espera institucionalmente, siendo eje central de la práctica laboral.

“la perspectiva es de que la mayor parte de los alumnos que entren egresen, por qué, porque a veces sucede que muchos terminan pero no se titulan, sabemos que eso hay que irlo impulsando de alguna forma, ¿cuáles pueden ser algunas aportaciones?, de que continúen, y **en un cierto porcentaje de cursar un posgrado automáticamente** se pudieran titular de la

licenciatura (...) o sea si ya están por terminar muchos te dicen o te comentan que probablemente no es lo que esperaban y cuál es una forma de motivarlos es: termina la carrera y puedes apartar otra carrera o hacer una especialidad que se relacione con la carrera que estudiaste, por qué, qué es lo que pasa, que en ese momento o en esos semestres **no debería** de haber deserción de alumnos ¿no? **la idea es que todas las carreras desde la licenciatura terminen hasta un doctorado**” PH5

“Una de las prioridades que se tiene en la institución es que sus mismos profesores se vayan preparando cada vez más ¿por qué? Porque **eso le sirve a la institución para las acreditaciones**, sí estas en una institución que está acreditada es un prestigio más para los mismos profesores, allá afuera eso te da un **estatus**, una **imagen**” PH5

“como coordinador veo que mis clientes son la parte administrativa, la parte de los padres de los alumnos, los alumnos y los proveedores de servicios a la carrera como son colegios, empresas que buscan profesionales. Entonces, mi contacto con los proveedores como coordinador es decirles: **¡oye que padre que buscas profesionistas! Pues ¿cómo los quieres?** Porque aquí los formamos, pero si tú me dices cómo los necesitas pues yo veo la forma de aquí capacitarlos con esas herramientas para que hagamos un convenio de colaboración para que hagan practicas institucionales contigo empresa (...) en la formación de este cliente (alumno), yo busco siempre estar a través de mis contactos acercándole la visión del campo laboral dando platicas o conferencias con relación a la carrera. Siento que esto es **algo que puedo demostrar a la dirección**” PH1

Desde esta perspectiva, tiende a ser difícil referir desventajas o señalar desacuerdos con las condiciones de trabajo, pues dichas diferencias pueden ser leídas como una falta de apoyo a la institución. Así, PH1 explica, “aquí se maneja una cuestión de precaución hacia la administración”, por lo que, si se aspira mejorar las condiciones laborales se está convocado a resguardar la imagen institucional bajo el entendido de que “hay que hacer por otros para que en algún momento el universo lo haga por ti” (PH1) lo que en otras palabras se explica como “yo te apoye a ti tú me apoyas a mí” (PH5). Consideración que exige ser un trabajador que continuamente se “adapta”, es “flexible”, se “ajusta” y se muestra “satisfecho” ante las disposiciones institucionales.

Se instaure así para el trabajador un compromiso que acarrea de manera importante su propia vigilancia a favor de un proceder leal ante la institución. De este modo, los desacuerdos se presentan de manera sutil y escasa, siempre bajo expresiones como condiciones de “oportunidad” o “cosas por mejorar” que matizan lo señalado. O bien, se sobrepone constantemente la buena imagen de la institución situando cualquier objeción vinculada al trabajo como una falta de compromiso y voluntad de los trabajadores pues de ellos depende “echarle ganas” (PH5).

“tenemos que readaptarnos todos, es **o te adaptas o mueres**, como las famosas redes de apoyo que se manejan ahorita, **yo te apoye a ti tú me apoyas a mí**. Es la fórmula de la **adaptación**, es adaptarte a las circunstancias” PH5

“Mi relación con la universidad como PH fue **en todo momento satisfactoria**, le comento, **tenía ese soporte de tener el otro empleo** en el cual la seguridad social estaba cubierta, también otras cuestiones como la protección al empleado por su relación laboral existía, entonces ya este segundo empleo como profesor pues estaba cubierto por el otro trabajo, claro si el caso fuera solamente del trabajo como PH, ahí existe esa mmm..., esa área de oportunidad” PH1

“sabemos que a veces nosotros como profesores de honorarios, tienes otras actividades que a veces se te puede complicar en ese sentido estar haciendo otras actividades o proyectos para poder pasar a TL, pero no es una limitante, puedes juntarte con alguien o ir a alguna de las academias para que te den esa oportunidad, hay que ver también las situaciones, pero **no es limitante, o sea, no hay que manejarlo como limitante, son oportunidades** que se te presentan y que hay que aprovecharlas, hay que **echarle ganas**” PH5

Fallar a la adaptación constante involucra de forma amenazante la pérdida laboral, mencionada bajo la metáfora de muerte “te adaptas o mueres”. Ante esta amenaza el criterio de lealtad institucional entraña necesariamente acciones que van instaurando una posición de desatención frente a sí mismo. Se trata de una posición que para PH1 se acompaña de la percepción de “mercenario” de “abajo” de estar a expensas del “cobijo” de quienes toman decisiones. Consideración que se expone como una elección natural, individual y propia del

trabajador, plateada a distancia de condiciones ambientales irremediables respecto a las cuales se cree que es mejor aceptar y no hablar porque “así es”.

“la experiencia aquí ha sido poco a poco de autoaprendizaje, yo traía una idea, pero traté de ajustarme aquí a la situación de la facultad. Es que te digo, he ido aprendiéndolo, tú **vas a adecuarte a las necesidades, no esperes que las necesidades se adecuen a ti, cambias o te mueres**, es así, punto” PH5

“hijole.... cómo comentarle que a veces pudiese ser un símil, de que pues vamos **como mercenarios los de honorarios a ver qué es lo que encontramos** y cómo colaboramos, pero ya después cuando no hay actividad pues sí seguimos en la búsqueda” PH1

“Cuando entro en la Universidad, también acepté ese **cobijo por parte del director**, de decirme: Órale, pues éntrale. Por eso **me siento ahora institucional** y hago esto que a mi entender esta correcto y no está por fuera de la universidad formal” PH1

Ahora bien, entre quienes aluden a esta dinámica, pero refieren mantenerse a distancia (PH2, PH3, PH4, PH6, PH7, PH8) tiende a señalarse de manera reiterativa el sentido filial para con la profesión y/o con la institución como motor primario del quehacer. Entre estos entrevistados se encuentran docentes que comparten la condición de egresados y en particular una formación desde la licenciatura en la institución (PH7, PH4, PH8 y PH6) para quienes la docencia en la UAQ es indicada fundamentalmente como sinónimo de retribución y agradecimiento. Aquí, la expresión “100% UAQ” reúne componentes afectivos distintos al compromiso organizacional situado en la expresión de “portar la playera institucional”. Entre estos docentes, PH2 y PH3 comparten la formación de maestría en la UAQ, más no de licenciatura, sin embargo, se definen con un gran aprecio por la profesión docente, lo que en términos de la manera de construcción identitaria las acerca a los entrevistados anteriores.

“me siento muy orgulloso de ser egresado de la UAQ. Creo que la universidad me formó en el sentido profesional, para ser honesto, contribuir y resolver. **Soy UAQ 100% hecho aquí**, a mí me gusta venir por **agradecimiento** a la Universidad, allá afuera gracias a dios me va muy bien, con la profesión estoy agradecido y con mi alma mater más” PH7

“siempre hay sí un acercamiento, una pertenencia a la UAQ, en mi caso yo creo que, porque desde prepa, dos carreras, una especialidad y una maestría y hoy ser docente en la universidad **es un cariño**, un sentido de pertenencia hacia esta universidad (...) desde que estaba en las aulas aquí en la universidad sentía ese gusto, ese deseo de ser catedrático, el gusto sí ya lo tenía, era un sueño a cumplir, **yo le agradezco mucho a la Universidad todo lo que me ha dado en mi formación** (...) yo sí me siento muy privilegiado y muy orgulloso de pertenecer a la Universidad, hacer parte de la plantilla docente en el esquema que sea y en esta facultad (...) he participado para TL, he concursado, sin embargo no he sentido alguna desilusión o alguna decepción al no quedar, simplemente, intenté, participé, las reglas no las pongo yo, bueno no fui seleccionado, no pasas nada, sigo” PH8

Es importante tener en cuenta que, si bien para los entrevistados en mención (PH2, PH3, PH4, PH6, PH7, PH8) la actividad laboral docente es asociada primordialmente al gusto por lo que se hace, también son docentes que comparten condiciones laborales externas respecto a las cuales se perciben respaldados o bien perciben cierta confianza en la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales y esto los diferencia de PH1 y PH5, quienes más bien confían en lograr hacer carrera laboral en la UAQ. PH2, quien al momento de la entrevista ocupa el cargo de coordinadora refiere que hay discrepancias en el ambiente laboral que tienen que ver como ella lo menciona con disputas por las pocas plazas. No obstante, sigue defendiendo su “pasión” por la enseñanza y por su profesión como un motor que le es necesario para mantenerse en su trabajo. Lo mismo pasa con PH4, cuando dice que sus años de experiencia le han llevado a considerar que, para ella, la mejor forma de sobrellevar las adversidades del contexto laboral es mantener los requerimientos administrativos sobre lo estrictamente necesario para no convertir la actividad laboral en una obligación que se realiza por cumplir perdiendo el interés y gusto por el trabajo.

“cuando me siento aquí yo pregunto cómo está la jugada y me explican un poquito el panorama, es que así como tú estás, hay muchos de honorarios que quieren brincar a tiempo libre y **tal vez lo ven más fácil como coordinador, y eso es como que entre ellos se desgarran, pero yo no, esa competencia yo no**, o sea sí quiero mi estabilidad, pero **no me voy a desgastar en exceso** por eso, **yo no soy una competencia**, yo soy fulana de tal

(menciona su nombre) (...) **yo amo mi carrera y encuentro en la docencia un modo de vida que me permite transmitir lo que me gusta**, entonces yo me centro en trabajar” PH2

“tener el TC es una meta, pero **estoy apostándole a otra universidad, es que obtener el TC en la UAQ lo veo muy complicado**, la verdad es que cada vez somos muchos más para el número de oportunidades que se pueden abrir y veo que **los respaldos políticos juegan también un papel importante, pero yo no le voy a eso** (...) yo en la UAQ aspiro que me den la materia, que me paguen por la misma en tiempo y forma y que me den un trato respetuoso, nada más. En ese sentido yo confío en la institución” PH4

Entre estos entrevistados se considera que estas disputas son propiciadas por el mismo sistema educativo. Al respecto entrevistados como PH7, PH8, PH4 y PH3 manifiestan tomar distancia del entramado institucional para procurar centrar su atención en la relación con los estudiantes como aspecto primordial de su quehacer docente.

“**yo no puedo cambiar el sistema educativo**, no puedo cambiar las políticas que están ya establecidas en educación, no puedo cambiar los procesos, no puedo cambiar muchas cosas, lo que sí puedo cambiar es lo que yo hago con mis alumnos, lo que yo hago en mis clases, eso es lo que yo sí puedo cambiar, (...) yo ya vi que **la parte burocrática la tienes que entender porque si no te llegas a frustrar y cuando te frustras y dejas de hacer las cosas porque realmente te gustan**” PH3

Finalmente, se presenta a continuación de manera gráfica algunos aspectos claves del análisis expuesto, que facilitarán la visualización en contrastarse con los análisis realizados en los grupos de profesores PTL y PTC. Este gráfico recoge tres grandes rubros que interactúan de manera significativa en la forma en la que se vive la experiencia laboral: la relación con los estudiantes, la relación con el entorno laboral-institucional y el estatus del vínculo laboral. Frente a los cuales, la relación con el entorno laboral-institucional se ubica al centro, pues está en constante tensión e interacción con las otras dos.

La relación con el entorno laboral-institucional muestra tres modos distintos de asumir el trabajo aparejados a manifestaciones afectivas predominantes diferenciadas. De estos, están

quienes se articulan a la visión instrumental que ven reflejada en la institución y quienes no lo hacen. Entre los últimos, guardan mayor distancia quienes refieren contar con un soporte económico relativamente estable por fuera de la institución. Cabe indicar, que estas tres relaciones se presentan entre líneas puteadas dando cuenta de que no son rígidas, pues devienen de la contingencia cotidiana, entre las decisiones que se asumen y los descubrimientos, acercamientos, significaciones que se establecen en la experiencia laboral.

Respecto al estatus del vínculo laboral, se tiene que, todos los PH tienen múltiples actividades laborales de las cuales la docencia UAQ es una entre ellas. No obstante, como se acaba de señalar, la docencia en la UAQ puede ser más o menos representativa en términos económicos y eso incide en la experiencia laboral, teniendo relación directa con la expectativa de crecimiento profesional depositada en la institución.

Gráfico 4.1 Síntesis PH

Relación con los estudiantes (calidad de sujeto)	
Reconocimiento personal: espacio vital, gusto, hobby, comunicar, confianza, cercanía Aporte social: compartir, retribuir, apoyo, mejorar socialmente	
Relación con el entorno laboral-institucional (calidad de objeto)	
Percepción de valor asociada a la reducción de gastos	Afectos involucrados:
<i>Su imagen profesional se anuda a la imagen institucional.</i> “uno se tiene que adaptar” PH1 “te adaptas o mueres” PH5 En general mantienen particularmente el sigilo al hablar y llegó a referirse el estar situados como “mercenarios” a expensas de los arreglos institucionales que se presenten	Defienden un punto de vista más estratégico en su relación como trabajadores de la institución “la fórmula de la adaptación”
<i>Perciben que es escasa la valoración institucional respecto a su trabajo y ven limitadas las posibilidades de hacer carrera docente</i> “estoy en la cuerda floja todo el tiempo” PH2 “eres de entrada por salida” PH3 “aunque cumplan, muchos van a quedar por fuera” PH8	-Resaltan su afecto por la institución y/o por el propio ejercicio académico “soy 100% UAQ, hecho aquí” “agradezco mucho a la Universidad todo lo que me ha dado en mi formación” “vengo por amor al arte” “encuentro en la docencia un modo de vida que me permite transmitir lo que me gusta”
<i>Se estiman valorados por la imagen profesional construida en su profesión de base, que puede resultar atractiva para los programas</i>	

<p>educativos. En general reflejan mayor confianza en sus discursos “las universidades son atractivas para los estudiantes cuando ofrecen no nada más una parte teórica” PH4 “imagen, plusvalía, tienen a los chavos contentos” PH7</p>	
<p>Elementos comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No visualizan claramente un crecimiento profesional - se ven poco incluidos en las dinámicas de conducción interna de la universidad - consideran que el trabajo con los estudiantes no es valorado institucionalmente y termina siendo invisibilizado incluso entre colegas - el pago por hora de trabajo es muy bajo 	
<p>Estatus del vínculo laboral</p>	
<p>Múltiples actividades laborales de las cuales la docencia UAQ es una entre ellas</p>	

4.2.2 Análisis de datos para PTL

Se presentan a continuación las categorías referentes a la experiencia de trabajo de los profesores de contratación a Tiempo Libre (TL). Estas corresponden a: 1. Relación con los estudiantes PTL; 2. Crecimiento Profesional PTL; y 3. Relaciones de poder PTL.

1. Relación con los estudiantes PTL

La relación con los estudiantes es referida por los PTL en función a aspectos como: el aporte social, el reconocimiento personal que brinda, la oportunidad de crecimiento profesional y personal. Al mismo tiempo, se señalan algunas dificultades concernientes a la práctica docente de la facultad.

Respecto al aporte social, los entrevistados consideran que los estudiantes lo reflejan a través de sus comentarios sobre cómo lo aprendido en clase les ha ayudado a resolver situaciones de la vida real en una experiencia propia, de algún amigo o familiar. Algunos aspectos que se mencionan a este sentido incluyen: “aportar a la sociedad”, aportar a las “áreas de oportunidad” que se conocieron trabajando en la profesión de base, “incidir” en un amplio número de personas, “dejar huella”, “comunicar” y “difundir” las propias ideas o criterios a

un amplio número de personas, “sembrar”, “plantar”, “comunicar”, “difundir”, “compartir”, “comentar” y “conocer puntos de vista”. En este sentido, se restituye para los entrevistados una posición importante en la dinámica social, que para algunos brinda de manera representativa un valor positivo respecto de sí mismos, pudiendo percibirse partícipes de los procesos de transformación de los estudiantes e indirectamente de las comunidades en las que estos se involucran.

“Yo inicie trabajando en el sector financiero y platicando con las personas, conversando, te dabas cuenta cuán importante era este conocimiento que tu ibas adquiriendo y que **tu sentías la necesidad pues de que esto ayudara a las demás personas** (...) Esta **sensación de comunicar ideas buscando el mejoramiento del mundo** y de las personas empezó conmigo como una función de conversación, de platicas cotidianas, en donde yo expresaba esto ¿no? Entonces me daba cuenta de que la mayoría de las personas no tenían una idea generalizada de lo que estaba pasando, entonces eso poquito a poco me fue llevando a la intención de expresarlo de una manera formal y poco a poco **fui llegando a la docencia**”TL1

“Me acuerdo que una vez un alumno se acerca y me dice fijese que mis papás tienen un dinero ahorrado en el banco y yo he visto cómo se maneja el interés compuesto (...) como a la semana me llega con varias opciones, **me dice mire profe fuimos a estos bancos, investigue, me dan estas tasas**, hice la corrida financiera de cuánto van a estar ganando por mes, **eso fue muy padre para mí** (...) muchos se acercan diciéndome es que fijese que mi papá tiene un negocio y quiere invertir y me gustaría saber (...), es decir veo que es un conocimiento que realmente los chicos, algunos lo aprovechan y **lo aplican en su vida cotidiana** y es justo lo que me interesa, es decir que el conocimiento trascienda más allá de las aulas, y ver que **no son apáticos**, que veo que sí hay trascendencia” TL3

“**es muy gratificante ver que muchos de mis alumnos están allá afuera, están ejerciendo, forjado su propio historia**, algunos batallando más que otros, pero en general muchos teniendo éxito, tengo alumnos que están en Australia, en Europa, algunos se fueron a Sur América otros en Estados Unidos, otros trabajan aquí, por ejemplo, tuve alumnos que trabajaron en kellogg's, cuando antes decían que esa empresa solo era para los del Tec de Monterrey y no es cierto, o sea, hemos ido ganando esos lugares” TL4

“contarles de ciertos contratos que se formalicen por escrito, de sus obligaciones fiscales, etc. puede tener un impacto importante para ellos, algunos me lo han hecho saber y para mí es algo importante porque **significa que estoy aportando un granito de arena en la transformación de una mejor sociedad**” TL6

“creo que uno como maestro debe aprender a crearles compromiso, crearles compromiso con la educación, recordarles qué circunstancias viven en sus casas y que con esta preparación no estas perdiendo el tiempo, **esta preparación va a ayudar a tu hermano, a tu familiar, tu amigo, tu casa**” TL8

“la verdad me gustó el poder transmitir o el poder estar en contacto con los alumnos, el poder ser de alguna manera guía, tutor, amigo y el cooperar o contribuir con las nuevas generaciones **a forjar mejores profesionistas, mejores personas** y por consiguiente una mejor sociedad. Simplemente la experiencia de dar clase me encantó y creo que no lo hago mal” TL9.

Ligado a este aspecto, también se encuentra en la relación con los estudiantes un reconocimiento que resulta satisfactorio y genuino, reflejado en la retroalimentación que libremente los estudiantes les brindan, a lo que se suman los avances que los mismos docentes notan en la continuidad de este intercambio.

“yo hasta cierto punto con cierta facilidad de comunicación, pues comencé dando clase y me empezó a gustar justamente porque **veía la actitud de interés de los jóvenes** y eso me llevó a profundizar este trabajo docente”TL1.

“la verdad es que nunca pensé en dar clases (...) empiezo a dar clases en el virtual y pues tuve buena **retroalimentación** de los alumnos”; “Me empiezan a decir que los alumnos están preguntando si yo voy a dar la clase que sigue, que ha habido muy buena retroalimentación por parte de ellos y que les gusta mi clase”TL2

“nunca pensé ser docente, pero se me da. No sé, en qué momento surge esto de que me paro ante gente y puedo hablar sin ningún problema, antes me ponía muy nervioso, en algún momento se quita ese nervio, **siento que me puedo desenvolver muy bien delante de la gente, entonces me empieza a interesar** (...) el secretario académico del posgrado me dice

que recibió muy buenos comentarios de la clase que di y me propone que siga (...) **comenzó a ser una experiencia significativa** para mí” TL3

“una vez hubo un mensaje de una chica que fue a una capacitación en México con una empresa armadora y me dice: “me sentí tan bien de que entendía yo el tema siendo yo una recién egresada, gracias a tus clases y otras personas que decían que tenían experiencia no tenían ni idea y **yo gracias a tus clases entendía**”, entonces eso pues creo que lo estoy haciendo bien, eso es padre, **es gratificante**”TL4

“me gustó mucho porque con el paso del tiempo me he encontrado gente con la que puedo compartir el aula y pues tan sólo un saludo o un comentario de que **algo de lo que les dijiste les acompañó en sus vidas** pues es muy gratificante, más allá del dinero” TL6

“Me paga más a mí el agradecimiento o una gratificación de un maestro dos años más arriba que me diga: **lo que tú les diste hasta ahora les ha servido**, a veces hasta con un maestro de IX semestre y me dicen, es que **me han platicado de lo que tú les has enseñado**, eso para mí pesa mucho”TL8

“es un valor que no tiene precio el ver a ese alumno que tú le diste clases graduado, profesionista, encontrártelo en la calle y que te reconozcan (...) maestro me acuerdo mucho de usted, **me acuerdo de este detalle, aprendí con usted, ¡híjole! Creo que eso no tiene precio**, entonces yo creo que **te da muchos otros satisfactores más que el monetario**” TL9

Igualmente se menciona que la naturaleza social del trabajo docente ofrece la posibilidad de experimentar un espacio de vinculación con otros y de construcción mutua. En este intercambio, el otro renueva u ofrece para sí experiencias vitales, se convive constantemente con circunstancias de cambio, de aprendizaje, de interés. Las preguntas y actuaciones de otros brindan la posibilidad de una reflexión en el ámbito tanto personal como profesional, y las distintas perspectivas estimulan la actualización y fortalecimiento de los conocimientos académicos.

Todos los entrevistados hacen hincapié en el gusto ante la elección de ejercer la actividad docente, planteando una percepción de libre elección, frente a la cual, indican que es una actividad que les gusta y reiteran que dicha condición se presenta de manera diferenciada de la retribución económica. Al mismo tiempo, cuatro de los entrevistados (TL1, TL2, TL3, TL7) refieren igualmente su gusto por las actividades de investigación. Esta panorámica, si bien suscita cierta libertad subjetiva, plantea al mismo tiempo un aspecto problemático desde el punto de vista de mejorar las condiciones laborales, en tanto que la satisfacción personal y económica no siempre se compaginan (condición que se explica de manera más detallada en la categoría 2. Crecimiento Profesional PTL).

“(la docencia) me abrió muchas expectativas de crecimiento, te comento, llega un momento en que tu trabajo laboral (sector financiero) se vuelve un poquito rutinario (...) entonces en ese momento **surge la intención de crecer en el conocimiento y crecer como persona (...)** luego tomo la decisión de tomar una maestría, entonces tomo la maestría que me iba no sólo a ayudar laboralmente, sino que me iba a permitir conocer más a profundidad mi actividad (...) eso te permite expandirte a conocimientos (...) contemplas otras opciones que podrían manejar otro tipo de empresas similares a la tuya en otros sectores, entonces **convives con personas de otras carreras, con otros puntos de vista y eso te va enriqueciendo** mucho”
TL1

“me encanta esta vinculación con los alumnos porque no es sólo que yo les transfiera conocimiento, ellos me transfieren el conocimiento entonces creo que **es un ganar-ganar, es construir conocimiento entre ellos y yo**, hoy en día te puedo decir que me encanta (...) no lo tenía en mente, me llevaron ahí las circunstancias y no tengo una carrera en educación, pero lo que sí hago es que continuamente estoy actualizándome, me gusta mucho aprender, también es una de las cosas por las cuales estoy ahí” TL2

“es ver ¿cómo compaginamos nuestra forma de enseñar, porque es la que preferimos nosotros, y cómo compaginarlas con las que ellos tienen? Entonces empiezas **ahí realmente a tener otra perspectiva**” TL5

“siempre la parte humana de los estudiantes, creo que siempre hay de todo (...) desde ver tal vez un estudiante que probablemente no va a terminar su carrera por no tener para para la

colegiatura, eso es complicado, enfermedades, accidentes (...) en el trabajo como docente se presentan muchas situaciones, tal vez igual que en otros trabajos, enfermedades, problemas personales, familiares, etc., la diferencia es que aquí tu no estas actuando como par sino como una persona con cierta autoridad, cuando se tiene una autoridad también es un deber incentivar cierta solidaridad, entonces es **tratar de empatizar con todos como persona más que como profesionalista**” TL6

“El don de la **comunicación** es una característica que debemos tener todos los maestros (...) la **empatía**, en donde tenemos una gran cantidad de personalidades e ideologías que yo creo que es lo propio en las universidades públicas (...) ser **humildes** para reconocer que no lo sabemos todo, que es, más lo que desconocemos que lo que conocemos, pero también esa humildad que nos permita prepararnos y estar listos para aprender lo que no supimos en algún momento (...) **paciencia** (...) ya no sabes si pararte de cabeza, cantar o bailar, cómo hacerle para que te pongan atención, cada vez tenemos mayores distractores y algunos lo ven como maravillosos, y sí son fortalezas, una es el celular, **pero muchas veces se conflictúa** en las clases” TL9

Esta última cita introduce también algunos de los conflictos mencionados por los docentes relativos a la manera en la que se vive en la cotidianidad laboral el trabajo docente. Entre estos se señalan, la necesidad de contar con tiempo reconocido institucionalmente para desempeñar las labores de preparación de clase; reconocer y saber abordar los retos tanto personales como laborales que se generan con la introducción de herramientas tecnológicas en clase; saber lidiar con la presencia de prácticas entre colegas que llegan a complicar la labor docente tales como el uso frecuente de exposiciones a cargo de los estudiantes y la cancelación de clases o faltas recurrentes. Así mismo, se señala que debería ser reconocida la importancia de que los profesores puedan desarrollar una actividad laboral en su formación de base pues esta experiencia les permite enriquecer la enseñanza profesional que ofrecen en la universidad.

“Muchos estudiantes quieren que los problemas sean te doy A, B y C y tú dame D, y así todo el tiempo y eso para mí no tiene sentido, pero quitarlos de esta mentalidad la verdad es muy muy complicado, especialmente porque se van a encontrar con maestros que van a reforzar esta mentalidad, **son aspectos que de pronto como institución no abordamos a**

profundidad. Uno lo entiende, realmente hay formas mucho más sencillas de dar clase, por ejemplo, una herramienta que se utiliza mucho es la exposición por parte de los estudiantes (...) sí me topo con colegas que igual me imagino que por cuestiones de tiempo y de facilidad es de lo que más utilizan, y justamente tiene que ver con esta parte ¿no? Pues como profesor te pagan por la hora que estas frente al grupo, no te pagan por las horas de planeación que tienes, y aun con este tipo de técnicas, pues bueno revisión de exámenes, trabajos, etc. Se lleva muchísimo más tiempo, y a eso súmale las puntuaciones”TL7

“La labor docente es altamente demandante en el aspecto de que para **preparar una clase de una hora hay tres o cuatro horas de preparación** a diferencia de una actividad laboral (en el sector empresarial) donde tú llegas a un horario, trabajas y cuando terminas regularmente dejas el trabajo en la oficina, en este caso no”TL1

“el docente tiene que ir también evolucionando, recuerdo que mis alumnos empezaron a sacar sus celulares, a tomar fotos al pizarrón, alguno me llegó a grabar y sí le dije si me vas a grabar me tienes que pedir autorización, pero a mí no me molestaba (...) entonces ha ido modificándose, de hecho creo que los alumnos han perdido el respeto por el docente, yo recuerdo que llegaba al salón y tenían celular, tableta, todo en mi escritorio, yo jamás habría hecho eso, entonces creo que ese es otro de los grandes compromisos y objetivos que **tenemos de tener un perfil dinámico e ir adecuándonos a los cambios sociales, tecnológicos**” TL2

“hacer una cocreación del conocimiento o sea integramos alumno y estudiante, el docente no lo sabe todo y eso es algo que tenemos que tener muy claro y no podemos hoy el **docente quedarse con la responsabilidad de ser el único que trasmite la información, el perfil del estudiante está cambiando entonces hay que actualizarse**” TL2

“la mayoría de los maestros que sólo se dedican a dar clase, creo que **en muchas ocasiones tienden a desentenderse del mundo de la práctica** y las carreras creo que siempre deben de tener un sentido práctico” TL6

“docentes que son de que terminaron la licenciatura, fueron de corrido a la maestría y al doctorado, y de ahí a dar clases. **No tienen una experiencia previa en el campo laboral** y muchas veces por esta desconexión es que no saben aterrizar los temas y no saben explicar

para qué les va a servir cada una de esas cosas cuando salgan de la carrera, ese es un problema que yo me tope como estudiante y que veo que mis estudiantes se topan con cosas así” TL7

“**una herramienta que se utiliza mucho es la exposición por parte de los estudiantes** que igual yo casi no la utilizo porque siento que puede afectar más que beneficiar la clase, al menos en mi materia, habrá materias que tal vez para las que sirva muchísimo, pero sí me topo con colegas que igual me imagino que por cuestiones de tiempo y de facilidad es de lo que más utilizan, o sea poner a los estudiantes a exponer los temas y pues con eso se ahorra muchísimo la preparación y justamente tiene que ver con esta parte ¿no? Pues como profesor de honorarios te pagan por la hora que estas frente al grupo, o sea, no te pagan por las horas de planeación que, pues tienes, y aun con este tipo de técnicas, pues bueno revisión de exámenes, trabajos, etc. Se lleva muchísimo más tiempo” TL7

“En VII semestre se nota la diversidad de docentes que les han tocado, algunos de ellos son docentes que no utilizan el tiempo de su clase como se debiera entonces ya **se han acostumbrado a cancelaciones de clase** o cosas así” TL7

“uno tiene que ser más consciente de no ser maestro faltante, porque hay maestros que faltan; ser más objetivo en el aprendizaje, **no platicar tanto de tus anécdotas personales, que también escucho a los alumnos**” TL8

En general, frente a las características mencionadas, es importante tener en cuenta que, entre los entrevistados hay distintas preferencias que perfilan maneras diferentes de vivir la experiencia docente. Mientras que para un entrevistado como TL4 puede ser mayormente representativo el aporte social que asocia al trabajo docente del cual puede desprenderse un determinado prestigio, para otro en cambio, como en TL1, el acento puede estar puesto en el prestigio que se adquiere por consolidar un determinado perfil profesional del cual llega a devenir un impacto social.

Son perspectivas que se sopesan de distinta forma y marcan una distancia entre sí, lo que hace que, por ejemplo, para TL1 haya cabida para corresponder a una identidad institucional y a la aspiración de consolidar un cargo de PTC, mientras que para TL4 es ésta una

posibilidad de menor relevancia cuando lo que para él define la actividad laboral en la universidad está necesaria y constantemente determinada por la relación con los estudiantes. No obstante, es de señalar que para todos los entrevistados esta relación es un ámbito apreciado que contribuye favorable e innegablemente en la construcción de sentido sobre el trabajo que se realiza en la universidad.

2. Crecimiento Profesional PTL

Entre los entrevistados la figura de TC aparece a la vista pública, como referente de crecimiento profesional dentro del marco institucional, cuyo acceso permite mejorar las condiciones de trabajo. El concepto de PTC es mencionado con frecuencia con referentes alusivos a la compensación económica, no obstante, representa otra serie de mejoras laborales que empiezan a ser accesibles en la contratación TL. En este sentido el acceso al contrato TL marca un punto decisivo en la trayectoria laboral para los docentes entrevistados.

Si bien, bajo la forma de contratación TL, especialmente entre las categorías I, II y III, la docencia sigue considerándose un trabajo noble, poco reconocido y mal pagado, en donde el trabajador debe buscar una compensación económica a través de trabajos externos, el acceso a los beneficios laborales que en ésta se alcanzan, marca una diferencia radical respecto de la contratación por H que le deja al trabajador la percepción de alcanzar cierta seguridad. En este orden de ideas, TL4 resalta lo representativo de “tener como mínimo la seguridad social”, al tiempo que TL1 indica la importancia de contar con “logros laborales históricos que te permiten sentir una mayor seguridad”, por su parte TL5 y TL7 explican cómo alcanzar cierta estabilidad en la asignación de horas clase facilita la preparación y organización del material de trabajo, y por lo tanto su vida laboral dentro y fuera de la universidad.

“las personas que están por Honorarios reciben el sueldo libre, pero en TL pues ya tienes la oportunidad de tener seguro social, tener un fondo de ahorro Infonavit para acceder a vivienda, son logros laborales históricos que te permiten sentir una **mayor seguridad** con respecto a tu actividad laboral, esto te permite crecer más” TL1

“hay la oportunidad de ascender a TL y ya cambia mi perspectiva, dije bueno, creo que ya estoy haciendo una carrera en la universidad, **algo ya estable**” TL2

“Obtener la plaza TL fue como mi **parteaguas**, en ese momento se convierte en una realidad el hacer carrera como docente en la universidad, siendo H (honorarios) ganas muy poco, no hay categorías, sin prestaciones, sin nada,” ETL3

“lo que me animó a pasar de H a TL fue **simplemente el tener prestaciones** (...) eso me hace pensar, si algo me llegara a pasar o en mi familia pues tengo esa prestación del seguro, entonces busque dejar esa parte (...) tienes aguinaldo en diciembre, tienes fondo de ahorro en enero, tienes prima vacacional antes de semana santa, y entonces, pues bueno aunque no es lo principal como salario, pues ayuda (...) y de alguna forma **también es un reconocimiento** de estar aquí, porque hay un sacrificio en estar aquí, me gusta, pero de repente sí es cansado” TL4

“ya con el TL mi **estabilidad** laboral la veo mejor, fíjate que ahora ya puedo recategorizarme (...) ya con el TL tienes una certeza, el Honorario pues entras y no te dan certeza de estar el siguiente semestre” TL5

“yo siento que pues el TL es un **reconocimiento** a la antigüedad de la gente que hemos estado ahí, yo estuve casi diez años sin tener ninguna prestación y claramente el tener alguna prestación como el seguro social y eso pues te alienta (...) durante esos diez años también de alguna manera quiero creer que hice algún merito para obtener el reconocimiento del TL” TL6

“Ahora como TL **ya tengo mis asignaturas fijas**, eso me facilita muchísimo el crear material para estas materias y en estarlo mejorando porque sé que son materias que voy a mantener (...) la categoría TL sí me da cierta **estabilidad** que bueno sí es mucho mejor que estar por honorarios (...) por eso decido quedarme en la universidad porque ya estoy contratado con prestaciones” TL7

“(…) lo único que se quiere es **avanzar** ya llevo 25 años que padre terminar como TL categoría V (…) no lo hace uno por el dinero sino por simple y sencillamente **ir mejorando tu calificación** en cuanto a tu categoría” TL9.

Como puede verse, los entrevistados hablan de distintas maneras del valor del reconocimiento institucional, en el sentido de ser tomados en cuenta para hacerse acreedores a ofrecimientos que les brindan cierta estabilidad y respaldo. Desde este criterio se evocan los referentes de “avanzar”, “crecer laboralmente”, “escalar” que constituyen apreciaciones de mejora que dignifican al trabajador e involucran el ocupar formalmente un lugar visibilizado que antes de esta contratación no se consideraba, pues se estaba “nada más por honorarios” o se era “solo honorarios”.

Este aspecto aparece como un factor clave que fortalece la percepción de la docencia como trabajo, “algo ya estable” (TL2), y por lo tanto contribuye de manera concomitante al discernimiento de una identidad laboral docente. Así pues, se destaca que no sólo el salario es la tasa de medida sobre la percepción de crecimiento, y que, el reconocimiento institucional es una condición que cobra representatividad en la configuración de las identidades laborales, lo cual si bien no resulta infalible, pues la mirada de un “otro” que reconoce y es reflejo del propio lugar como docente puede ser tanto la institución como los mismos estudiantes, sí puede leerse como un factor que resulta representativo en la trama de la configuración de las identidades laborales.

Considerando lo hasta aquí expuesto, ha de recordarse que, en el contexto institucional se presentan referencias que sitúan el perfil de investigador como un perfil esperado, esto en tanto que, en las puntuaciones requeridas en los concursos para cambio de contratación o de categoría los puntajes más altos tienen que ver con actividades de investigación. Es este un referente que circula en la facultad entre los profesores con mayor experiencia y con el que en principio los PTL se van confrontando. Dicho perfil, si bien no siempre se asume como un interés personal, sí se considera una aspiración generalizada entre la población de PTL, pues la mayoría quiere seguir haciendo “carrera docente”.

“poquito después de que entré estuve yo concursando, pero también te tocaba con monstruos que **juntaban una cantidad de puntos impresionantes** entonces yo me dediqué a estudiar esa parte y a trabajar, trabajar y trabajar, buscado juntar cada vez una mayor cantidad de puntos y también escribir, tomar cursos, es decir preparándome cada vez más para lograr este objetivo (...) ahora mi intención es terminar la titulación del doctorado, ingresar a la parte de **investigación, o sea ir brincando hacia arriba**” TL1

“Cuando yo entré (hace 12 años) el perfil para ser un docente de TC era muy diferente del que ahora es, era un perfil más académico (...) los puntos que hacías eran si tenías diplomados, si acudías a cursos de actualización docente, por participar en tutorías, (...) **ahora te piden que tengas muchos proyectos de investigación registrados, publicaciones arbitradas e indexadas**” TL2

“me empiezan a decir oye si quieres ser docente ya de tiempo completo necesitas **también hacer investigación**” TL3

Ahora bien, las puntuaciones traen aparejadas una serie de dinámicas institucionales que generan la percepción de estar atrapado en un escenario lleno de obstáculos, “trabas”, “candados”, “tropiezos”, que se consideran de una demanda “excesiva” e “inflexible”, en donde la atención a la función docente, por lo menos en momentos críticos, debe dejarse de lado para dar cumplimiento a la acumulación de puntos. Esto hace que para cinco de los entrevistados (TL2, TL5, TL3, TL7, TL8) se filtre una contradicción en el referente de crecimiento profesional pues el trato institucional frente a las problemáticas concernientes al desarrollo de la actividad docente se percibe poco diligente.

“tu expectativa efectivamente es ser un docente integral es decir que des buenas clases, que estés bien capacitado para poder cumplir con el objetivo de la Universidad que es el aprendizaje, pero también piden otros indicadores, que seas SIN, que seas PRODEP, que hagas tantos cursos al semestre y a veces choca porque tú dices: tengo pensado en hacer esta clase y hacer este y este taller con mis alumnos, pero ¡híjole! **No les puedo dejar las tareas y el proyecto que pensé porque pues también tengo que hacer puntos** entonces como que estás ahí en la **disyuntiva**. Yo opté, y he perdido mucho tiempo por eso, en pues yo dar más el 100% en mis clases y dejé a un lado los puntos, pero es que realmente ¡sí, Cuesta! tener

este perfil que te exige la Universidad no es algo sencillo. **Yo creo que no hay una integración entre esos objetivos” TL2**

“puedes cumplir muchos **requisitos sin articular**, un decir, por ejemplo, ahorita yo en la pandemia me llené, me **saturé** de cursos, cursos y a cada rato tenían de protección civil, de esto, de lo otro, y ahora que veo ya el papel digo: ah pero con cuatro era suficiente, y a lo mejor tomaste uno de administrativo y cuando el que tenías que cubrir eran dos pedagógicos (...). A veces tomas uno porque **te llama la atención porque aporta a tus clases y resulta que ese no te suma**, porque ya de eso ya tomaste de más (...) es difícil alcanzar el TL porque **te piden un montón** de cosas que tienes que cubrir y cursos, producciones y horas y horas frente a grupo” TL5

“en mi opinión se trata de no perder el tiempo en otras cosas, digo si la docencia es el camino que se quiere seguir es **no perder el tiempo en otras cosas o sea ver exactamente qué es lo que te pide**, por ejemplo los cursos docentes (...) la verdad es que casi no dan nada para la promoción (...), entonces, mejor escoger un curso que sí realmente vas a aprovechar, que realmente te sirve y pues no desgastarte con otros procesos (...) La verdad es que el doctorado me interesaba en parte por el doctorado, pero también en parte porque ¿qué vas a hacer después? O sea, si no vas a estar enfocado a la docencia y la investigación pues la verdad es que en México no puedes hacer tantas cosas, o sea específicamente en el área que yo me desarrollaba” TL7

Esta última referencia resulta representativa, pues TL7 sintetiza una apreciación que tiende a extenderse, y es que, lo que el sistema de puntuaciones muestra es que cualquier actividad o acción no redituable a puntuaciones es una “pérdida de tiempo” (lo que puede llegar a abarcar las mismas actividades pedagógicas). El trabajador percibe así que en términos prácticos y objetivos sus energías deben estar dispuestas a sobrepasar los obstáculos que se le anteponen en los concursos de oposición y a mantenerse atento en el cómputo y la persecución de puntos pues cualquier otra actividad resulta infructuosa y poco productiva para “crecer” y ascender a una “mejor condición de vida” (TL3). Ha de notarse lo paradójico del asunto, porque esa “mejor condición de vida” en mayor o menor medida los restringe de realizar actividades que son de su interés aun cuando éstas sean características del trabajo docente. Se encuentran luego, dando marcha a una ruleta operativa de puntuaciones, buscando, según se presenten

las ponderaciones del momento, las mayores probabilidades de éxito, condición a la que está sujeta el acceso a un mejor salario.

“uno de los requisitos para concursar por TL es que por lo menos se tengan tres semestres dando un promedio de 15 horas por semestre, entonces en el 2018 yo ya desbloqueo este **candado** de las horas y decido concursar con el ánimo de irme fogueando (...) Lo veo como que constantemente hay que estar en la **persecución**, porque así lo veo como una persecución, de todos aquellos puntos que puedas llegar a tener (...) **me gusta la docencia, pero uno también aspira a tener una mejor condición de** vida, entonces tienes que trabajarle, si te piden publicaciones pues lo tienes que hacer (...) **son decisiones que se toman a diario**, es decir sí hubo momentos en que tuve que decirles a mis alumnos hoy si no puedo darles la clase, yo trataba de evitarlo lo más posible, pero sí hay ocasiones en las que tienes que decidir, porque no te puedes partir en 2 o 3” TL3

“Fíjate que nunca me había puesto a **revisar bien qué daba cuánto** y ahora que el año pasado intenté meterme y no alcancé, pero no por mucho, o sea, fue poquito, también por eso me dio coraje y pensé: ¡hay porque no pueden ser flexibles cuando te falta 10 o 15! **¡por dios! ¿Por qué piden tanto?** (...) el doctorado es otra **traba**, si no tienes doctorado no tienes cuerpo académico, si no tienes doctorado no puedes ser SIN, si no tienes doctorado no te invitan a una publicación, entonces si no tienes doctorado pues... porque por ahí viene todo” TL8

Ante la prioridad institucional de las puntuaciones, frente a la que parecen disociarse la vocación por la docencia y la aspiración a un mejor salario, queda poco espacio para la problematización de realidades presentes en el trabajo relativas al ejercicio docente, sobre las que se considera que sería valiosa la intervención institucional pues pueden interferir con el buen desempeño laboral. Se trata de escenarios que se esperaría fueran dispuestos por la institución para articular y fortalecer desde la perspectiva institucional el lugar laboral.

“Hay cuestiones de las puntuaciones que no las veo justas y pienso ¿en base a qué valoran cuantos puntos le dan a una preparación con respecto a otra?, Siento que hay mucha desigualdad en la puntitis (...) **podría estar interesante si abordaran qué es lo que realmente hago en mi actividad docente** (...) No se valora la forma de desarrollar la

preparación del docente, que es a lo que me imagino que se dedica desarrollo académico” TL8.

“los cuerpos académicos se deben de reunir cada determinado tiempo, por áreas, y sí hay academias, pero no se reúnen, (...) **se supone que se trabaja según el modelo universitario en toda esta cuestión de la humanística** y creo que hemos perdido un poquito eso porque pues **aquí cada quien, hay que trabajar para las puntuaciones**, entonces claro que quieres más clases y más clases, pero nada más te llenas de trabajo (...) me metí a estudiar un doctorado también porque dije aquí vas a pelear las cuestiones educativas y todo, pero no vas a aspirar a más, **tienes que hacer tus puntos y si quieres trabajar ya en docencia tienes que hacerlo**” TL5

“yo sí he encontrado espacios en los que he podido expresar estas ideas sobre los cambios acelerados en el perfil del estudiante, por ejemplo, en las reuniones de academia, pero siento que no existe una vinculación con las demás áreas, lo hablamos y ahí se quedó, tenemos cursos de capacitación por ejemplo el modelo MEU, hay cursos que se dan cada semestre, está el programa de tutorías y ahí hablamos de cómo se están dando estos cambios pero no todos los docentes participamos, entonces **la información está desarticulada**, al final del día yo nunca he visto que lo que se habló ahí efectivamente genere un impacto” TL2

En este sentido, docentes como TL4, TL5 y TL7 hacen hincapié en que a su criterio el referente de crecimiento como docentes está realmente soportado y apalancado en la dimensión privada, por las devoluciones que reciben de los estudiantes; por los avances que ven logrados en función de las interrogantes personalmente planteadas; y los esfuerzos por mejorar las formas de impartir clase, condiciones que, en conjunto le permiten al trabajador sentir mayor confianza en su desempeño docente aun cuando se trate de aspectos que se perciben sólo someramente retomados por la institución. Esta panorámica abona a la coyuntura de cara al criterio de crecimiento en el trabajo y así mismo al de identidad, pues habla de una imagen docente pública y una privada, que más que complementarse parecen corresponder a ámbitos distintos, en donde el reto parece ser conseguir que avancen paralelamente.

“decía yo: bueno, ¿qué estoy realmente haciendo?, ¿Cómo los voy a evaluar? ¿cómo sé que estoy evaluando lo que realmente se requiere?, ¿Cómo voy a formar un objetivo?, ¿cómo estoy haciendo esto?, y ahí me metí a hacer una maestría en educación (...) mi tesis la hice en evaluación formativa y con la evaluación formativa vas haciendo un proceso, y de hecho yo lo sigo haciendo (...) con lo que me encontré aquí en la UAQ es que **no trabajamos en la academia (...) seguimos sin integrarles el pensamiento a los chicos, seguimos segmentando** (...) no lo he platicado, pero para mí si es una inquietud, bueno sí lo he platicado con una maestra y ella me dice: sí, y hasta nos es mejor y el chavo va a poder profundizar en su conocimiento, ya no va a estar solamente pensando en la formas sino en el fondo del proyecto, yo realmente no lo he externado, pero sí lo veo” TL5

“la docencia es realmente noble, es poco reconocida, pero **yo me quedo con eso, o sea verlos tener éxito en sus carreras**, y digo: pues por lo menos creo que estoy haciendo bien mi trabajo” TL4

“no hay un breve curso de inducción, (...) a mi manera de verlo **se debería de dar un curso a todos los que no tengan formación pedagógica, un curso obligatorio** de pedagogía básica, porque muchos llegan sin nada y vamos a ver cómo aprenden a dar clase y pues bueno los estudiantes tampoco deberían de ser un campo experimental, (...) la verdad es que mi experiencia más formativa fue cuando di las clases de inglés (por fuera de la Universidad) porque el método que se llevaba era más o menos estricto, teníamos una orientación de cómo tenía que integrarse la clase, explicación, ejercicios y actividades para concluir el tema (...) la verdad es que esa experiencia me salvó de llegar y no saber qué hacer (...) también me apoye mucho por los consejos de los docentes de mi familia, discutir casos de los alumnos, técnicas de docencia, cuál método sí era efectivo, cuál método no era efectivo, qué funcionaba, qué no. Si bien la Universidad ofrece cursos docentes que estoy muy agradecido porque en definitiva muchos y me incluyo no traemos esta formación pedagógica, la verdad es que compartir experiencias o simplemente compartir consejos con personas de confianza la verdad es que sí es un soporte increíble (...) realmente los cursos docentes que ofrece la universidad no son suficientes y sobre todo por la manera en la que pueden llegar a tomarse, y me incluyo, o sea **a veces estamos en algún curso que no fue algo que queríamos pero que necesitamos por los puntos**” TL7

El ámbito público, relativo al sistema de puntuaciones en la Universidad, y el ámbito privado, remitido a la relación con los estudiantes, aparecen como escenarios con expectativas y características distintas, que confluyen en la Universidad, pero sin una relación de complementariedad. En función de estas apreciaciones se propone diferenciar dos criterios de crecimiento, el Crecimiento como Docente y el Crecimiento Profesional Docente. Donde el primero, alude a los aspectos por los que cada trabajador en una experiencia de orden fundamentalmente personal y orientado por su interés de atender y enriquecer la actividad como docente, se plantea las preguntas necesarias y busca las herramientas de formación que le permitan responder a esta expectativa aun cuando no siempre encuentre resonancia en las exigencias institucionales.

Por su parte, el Crecimiento Profesional Docente, al que remite la presente categoría, responde dentro de la esfera pública, a las demandas laborales determinadas institucionalmente sobre la base de un sistema de puntuaciones, con el fin de adjudicar y mantener el cargo docente y sus correspondientes categorías, es decir que el crecimiento profesional se decanta en crecimiento laboral. Debe considerarse, no obstante, que siendo el criterio de crecimiento profesional el que determina la permanencia, sea que el mismo alcance mayor o menor representatividad para el trabajador, inevitablemente deberá ser atendido, por ello, tal como lo han mostrado los entrevistados y se ha señalado en la presente categoría es el que tiende a resaltarse.

En este orden de ideas, frente la necesidad de mejorar las condiciones laborales resulta preocupante para profesores como TL8 o TL7 el posible despliegue de acciones que afecten el compromiso ético en el trabajo, alterando el proceso de construcción de mejores prácticas docentes. Así, llega a ser inquietante atravesar el proceso de crecimiento laboral en la medida en que éste atraviesa la propia identidad laboral y atañe en lo personal a la forma en la que el sí mismo se ve como docente y se visualiza que llegará a ser.

“yo creo que el entusiasmo que tenía yo como egresada de aquí de la facultad el apoyo o el arranque, el auge, la actitud, la disciplina, a pesar de la paga aportó al crecimiento de la facultad que creció bastante, pero hay **maestros que tienen el TC y ya se vuelven como**

muy conformistas ¡y se les nota! Hace poco le acaban de dar un TC a una maestra y se notó el bajón, o sea, no sé si es la actitud o qué les piden o qué les pasa que **cuando son TC baja ese ¡punch!** Ese entusiasmo, esa gratitud, esas ganas de estar aquí enseñando lo que se puede y a la hora a la que se debe de enseñar (...) **la parte humana no se debe de perder**, yo creo que la plantilla de maestros ya sea de H o de TL o de TC, ¡esa humanidad no se debe de perder! (voz de queja) (...) es enseñarles también que la vida no es justa, que hay que **comprometerse con las causas justas**, o sea, muchas cosas. A pesar de que doy: contaduría, auditoría y mercadotecnia, yo doy mucho más (...) Yo en realidad no conozco mucho y **no he querido conocer de cómo se maneja administrativamente la situación de nosotros los profesores. No querer conocer para no cambiar mi forma de ver la docencia** me ha ayudado. Dirían por ahí no ando buscando la chuleta (...) hoy por hoy me quiero esforzar, me metí al doctorado, **tengo mi duda** con respecto al doctorado, espero que sí sea la herramienta para poder aterrizar la estructura mental de mi protocolo para mejorar mi formación en aspectos que quiero abordar con los chicos, o sea que sí haya decidido bien porque apenas voy iniciando, **no sé si voy a lograrlo**” TL8

Para TL8 el crecimiento profesional involucra el temor a perder de vista que su motivación inicial en ser docente tiene que ver con un compromiso humano. Al mismo tiempo y de forma opuesta, se presentan otro tipo de experiencias laborales, como el caso de TL1, en el que la obtención del reconocimiento institucional cobra un valor particularmente representativo, lo que hace que en apariencia no se presente una disyuntiva entre crecimiento docente y crecimiento profesional docente, pues ambos criterios se articulan entorno a la imagen institucional. Así, para TL1 los pedidos institucionales naturalmente han de corresponderse con un mejor desempeño de la práctica docente, por lo que se percibe un obvio discurrir entre el desempeño en investigación solicitado y el desempeño docente que da unicidad al criterio de crecimiento. En este sentido, resulta fundamental alcanzar el estatus asociado a la figura de los profesores investigadores de TC.

“la búsqueda de crecimiento personal me llevo a estar en **las universidades más importantes** que había aquí en el estado, trabajé en otras universidades privadas, pero el interés de seguir creciendo te lleva a buscar la **máxima casa de estudios** (...), mira te voy a comentar, al principio me asustaron cuando lo vi (lo de los puntos), pero conforme va pasando el tiempo voy viendo que **los puntos te obligan a llegar a esos monstruos, esos tremendos docentes**

y maestros que publican nacional e internacionalmente que les permite medirse con cualquier persona del mundo (...) ahora con el avance que voy teniendo, me doy cuenta de que has ido avanzando y sigues tú caminando, con una exigencia de prepararte mejor, de exigirte en realidad ser mejor docente, entonces eso te va haciendo entrar a la experiencia UAQ, para **ser un maestro pero de verdad a otro nivel (...) es como ver a una estrella de rock** y decir yo quiero estar en ese escenario, pues tú dices: yo quiero estar en posgrado, ahora mi intención, una vez termine la titulación del doctorado es ingresar a la parte del doctorado y de investigación, es ir brincando hacia arriba (...) el conocimiento va llegando el tiempo en que primero lo aprendes, después lo difundes, pero **llega una parte en la que luego tú te conviertes en** productor y generador de conocimiento y esa para mí es la investigación” TL1

Se ve como TL1 equipara el desarrollo de habilidades en investigación con el desarrollo de habilidades en docencia y su horizonte está puesto en conquistar para sí una imagen de investigador reconocido, convertirse en una “estrella”, estar en el escenario de los investigadores. Desde esta perspectiva, al menos discursivamente la docencia deriva de dicho logro. En este sentido, no aparece como una actividad diferenciada en articulación o dialogo con la investigación sino como un subproducto natural de la misma. Este planteamiento, no obstante, a la luz del grupo de entrevistados resulta cuestionable pues es justamente el motivo de conflicto para la mayoría.

En general, resulta característico que la percepción de crecimiento acarree un serio conflicto entre el desarrollo de mejores prácticas docentes y mejores prácticas de puntuación, el cual atraviesa de forma importante a los trabajadores en la medida en que implica una escisión del sí mismo entre las esferas pública y privada de la práctica docente. Por un lado, se encuentra el deseo que nace de las practicas docentes, de las preguntas y búsquedas por aprender sobre pedagogía y la preocupación por enseñar de la mejor manera los temas, por otro lado, está el ámbito relativo a las puntuaciones, la investigación y las publicaciones, que conciernen a otro contexto. Estos escenarios, no parecen retroalimentarse de manera tan clara y concisa como se necesita, pues en la práctica y en la cotidianidad los docentes lo viven como un entorpecimiento, en donde, o bien, sacrifican tiempo de las puntuaciones en pro de la docencia o sacrifican tiempo de la docencia para hacer las puntuaciones.

Como resultado, están, por una parte, atrapados en un sinfín de requisitos, en una especie de laberinto en donde siempre hay que estar siguiendo los puntos, y un requisito acarrea a otros prerrequisitos (respondiendo en primer lugar a la investigación). Mientras que, por otro lado, se vive bajo la investidura de ser una figura docente, en tanto que en el discurso institucional son docentes, su designación protocolaria y su labor institucional es ésta en primer lugar y no la de investigadores que hacen docencia. Esto envuelve una contradicción y legitima la propia confusión frente a las actividades laborales que se atienden.

3. Relaciones de poder PTL

Todos los entrevistados son egresados o están en curso de algún programa en la universidad, seis desde licenciatura, uno desde la maestría y dos que actualmente cursan doctorado. Al respecto, se tiende a referir un sentido filial y de agradecimiento con la institución que los incentiva a trabajar en la misma. No obstante, en esta experiencia se atraviesan otras circunstancias que afectan de distinta forma la vivencia y expectativas laborales que están vinculadas a las relaciones de poder.

Se advierte en primer lugar, la exigencia de tener que transitar por la investigación para poder ejercer y afianzar la permanencia en la actividad docente, situación que se muestra de maneras explícitas e implícitas en las experiencias relatadas por los entrevistados. Se destaca, por ejemplo, la preponderancia y casi obligatoriedad de transitar por la formación doctoral. TL1, TL5 y TL7 consideran que fue el doctorado el factor que les abrió las posibilidades de acceso al TL, tratándose, junto a TL6 de los entrevistados de más recientemente vinculación a esta contratación, con un periodo que oscila entre los 6 meses a los 2 años. Todos lograron dicha inserción culminando la formación de doctorado.

“Al año de incorporarme tuve la oportunidad de hacer el doctorado (...) el doctorado lo empecé a estudiar como Honorarios o sea realmente yo entre a Tiempo Libre después del doctorado (...) en este momento **estoy por tiempo libre, gracias al doctorado**” TL1

“es difícil alcanzar el TL porque te piden un montón de cosas que tienes que cubrir y cursos y horas y horas frente a grupo, o sea es difícil, yo siento que lo que me abrió poquito las puertas es el haber estado en el doctorado (...) **lo que me abrió la posibilidad es ya tener el doctorado casi terminado**” TL5

“**aplico para continuar con el doctorado y ahí es cuando** me platican que podría tener carga horaria en la universidad consiguiendo todos los pasos, y me ofrecen lo que fue mi primera clase en la Universidad (...) continué como un profesor de honorarios durante casi todo el doctorado hasta 2019 que aplico para la promoción para ser TL” TL7

Entre las vinculaciones recientes, les sigue TL3 con 3 años como PTL, quien a pesar de que ingresa a esta forma de contratación sin estar inscrito al doctorado, en su formación de maestría, demuestra amplio interés por el trabajo de investigación y elabora diferentes productos en esta área que lo perfilan como un candidato orientado a construir un perfil de investigador.

“una vez estando en la maestría me integro al laboratorio de gestión tecnológica e innovación, en la facultad de contabilidad, en donde se hacían unos proyectos de investigación (...) **comienzo a hacer investigación** en el laboratorio de gestión tecnológica y de hecho yo ya tenía publicaciones, es decir **sin querer yo ya comencé a formar mi carrera como docente**, sin la intención de estarlo haciendo (...) cuando obtengo el TL justamente estaba haciendo el propedéutico para entrar al doctorado” TL3

Si bien las razones y el momento en que cada quien concursa por un TL son variadas, es importante destacar esta particularidad sobre la formación doctoral, que va considerándose en el mismo medio (5 de los 8) como requisito para poder aspirar a un crecimiento laboral. Al respecto, los otros 4 docentes TL9, TL8, TL2 y TL4 que conciernen a los entrevistados de más antigua vinculación al contrato TL, con 23, 12, 9 y 9 años respectivamente, alcanzaron su TL con título de maestría, pero su recategorización más reciente, al igual que los primeros, se asocia a la investigación. TL2 alcanza la categoría III siendo doctorante, y al momento de la entrevista, en el que recientemente ha terminado el doctorado, aspira a alcanzar la última

categoría (V); así mismo TL8 y TL9, han iniciado su formación de doctoral, lo que consideran les será representativo para recategorizarse.

Así, para los entrevistados, la investigación y puntualmente la formación de doctorado se discierne explícitamente como un requisito que marca brechas entre unos docentes y otros. Ahora bien, de forma implícita, esta brecha se hace igualmente presente en las relaciones laborales, respecto a las cuales puede rastrearse en los relatos presentados que las personas que se vinculan en un contexto de investigadores se muestran más optimistas frente al crecimiento laboral.

Esto sin señalar una diferencia taxativa entre investigadores y académicos abocados a la docencia pues claramente hay trabajadores que tienen afinidad por ambas áreas, no obstante, el interés por la investigación les hace discurrir en escenarios afines a investigadores, muchos de TC, lo que presenta ventajas en las posibilidades de orientación, de ser apoyados para transitar los procesos de recategorización y/o el posible acceso a TC. Condiciones que redundan en una cierta percepción de confianza laboral y hace que se resalte la posibilidad de acceder al TC. Este aspecto, si bien, no los exime de las dificultades laborales relacionadas con equilibrar el trabajo de investigación y docencia y/o de posibles diferencias administrativas y/o discrepancias políticas, sí supone algunas ventajas que alivianan el proceso laboral. En este sentido se encuentran apreciaciones relativas a “amistad”, “vínculo”, “hacer relación”, “apoyo”, “integración”, “fortalecimiento”:

“cuando me dicen es que para ser docente aquí también necesitas ser investigador, eso me lo empezaron a decir docentes de la misma facultad, otros docentes que también me dieron clases (docentes de la maestría) que comenzaron a ver que también daba clases y con los que **formamos un vínculo de amistad** y que me decían que padre que estas dando clases pero fijate que también necesitas investigación (...) **afortunadamente la vez que concurse quede**, porque sin quererlo ya venía haciendo carrera en esto” TL3

“**Estar en el laboratorio aparte me ayudo a enriquecer las relaciones laborales** porque ahí, muchos maestros llegaban también a colaborar con las investigaciones, comencé a conocer a muchos profesores, me comenzaron a conocer también, entonces eso enriqueció

mucho mi labor como docente, al momento en que **empiezas a hacer relaciones y a hacer la producción que te piden**, es decir toda la producción docente que necesitas tener para poder ingresar y ganar este tipo de concursos, **entonces integrarme al laboratorio creo que es fundamental en mi gestión como docente.**” TL3

“hay una página de desarrollo académico con los requisitos del concurso para TL, pero **sí fue apoyarme más con compañeros**, entonces sí fue descargar la convocatoria, descargar mi montaña de papeles y apoyarme con compañeros que ya han pasado por eso para estar viendo que sí y que no (...) siento que **sí hace falta un poquito más de difusión en la parte de una inducción a nuevos docentes**, sí hay una convocatoria muy clara que establece lo que se tiene que hacer pero también **el apoyo con los compañeros, también a mí fue lo que me ayudó**, o sea **fue intentar una vez y quedar**” TL7

“la verdad mi experiencia tanto en la Universidad como en la facultad ha sido muy grata, yo estoy muy contento, lo que comentaba **los procesos se me hacen muy transparentes y obtenibles** (...) definitivamente uno de los mejores días fue cuando salió la lista de los de TL porque fue **la primera vez que metí mis papeles a concurso y quedé**” TL7

Un aspecto a destacar, que nutre la percepción de confianza, es la reiteración de al menos dos de los entrevistados, de haber logrado acceder a la contratación TL en el primer o segundo intento, cuando es de conocimiento en el medio que hay docentes que llevan reiterados intentos y no logran dicho beneficio. Se trata de afirmaciones que contrastan con las referidas por profesores que se inclinan fundamentalmente por la docencia, cuyo ámbito de desarrollo en la universidad no está tan íntimamente ligado a la investigación y cuyas apreciaciones parecen una antípoda de las anteriores, designando: “desaliento”, “desmotivación”, “dificultad” y “desconfianza”.

“hay algunas **cosas que están escritas y que según debes seguir** ese lineamiento porque la ley dice así y porque el código dice así, porque la convocatoria dice así, pero te das cuenta de que hay maestros que no siguen la convocatoria y sí logran el objetivo entonces **te desalientas, te desanimas, te desmotivas**” TL8

“me queda claro en mi experiencia ya de 25 años y a lo mejor **unos 10 intentos de recategorizarme** que las **evaluaciones no son lo suficientemente claras**, transparentes, ni objetivas (...) inclusive en una ocasión hasta metí recurso, hasta consulté con un abogado (...) metí mi petición pues con artículos y todo, pero, aun así, no pues me dieron las gracias por participar, pero no cambio nada” TL9

“**el participar para subir de categorías y esas cosas lo veo complicadísimo**, o sea cómo decirlo, de repente **escuchas algunos comentarios de maestros decir: es que ya me pidieron esto y lo otro**, que no sé qué, y yo, hújole yo nunca lo he hecho y **eso desmotiva** porque si ellos que sí lo han hecho y no lo logran pues dice: mmm chala pues está complicadísimo” TL4

“nos vinieron a dar un curso en competencias, pero no era un curso en competencias, sino que nos dieron como un formato, eso ya hace tiempo, y que rellenáramos y yo dije, no, pero qué es esto, **pero no lo puedes decir** porque **políticamente no está bien** (...) me refiero a que es que como que no se ve bien que te apartes del pesebre que te esta acunando” TL5

En las anteriores citas se destaca una percepción de baja credibilidad y desesperanza frente al proceso de crecimiento laboral, y se plantea un escenario que más que apertura refleja un constreñimiento a la palabra para expresar dudas, opiniones o intereses, mostrando un tratamiento distinto del trabajo realizado que aquel mostrado por los anteriores entrevistados. Las siguientes referencias, contrastadas entre TL3 y TL4, siguen esta misma línea:

“tener el TL para mí **fue una motivación de decir ok lo que hice valió la pena**, porque el trabajo en el laboratorio no era sencillo, sobre todo en las convocatorias de los proyectos era de estar hasta las 3 am encerrado escribiendo, subiendo proyectos, contactando a las empresas, es decir, era una labor difícil, y aparte, cuando se estaba terminando también hacer los papers, pero a mí me gustaba.” TL3

“yo **trabajé mucho en diseñar, corregir, modificar programas**, había coordinadores de la carrera, pero te decían oye colabórame con esto, tú has esto, y pues lo hacías (...) pero sí lo veíamos, así como de ¡chin! Sí es mucha chamba y esta poco reconocido porque no había prestaciones, has de cuenta que llegaban vacaciones y pues no más descansabas, **pero no**

había ningún pago (...) cuando yo estaba por H, me decían: oye participa para los programas, y a lo mejor dices, yo sé qué es lo que debemos de ver en un semestre y pa, pa, pa, **pero ah no, pero que tiene que ser en este formato** y que tienes que ponerle esto, y que tienes que esto, o sea (...) no, eso ahorita ya no lo permito, por supuesto, o sea eso fue al principio, y a lo mejor decías: ¿por qué lo hago? Pues porque quiero, y a lo mejor porque puedo, tengo chance, y porque quiero buscar algo más o sea que se vea (...) pero luego de repente sí como que **no es la misma retroalimentación**, porque yo por ejemplo sí decía: **¿Por qué yo me pongo a hacer estos programas y el de TC no (risa)?** Por ejemplo, o sea, hay muchos de TC, digo, mis respetos, pero hay otros que (...) faltan, que no vienen, que ponen a exponer, sí, pero eso no es dar clases, o sea, es complicado (...) yo, por ejemplo, sí veo que algunos TC pues con que mantengan sus horas frente a grupo se mantienen, pero, o sea, ¿de qué se trata?” TL4

Mientras que en el primer caso la laboriosidad del trabajo de investigación resulta abiertamente apremiante, con un reconocimiento transparente y visible, la del trabajo docente lo es a otro nivel, de manera solapada. Las tareas referidas por TL4 son de importancia estructural para la facultad, por lo que, su asignación habla implícitamente de un reconocimiento a las capacidades y experiencia del trabajador, no obstante, al mismo tiempo se las minimiza exigiendo que se cumplan una serie de formalidades sin que haya una retribución enmarcada en la misma formalidad.

Del mismo modo TL5, que es una profesora con formación y experiencia en pedagogía manifiesta que se siente restringida para hablar y que sus opiniones sólo serían adecuadamente recibidas si tuviera acceso a figuras de poder, aspecto que le parece lejano porque a su criterio se trata de personas con perfiles de investigación en áreas asociadas a la profesión de base y no al área educativa.

“**no, no me siento libre**, lo comento a veces con los maestros con los que he logrado hacer más empatía, porque también hay maestros con los que no se puede, (...) yo siento que a lo mejor sí se podría proponer algunas mejoras, pero eso nada más que tengas acceso a las personas, llegando precisamente a esas **personas que tienen el poder** (...) Pero a lo mejor en qué va, te voy a decir, porque hay perfiles aquí y los maestros son buenazos en su área,

pero no tiene la formación pedagógica, hay pocos maestros formados para ser maestros y me doy cuenta porque cuando dan los cursos hablan con la epistemología, con las palabras científicas referentes a la educación y el que no pues es otra cosa (...) no me siento que sea yo una fortaleza aquí como para cambiar algo (...) claro, donde se podría hacer es a nivel administrativo con nuestros docentes y dirigentes, entonces yo siento que no he tenido la oportunidad de hacerlo porque no me siento fuerte, **hay otras personas que son institución** aquí, entonces digo bueno, a lo mejor ellos, pero no lo van a hacer porque no tienen la formación docente, docente-pedagógica” TL5.

Así pues, estas brechas se hacen más o menos presentes en función de otro factor que afecta la experiencia laboral de todos los docentes y que hasta el momento ha quedado sólo sutilmente mencionado y es el peso de las relaciones políticas. Estas se perfilan desde las exigencias laborales institucionales que se determinan desde rectoría y dirección, y que, personificadas por un líder y su grupo de trabajo representan orientaciones políticas que inciden en mayor o menor medida en la apertura y oportunidades ofrecidas a los profesores, tanto investigadores como académicos orientados a la docencia.

De los nueve entrevistados cinco (TL2, TL7, TL5, TL9, TL8) mencionan al menos algún factor asociado a influencias de poder por parte de la dirección que se cruzan con el desempeño docente de TL. Entre estas, el más reiterado es el relativo a la oportunidad de acceder a una recategorización o incluso a una plaza de TC. Sabiendo que los cupos designados desde rectoría son pocos, a opinión de los entrevistados el criterio del director es decisivo frente a los candidatos que se descartan, aun cuando se cumpla con los requisitos. También se mencionan posibles cambios en la aprobación de las horas de clase asignadas y constreñimientos en el acceso a ofertas de capacitación, que finalmente también son aspectos necesarios para cumplir con el requerimiento de las puntuaciones en los procesos de recategorización.

“ya que me dan esta parte del TL, yo creo, que también se han abierto, o sea no es tanto también porque uno, sino que se han abierto allá arriba, en rectoría, yo **creo que han abierto plazas**, y eso a tanto yo creo también porque el director, o sea, siempre que iba la rectora era la pulla y la pulla de que teníamos muy poquitas plazas de TL, (...) creo que políticamente,

yo creo que se llevan buenas relaciones ahorita con rectoría porque yo ya me he enterado ahorita de que le han dado TL a más personas (...) **no es tanto que lo requisitos, es decir sí es importante, pero aparte que haya la apertura** y antes aunque cumplieras los requisitos no había apertura, entonces ni para a donde hacerse” TL5

“**los pedidos de la universidad son muy cambiantes**, dependen de rectoría y del director, y de la manera de pensar del director. No tiene nada que ver la misión y visión con las necesidades de la facultad (...) La cuestión es esa, vemos, observamos, entendemos cuál es el objetivo de la facultad, **entendemos cuál es el objetivo de la dirección y tratamos de alinearnos lo más posible**” TL8

“estoy seguro, no tengo dudas de que **se hacen las concesiones de plazas por facultad**, y es en donde he visto en mi experiencia que maestros muy preparados, porque el hecho de que no cumplas con un requisito no te quita lo preparado, o sea eso quiero dejarlo bien claro, o sea no te quita lo preparado para enseñar, o sea **hay maestros extraordinarios que nunca les ha interesado recategorizarse justamente por ese tema de los acuerdos políticos**, y se han quedado en categoría TL I, maestros de 25 o 30 años, que se jubilaron, extraordinarios, y no les interesó pasar por este proceso de recategorización, por este tema que existe y que es sabido por muchos maestros, de que está politizado, es subjetivo” TL9

“**no se sabe qué va a pasar cuando llegue otro rector o rectora** (...) ya tengo un **mínimo de horas aseguradas** eso la verdad sí es, al menos por paz mental es muy muy bueno” TL7

“la forma en la que se otorgan las clases va cambiando, **es algo variable**, a veces es de manera muy objetiva, a veces es de manera muy arbitraria (...) creo que el Dr. A era un director muy objetivo, tenía un liderazgo de mucha apertura, yo recuerdo porque si alguna vez tenías alguna problemática tú entrabas y **las puertas estaban abiertas, no había esa antesala** de: te pongo ahí a esperar porque yo soy importante tú no, él era de pásale haber dime, y le decías (...) Cuando llega su término, sí hubo un cambio que generó inestabilidad, yo recuerdo que de 35 horas pase a tener como 20 horas de clase así, sin más ni más (...) cuando yo intento entrar al doctorado pues fue algo bien peculiar, hice mi propedéutico y resulta que me notifican que al final no quedo (...) yo sentí más bien que hubo como un bloqueo (...) **varios compañeros y el director me hicieron entre broma y broma el comentario de que yo estaba apoyando**

al Dr. Y (seudónimo utilizado por la entrevistadora) y yo les dije es que yo estoy donde me permite trabajar y hacer algo interesante yo no soy ni de aquí ni de allá” TL2

Se trata de factores que afectan la manera en la que se hace carrera docente en la universidad, pues indirectamente influyen en los espacios que se propician para el intercambio entre colegas, repercuten en la información que se comparte según se considere bien vista o no, así como en los modos de trabajo que se privilegian para participar activamente en la institución. Bajo estas consideraciones se establece un clima laboral en el que según muestran los relatos de los entrevistados prima la vigilancia y el sigilo. Cinco de los entrevistados (TL1, TL2, TL5, TL8, TL9) describen el contexto laboral refiriendo: “bajo perfil”, “miedo”, “represalias”, “políticamente correcto”, “tacto al hablar”, “pedir la bendición”, “ser adecuado”. Por su parte, dos participantes (TL1, TL9) actúan en la misma entrevista dicha cautela usando referencias impersonales y generales al hablar, y/o reiterando el criterio de confidencialidad de la entrevista.

“Yo nunca he sido de **ir a pedir permiso o la bendición** que le dicen coloquialmente, tal vez por eso me bloquearon, ya después entendí que uno tiene que ser un poquito, cómo llamarlo, **diplomático** y pues hacer ese tipo de cosas, en la universidad vas aprendiendo a generar ciertas estrategias políticas, a mí me cuesta un poco, pero con el tiempo **he aprendido que se tiene que hacer**” TL2

“hay los espacios para discutir, pero no todos participan y al final el resultado es una desarticulación de la información y creo que también es el **miedo a hablar**, nos da miedo decir pues estamos mal en esto y esto ¿por qué? Pues una es porque te sientes solo, es decir nada más voy a hablar yo y va a haber **represalias**, no hay apertura para hablar” TL2

“Anteriormente uno de los directores, siendo administrador, el rector de ese entonces le dijo: estoy peleándome por un ingreso a nivel federal y tiene que hacer su chamba cada facultad, entonces le dijo a mi director: y eso tiene que ser bajo resultados (...) Entiendo que el rector en aquel entonces era una persona que había trabajado en la industria y que de alguna u otra forma su visión era bajo resultados, se entiende porque es ingeniero, calidad ¿no? Y obligó a muchos directores a hacer así sus carreras, bajo resultados, entonces yo creo que sí funcionó,

aunque dio mucho **miedo**, porque como hubo mucha gente que no sabía cómo hacerlo, gente que nunca le habían exigido así, **hubo gente que respingó y ya no está en la facultad**” TL8

“**Aquí tienes que tener mucho tacto cuando vas a hablar** porque si no nada más te van a ver que estás como reaccionando o te van a ver como alguien problemático (...) **los compañeros no te dicen nada, nadie te dice nada, son políticamente correctos** (risas), no, pero tú te das cuenta, te vas dando cuenta en las formas, el lenguaje corporal de la gente, nunca te van a decir: no hagas eso” TL5

“la verdad es que, en cuestión administrativa, ahí sí creo que ¡hay **voy a usar la palabra, al fin que no se va a saber mi nombre!** Creo que hay a veces ciertas **injusticias** (...) Creo que es mucho del criterio de las personas que califican porque **conozco casos con menos requisitos, menos méritos que tienen la categoría V**, entonces dices pues... ¿y su experticia? **Te dicen: No es que fulanito es que es buena onda** y tal, y dices, bueno ¿es que mi experiencia no ha sido tan buena onda? (...) entra la **subjetividad selectiva**, entonces tú sí y tú no, (...) al final terminan en acuerdos que no nos dejan beneficiados a los que hacemos las cosas de la manera tradicional” TL9

En TL1 es destacada la forma en la que su discurso sobre la experiencia laboral se estructura en torno al criterio de la imagen y el cuidado por tener un intercambio “adecuado” en sus relaciones laborales que le permitan alcanzar lo que a su criterio se lee como una promesa UAQ, “ser un maestro a otro nivel”, es decir, alguien que porta un perfil profesional de prestigio a nivel nacional e internacional, un “monstruo” de la investigación, como él lo define.

“ingreso a la UAQ, y ya estando aquí pues te das cuenta de que estas trabajando con monstruos, o sea con gente muy capaz, de nivel internacional (...). Al trabajar con estas personas y ver su curriculum, que te comparten a la vez su conocimiento me lleva posteriormente a tomar la decisión de estudiar el doctorado, mi relación al principio pues fue ir aprendiendo de ellos, ir viendo su forma de trabajo, conociendo cómo ellos gestionaban el conocimiento, cómo ellos iban haciendo sus diferentes actividades, y bueno, me fui yo involucrando en esa parte. Cuando llegué a la UAQ fui conociéndolos a todos y pues sigo llevando una relación **adecuada** que me permite seguir creciendo” TL1

Por su parte, al momento de la entrevista TL8, TL9, TL5 decepcionados por algunas experiencias laborales, como las mencionadas, están en la disyuntiva de si confiar su futuro laboral a insistir por alcanzar una plaza de TC o no, poniendo en perspectiva las posibilidades reales de desarrollarse laboralmente de manera satisfactoria; hay quienes apasionados por la investigación consideran que pueden desarrollarse fuertemente en esta área sin inmiscuirse en asuntos políticos (TL3, TL7); así como también, se encuentran profesores como TL4 y TL6 que procuran mantenerse al margen, enfocando su relación laboral primordialmente a la relación con los estudiantes, solventando todo lo que tenga que ver con criterios laborales en trabajos externos, por lo que en sentido estricto su identificación con la docencia es en menor grado de orden laboral.

Se expone así un escenario en el que las identidades laborales se debaten entre los criterios personales y los que apremian institucionalmente, las cuales siempre se mantienen de forma regular y no necesariamente coinciden, estableciéndose en medio de las dinámicas laborales un proceso que puede implicar confrontaciones, discrepancias, redireccionamiento de objetivos, etc. Escenario que puede sustraerse de la referencia que aporta TL2 quien dice:

“sí veo cómo en ocasiones **a mis compañeros el contexto moldea su visión** y los ha afectado, de que han ido creciendo, creciendo y de repente ven que **ya no se pueden mover más y desisten**, (...) creo que en la Universidad deberíamos de ser como más incluyentes, tener esta inclusión de que no todos los docentes quieren ser investigadores ni todos los docentes quieren ser 100% académicos, ahí hay un área muy grande de oportunidad, porque como que te impone el que seas un perfil” TL2.

Para finalizar el presente análisis, se muestran a continuación de manera gráfica algunos elementos representativos según los análisis desarrollados de la experiencia laboral en el grupo de PTL, que servirán de orientación en la operación de contraste que se va desarrollando junto a los profesores PH y PTC.

Al igual que en la Gráfica 4.1 Síntesis PH expuesta, se estiman los componentes de: Relación con los estudiantes, Relación con el entorno laboral-institucional y Estatus del vínculo laboral, que interactúan íntimamente en la experiencia laboral.

En el caso de PTL, en la Relación con el entorno laboral-institucional, se alude, tal como fue señalado, a una apreciación de mayor solidez en la vinculación con la institución, en la cual, no obstante, se revela una división paradójica entre: el compromiso con los estudiantes y el compromiso con los pedidos de puntuación. Partiendo de esta apreciación, se encuentran tres alternativas. En un caso, se especifica la afinidad para con la visión institucional, lo que desestima dicha división, acompañada de una visión laboral mayormente instrumental como medio acertado para gozar de crecimiento profesional. Desde otras experiencias, se expone la necesidad de dar representatividad bien sea al compromiso con los estudiantes o al compromiso con los pedidos de puntuación, planteamiento que, sin omitir su contraparte, hace ineludible la tensión.

Respecto al estatus del vínculo laboral, se percibe una mayor formalidad laboral, en contraste con la vinculación por Honorarios, debido a las condiciones de trabajo que desde categoría I se tienen asociadas al acceso a prestaciones sociales especialmente el acceso a salud. Igualmente se aprecia que, la tensión por la división mencionada se manifiesta de manera más contundente entre las categorías más altas, las cuales implican un mayor compromiso con la visión institucional que entre las categorías más bajas, donde la experiencia laboral puede asemejarse más a la de PH, en el sentido de que mejores condiciones laborales pueden ser suplidas con otros trabajos.

Gráfico 4.2 Síntesis PTL

Relación con los estudiantes (calidad de sujeto)	
Reconocimiento personal: actitud de interés, retroalimentación, gratificación, crecimiento.	
Aporte social: dejar huella, incidir, sembrar, plantar, posición importante en la dinámica social	
Relación con el entorno laboral-institucional (calidad de objeto)	
Percepción de valor desde la productividad	Afectos involucrados:
<i>mayormente acoplados a la oferta institucional</i>	Desde un punto de vista más técnico la salvaguarda personal se

<p>Los mejores docentes son investigadores que acumulan muchos puntos y es esa una construcción que se quiere para sí “los puntos te obligan a llegar a esos tremendos docentes” TL1</p>	<p>sostiene en la imagen de prestigio que la institución ofrece desde la acumulación de puntos “ser maestro a otro nivel” TL1 “ir brincando hacia arriba” TL1</p>
<p><i>Constante apreciación de división:</i> El compromiso con los estudiantes ≠ compromiso con los pedidos de puntuación. No obstante, se espera a futuro lograr llevar ambos procesos paralelamente con igual importancia</p>	<p><i>Mayor inclinación por sostener el compromiso con los estudiantes</i> “a veces tomas un curso y no te suma” TL5 “sería interesante si vieran lo que hago en mi trabajo” TL8 “yo me quedo con verlos tener éxito” TL4</p> <p><i>Mayor conciliación con el crecimiento profesional y el pedido de las puntuaciones</i> “no perder tiempo en otras cosas” TL7 “no dejar tareas porque tengo que hacer los puntos” TL2 “(puntos), si quieres trabajar tienes que hacerlo” TL5 “hacemos un curso que no queremos, pero necesitamos los puntos” TL7</p>
<p>Elementos comunes: - se considera accesible la posibilidad de crecimiento profesional en la institución, la posición PTL es un “parteaguas” - el trabajo se percibe poco reconocido y mal pagado - ven posibilidades de “avanzar”, “escalar”, lo que da una mayor percepción de “formalidad laboral”</p>	
<p>Estatus del vínculo laboral</p>	
<p>Categorías I, II, III: la docencia en la UAQ es una de entre múltiples actividades laborales Categorías IV y V: si hay múltiples actividades laborales la docencia UAQ es una actividad primordial</p>	

4.2.3 Análisis de datos para PTC

A continuación, se desglosan las cuatro categorías construidas respecto a la información obtenida de las entrevistas a profesores de TC, estas corresponden a: 1. Relación con los estudiantes PTC; 2. Crecimiento Profesional PTC; 3. Relaciones de poder PTC; y 4. Diversificación de exigencias laborales PTC.

1. Relación con los estudiantes PTC

Hablar de la vida laboral asociada al trabajo con los estudiantes implica hablar de dos matices. Por un lado, experiencias vitales, de construcción subjetiva, marcadas por la posibilidad de escucha. Por otro lado, son espacios que en mayor o menor medida están atravesados por exigencias administrativas que tienden a ser asociadas con los referentes de vender y retener clientes. No obstante, es importante la manera en la que en este escenario se acentúa la referencia a la experiencia vital del trabajo, presente de manera representativa en 6 de los 8 entrevistados.

Al referirse a la función docente, los entrevistados (TC3, TC4, TC5, TC6, TC7 y TC8) hablan de su interés por tratar de cubrir las expectativas de los estudiantes poniéndose en el lugar de ellos, frente a lo cual se integran reminiscencias de sus propias experiencias escolares y profesionales. Se reitera así, el interés por orientar la formación del estudiantado a impulsar distintas maneras de razonar los problemas y la realidad social de modo que acompañen de forma idónea la práctica profesional, a la vez que, se insiste en la importancia de transmitir los conocimientos adquiridos por la propia experiencia profesional, desarrollar valores y habilidades que permitan trascender la teoría.

“todo el bagaje de tu conducta profesional, de **tus valores eso no se lo van a enseñar en la empresa**, eso es lo más importante que podemos enseñar en la Universidad” TC5

“yo quería transmitir mis conocimientos, pero también lo que estaba **en mi cabeza era corregir disfunciones que existían cuando yo fui estudiante** (...) cosas que yo sabía que cuando había egresado yo no tenía esas habilidades porque egreso y me doy cuenta de que la práctica que ya tenía no era suficiente” TC6

“vacunar a los estudiantes a que no les pasara lo que a mí; cuando **yo era estudiante nos queríamos comer el mundo y pensábamos que con el puro afán de comernos el mundo** iba a ser suficiente, yo tenía eso al salir de la universidad, o sea, prácticamente decía empleado jamás tengo que ser un hombre de negocios, empresario, y esta idea que ahora ya la considero estúpida de separar a la gente como en dos clases, el empleado-godín y el

empresario-exitoso, así lo expreso en mis clases, **estamos enfermos de estos anuncios donde Pepe y Toño tienen una empresa y son exitosos**” TC8

La experiencia de trabajo con los estudiantes se sitúa en el orden de la vitalidad. Hay algo que al modo de “una fuerza extraña” (TC5) que sucede in-situ en el momento de dar una clase, que alienta la conexión social por la cual varios de los entrevistados remiten al compromiso social de su trabajo. A su vez, de manera intermitente hay una experiencia de vigilancia, de no descuidar los puntos que hay que registrar, condición que se hace más destacada en algunos casos (TC1 y TC7), para lo cual, se requiere seducir al alumno-cliente y vender un producto-servicio cumpliendo con los registros exigidos.

Si bien en los casos TC1 y TC7 cuya preferencia en sus modos de resolver el trabajo está más cercana a rendir cuentas frente a las puntuaciones exigidas, aun en estos casos se considera valioso el reconocimiento subjetivo que pueden percibir de los estudiantes, el cual se contrasta con el reconocimiento que pueden recibir por la vía institucional, que está mediado por una dimensión administrativa ante la cual, muchas veces no se sienten reconocidos. Como experiencia de intercambio, dar clases es tener la posibilidad de reflexionar, aprender, ser creativos.

“mi **remanso de paz**, así literal, o sea era el espacio en **el que yo podía expresarme**, comunicar lo que sabía, ser creativa” TC6

“lo que creo que uno recibe inmediatamente es esa **retroalimentación** con los estudiantes que es muy, genera mucha emoción, no sé es difícil nombrarlo, es **revitalizante** los cuestionamientos sobre el mundo, sobre las materias que uno está impartiendo”; “la docencia me dio la **oportunidad de reflexionar**” TC8

“algo que pasa en la docencia es que es muy satisfactorio que dices: a **la gente le está gustando mi trabajo y están queriendo que yo trabaje con ellos**, te están buscando estudiantes para que los ayudes con proyecto (...) es ahí donde dices claro que me **voy a donde me quieren**, aun que el dinero no era todavía representativo” TC8

“**se comparte**, cada uno comparte sus experiencias, la forma en la que entienden y vamos aprendiendo de todos, o sea el profesor debe también de aprender algo, quizás no sea algo técnico, por ejemplo, pero otra perspectiva puede ser” TC2

“una vez que tienes el contacto con los muchachos como que no lo puedes dejar, como que es una droga y te sigues, el poder compartir cierto conocimiento que uno adquiere, yo **creo que de ahí me nació el aceptar ser profesor**” TC5

Las expresiones laborales concernientes a la función docente se asocian a la experiencia de vitalidad y ratifican la condición de sujeto en los trabajadores. Existe un reconocimiento intrínseco que en este ámbito encuentran a través de la escucha y del recibimiento de sus aportaciones, condición que plantea un encuentro subjetivo que conecta al trabajador con su trabajo.

En este orden de ideas, los profesores sienten que aportan, que tienen la posibilidad de retroalimentarse y retroalimentar a los estudiantes, lo cual genera satisfacción. Sin desconocer que, “no es que dar clases sea miel sobre hojuelas” (TC4), también es cansado, demanda tiempo y es exigente, pero es algo que va articulado con la función docente como eje referente de la profesión que ejercen en la Universidad.

“**me siento a gusto trabajando con ellos** saber que, aunque sea en un poquito formo parte de su formación” TC3

“que me invitan a sus proyectos ya que son profesionistas, que me buscan, me preguntan, el gran premio es verlos que se están realizando con sus familias y que te escriben: **profe me acorde de usted, gracias por eso**, eso es realmente lo que te da el pago” TC8

“los dos primeros años de mi labor académica (...) fui un maestro muy querido ahí, hasta la fecha **me siguen contactando** las personas de esa época, y eso ya hace 40 años” TC1

“Algo que no tiene que ver con la formación universitaria sino simplemente con la experiencia de vida, me toca verlos extremadamente jóvenes, muy muy jóvenes y me toca

terminarlos de ver con más kilos, con esposa, con hijos, con empleos, muy maduros, cambian las caras de las personas, si tuvieron perdidas de la familia, de hermanos, si tuvieron problemas sentimentales también se les nota mucho, entonces **esto es algo que me conecta más conmigo mismo** y con la vida, cómo vamos creciendo y cómo nos va cambiando un poco los intereses y la concentración y al final la experiencia misma de la educación universitaria” TC4

Al hablar de los estudiantes los profesores dan muestras de un reconocimiento que en compensación con los pedidos institucionales los “conecta” con la vida y actualiza para ellos mismos el aporte social de su trabajo, frente al cual algunos se pronuncian con expresiones como “vocación” y “compromiso”. Esta dimensión del trabajo, que remite a: “remanso de paz”, “retroalimentación”, “emoción”, “relación”, “poder expresarse”, habla de un encuentro subjetivo que contrasta con las expresiones usadas al hablar de las exigencias de la SEP. No obstante, los pedidos institucionales permanecen vigentes en sus modos de relación con los estudiantes a la manera de vigilancia personal. Condición que, en algunos casos (TC1, TC7) como se mencionó aparecen con mayor relevancia.

“no he logrado atraer a más estudiantes de licenciatura a investigación, entonces en algún momento tenía dos tesis de licenciatura y ahora no tengo ninguno, **la generación pasada tampoco**, entonces no sé si es cosa mía o de ellos, pero por lo menos sí lo logro en términos de verano de la ciencia o en términos de proyectos FOPER (Fondo de Proyectos Especiales de Rectoría), o llevando experiencias de investigación al salón de clases” TC4

“va a ser un punto que me van a pedir más adelante para mi carrera docente, entonces fue como de, el requisito ese que te piden entonces mejor hacerlo de una vez” TC7

Hay que validar y verificar que se cumple con lo que la institución enmarca según los criterios estadísticos de educación de calidad como un aprendizaje profesional, cuidando por ejemplo el número de estudiantes vinculados en programas de investigación o el número de tesis que se dirigen.

Son referencias que se nombran con hartazgo, pero aclara TC8 el hartazgo no está asociado propiamente con el ejercer la docencia sino con las disposiciones administrativas con las que hay que cumplir que pretenden mostrar cómo es que la docencia se desarrolla. Aclaración que puede decirse, se cumple para el resto de entrevistados TC por el contraste en la forma en la que se expresan frente a las formalidades institucionales del trabajo y el trabajo con los estudiantes. Así, el mismo trabajo docente se convierte una rendición de cuentas en tanto hay que lograr insertar estudiantes a la investigación, lograr tener tesis, ser bien evaluado, etc.

De esta ambivalencia se desprenden distintas visiones y valorizaciones del alumno: como producto, como cliente, como persona. Que a veces muestran preferencia hacia la visión del alumno-cliente (TC1, TC7), donde finalmente la consigna de vender un producto atractivo a los estudiantes está ligada a las expectativas de cumplir los lineamientos estadísticos institucionales. Desde esta óptica, el ensanchamiento de dichas estadísticas se incorpora como una función docente prioritaria, en tanto que la prevalencia del trabajo recae en la competitividad lograda ante la universidad y de esta frente al mercado.

Esta disyuntiva contempla dos perspectivas que finalmente juegan un papel importante en el discernimiento de un sentido del trabajo, las cuales, pueden llegar a cruzarse entre sí o bien presentar opiniones bastante contrastantes, que estriban entre sustentar un sentido gerencial o social del trabajo.

“el alumno es un producto, no es un cliente, obviamente es una persona, pero viéndolo muy pragmáticamente es un producto, es ofrecer a tus clientes un producto que les sirva”; “yo siempre he dicho que la educación hay que profesionalizarla entonces llevar seguimientos, llevar controles, llevar estadísticas, llevar tendencias, (...) **llevar las cosas como yo las llevaría en una empresa**”; “Acá somos una facultad de negocios y entonces a mí lo que me interesa es hacer más con menos, y qué es eso, pues **capacidad, competencia, competitividad**” TC1

“La universidad no es un negocio la universidad tiene que ofertar arte, cultura, ciencia. Todo el dinero que invierte no todo lo recupera porque de eso no se trata la universidad, **no es una empresa comercializadora** (...) el promedio de inversión tanto de su familia como

de la universidad a través de los recursos públicos es 1'200.000 por estudiante, para recuperarlo habría que cobrarle 1'200000 pesos en impuestos a esta persona, cuanto se tardaría eso si tiene un sueldo de 20000 y le retienes el 30%, reteniendo 6000 al mes tendrías 72000 al año, pero tú tienes que recuperar 1'200000 o sea nunca va a ser un negocio. Pero **la universidad no está para hacer negocios, esta para que desarrollemos tecnología, ciencia, pensamiento** y vayamos codificando las nuevas formas en las que está la enseñanza”
TC8

El mismo sistema parece conducir a plantear una encrucijada. No siempre es fácil reconciliar el compromiso como profesor y el compromiso con los requerimientos institucionales, si bien “hay que buscar siempre el punto medio” (TC5) se trata de responsabilidades que recaen sobre ejes distintos y que se espera implícitamente que el profesor resuelva, bajo un panorama muy ambiguo. El mismo TC1 quien se muestra a favor de una visión gerencial de la universidad reconoce que en medio de los procesos de sistematización y registro el mismo profesor pierde orientación sobre el sentido del trabajo.

“yo tengo solvencia económica por otros lados, pero hay profesores que se los quitas y le quitas todo el compromiso académico que tiene porque ellos no trabajan para la academia trabajan para ellos, pero ahí la pregunta es ¿están bien ellos o estoy bien yo? (risas) porque pues **a ellos les funciona, trabajan menos y ganan más”** TC1

“hay un perfil del emprendedor, y ese perfil dice que el emprendedor está en la rayita entre lo bueno y lo malo porque es tanto su deseo de lograr ese negocio que muchas veces **pasas sobre alguien, pero logró el negocio”** TC5

Como puede verse, aunque en los casos mencionados los entrevistados recuperan sus experiencias como estudiantes para considerarlas en su trabajo como docentes, no es éste el único criterio que han de tener en cuenta en lo que a su práctica docente se refiere. En todos los casos evidentemente es necesario el seguimiento de las exigencias estipuladas por la SEP dado que de estas depende su contrato, sin embargo, la mayoría coinciden en que las mismas parecen transitar por caminos diferentes que no reconocen ni al maestro ni al alumno, y estimulan la investigación con una tendencia gerencial, orientada a la gestión de productos

tangibles. Sin embargo, como expresa TC8 “... Entonces lo que me rescata de la universidad es la misma universidad, en tanto humanidad, no burocratización”

2. Crecimiento Profesional PTC

Para los entrevistados ser PTC, desde el planteamiento del sistema educativo, implica claramente más que ser profesor ser investigador con alta productividad académica. Este perfil se decanta en un sistema de puntuación cuyo objetivo es premiar económicamente al profesor que cumple esta expectativa. El sistema de puntos establece una lógica de poder que convierte el salario en una herramienta para propiciar la adopción de una conducta que sea cada vez más productiva a favor de la universidad vista desde una perspectiva financiera.

“El sistema de universidades públicas **lo que quiere es que todos sean SNI** y algo que yo comento, porque fui delegado de mi facultad durante cuatro años y ahora soy miembro del comité en el sindicato, y, siempre algo que yo he defendido desde la óptica de mis compañeros y compañeras es que no podemos estar esperando que todos seamos investigadores, no tenemos que ser a fuerza ser SNI para ser profesores, eso está mal, habemos quienes nos podemos adaptar y nos podemos convertir en buenos investigadores, pero no todos tienen porqué hacerlo, no puede el sistema estar esperando que solo los PTC deben de ser SNI, y si alguien tiene la experiencia y la capacidad de ser profesor no puede porque no tiene SNI”
TC8

“tenemos que cumplir, los perfiles PRODEP, el SNI, etc. que implican una serie de funciones y actividades **para poder tener y mantener el perfil**” TC3

“yo sinceramente no he querido concursar para ser SNI porque no me da la vida para una carga administrativa más allá de lo que al mes estoy manejando y de investigación porque finalmente hay que tener un perfil muy fuerte de investigación, y a pesar de que yo hago investigación y todo el royo no quiero sentir la carga adicional de tener un compromiso de x número de publicaciones por año y demás que el SNI pone, sé que es un aliciente económico interesante pero, es ponderar y valorar, realmente no quiero **tener esa otra piedra como el Pípila arriba de mí**” TC3

“el problema no es tanto de la Universidad sino del Modelo Educativo Nacional que no ve mucho por el maestro, **no creo que haya compromiso a nivel político nacional con la educación**” TC1

En este sistema el trabajador se ve obligado a una autogestión productiva sea que esté de acuerdo o no con ella, con dinámicas cambiantes a las que tiene que ajustarse y que tienden a incrementarse a favor de una mayor productividad para la universidad. Esto por medio de un incentivo salarial y una relativa mayor estabilidad laboral, en relación con la que se puede tener como Honorarios, como los mismos entrevistados lo señalan. Es relativa, en tanto que está siempre implícita la posibilidad de perder los beneficios económicos obtenidos si no se cumple con prontitud con los criterios de evaluación periódicos vigentes. Se tiene así, un crecimiento laboral reflejado en un sistema de puntuación (crecimiento profesional) al que se asocia un crecimiento económico, sin embargo, de este no se tiene completa certeza.

Las puntuaciones representan una consecución de metas y adoptan la forma de crecimiento laboral dado que hay una disgregación incremental de categorías y niveles amparadas por este sistema. Este, otorga al profesor, al menos temporalmente, un estatus (en tanto alcance una categoría o se repositone en otra), del cual los entrevistados dan cuenta cuando hacen acotaciones en torno a: “era Honorarios nada más”, “maestro nada más”, y ahora “soy tiempo completo, nivel VII, SNI I”, “soy PTC”, es decir, hay una diferencia que se señala en la forma particular de expresión “nada más”, que indica ese cambio de estatus en el que evidentemente se ha pasado a tener otra designación (el tipo de categoría y nivel del SIN logrados) vinculados a un estatus en la docencia TC como actividad laboral .

Estas definiciones muestran distinciones frente a la percepción de la actividad docente entre categoría Honorario a categoría TC. Si bien la denominación de un Honorarios puede acompañarse de un calificativo negativo que refiere a menor o poca complejidad en el trabajo, esto nunca sucede en la denominación TC, es decir que, frente a la profesión docente se introyecta una jerarquización. Aun cuando claramente trabajar por horas y trabajar en una jornada completa profiere el indicio de una intensidad de trabajo distinta, la realidad es que

muchos PH suman de manera disgregada horas cátedra pudiendo llegar a conformar una jornada completa. Por su parte, entre los PTC la categoría puede estar acompañada de referentes que determinan niveles u otras especificidades, las cuales no se presentan en todos los casos (3 de 8), pero se integran como parte del vocabulario que define quien se es como trabajador docente.

Lo anterior, hace que las significaciones que acompañan la adquisición de una categoría como PTC cobren relevancia. Al respecto, se presentan expresiones asociadas a alcanzar un nivel tales como: “batalla”, “competir con otros”, “trabajar tiempo extra”, “sacrificar tiempo de familia”, “resistir incluso afecciones de salud y de desgaste físico”, en donde se puede ser objeto de desvalorizaciones personales pues, “pasas por procesos de destrucción, de depresión, de etc.” o vivir situaciones en las que por ejemplo P4 indica “llegué a oír a mis espaldas de que seguramente me habré acostado con alguien”.

Las anteriores referencias, dan cuenta al mismo tiempo de la capacidad de “sobrevivencia” y “fuerza” para hacer frente a dichos obstáculos, así como a la exigencia de reinención personal para responder a la demanda creciente de producción académica, a cambio de los beneficios que se puedan obtener (económicos o de mayor tiempo para dedicarse a una única actividad: la investigación).

“ahora como TC tengo que cumplir cuarenta horas, pero de esas cuarenta horas, tengo el rubro de docencia, investigación, tutorías, etc. Puedes dar lo que quieras, pero máximo quince pueden ser dedicadas a docencia, que son aproximadamente tres materias. **Al ser TC me dejan con las horas mínimas de docencia para hacer investigación**” TC7

“estar en el 10% más rico del país, lo cual es absurdo (...) y tenemos una **situación de lo más frágil** porque si un día te cortan el cheque te quedas en la calle (...) nos alcanza bien, o sea no nos tenemos que preocupar si vamos a poder pagar la renta, la luz o si vamos a tener para comer o para pagar la tarjeta de crédito, no tenemos ninguna incertidumbre ni problema por la parte de los gastos y por el costo de vida” TC4

“te van a ubicar en un nivel de acuerdo a que cumplas durante ese año de producción con diferentes rubros, entonces sí es cierto que si eres SNI automáticamente accedes a las categorías superiores, si no tienes perfil PRODEP y SNI te quedas en las categorías más bajas” TC3

“por no ser PTC nada más alcanzaba el nivel III de XIV niveles que había, entonces, ahora **ya me desbloquearon...** yo siempre bromeo que **parece un juego de Nintendo**, ahora ya soy PTC pero para poder pasar de la categoría III y a la VII tienes que ser PRODEP y para eso ya viene otra historia” TC8

Al respecto, TC8 ejemplifica que esto trae para sí la percepción de estar como un jugador de Nintendo. A la vez que el trabajador responde a estos criterios (juega el juego planteado), queda inserto en una estructura que establece los niveles que deberá superar el trabajador, aunque siendo indiferente al trasfondo del trabajo realizado. Esto implica que, a nivel del trabajador, a la vez que se sitúa un avance se percibe que en realidad “el trabajo pasa de noche” (TC5).

Actividades que requieren alto esfuerzo y dedicación como pueden ser la elaboración de proyectos de investigación, publicación de artículos en revistas indexadas, atención a los estudiantes, quedan reducida a unos pocos puntos. Esto minimiza el trabajo y resulta agotador, pues más allá de las diferencias de forma establecidas (puntos), el esfuerzo por el trabajo que se realiza es apenas considerado. En otras palabras, aunque se plantea distinción por el trabajo, el trabajo no distingue al trabajador quien lo realiza.

El sistema de puntuación termina por acarrear lo que algunos (TC1) llaman “puntitis” y que TC1, TC7, TC8, explican como el imperativo de trabajar en pro de acumular puntos, realizando una serie de actividades que no necesariamente permiten profundizar en aspectos de interés para el trabajador, lo cual incide en la profundidad del trabajo que se realiza, y propiamente en la capacidad de disfrutar la propia experiencia laboral. Es una tendencia que los entrevistados experimentan de forma personal y/o han visto en sus colegas, bien sea de manera temporal o de forma más permanente, señalando al respecto una transgresión de valores, que puede ser tensionante.

“no es posible que tu publiques reconociendo al alumno y tu compañero publique con el alumno, pero lo reconozcan a él, entonces digamos que se van haciendo los grupitos gandayas y los grupitos que no son gandayas” TC1

“se fue limitando el número de participación, entonces se puso peor porque quedan no más gente entre sus propios grupos, o sea no más yo y **no te cuento, no te invito a mi proyecto,** entiendo que todo tiene que ser por concurso, pero hay muchas veces que uno como docente **te sientes de que: tengo que pelear mis puntos**” TC7

“no hay un pensamiento colectivo sino **individualista,** esto también es de **nosotros contra los demás**” TC4

“ya la clase no me emocionaba tanto porque estaba enfocándome más en ganar el TC, entonces sí le bajas en calidad, incluso se reflejó en mi evaluación docente porque yo siempre tuve evaluaciones de 9.5 y por ejemplo nunca había sacado evaluaciones de 7.9, que me sucedió justo en el proceso del concurso, lo notan los estudiantes, notan que antes les ponías un poco más de atención y de repente algo te distrae o estas atendiendo más otros asuntos” TC8

Existe así, un contrasentido en el crecimiento profesional obtenido en el sistema de puntuaciones, en tanto que éste representa una invalidación del sí mismo en la experiencia de trabajo al situarse fundamentalmente en aspectos de forma. Esta tendencia se refuerza además en la manera en la que se presenta una elevada valoración de características asociadas con la productividad como condición que define a un PTC “soy movido sino siento que no hago nada”, “superioridad”, “satisfacción de demostrar”, “ser muy movida”, “necesidad de implicarse en diferentes actividades”. Cuando al mismo tiempo se presenta una vivencia de “cansancio”, “agotamiento”, “trabajo inhumano”, frente a la cual se precisa que las puntuaciones se convierten frecuentemente en un elemento detonante de intranquilidad, como condición de la que depende la sobrevivencia laboral que le demanda al trabajador cuantificar constantemente lo que produce “no he logrado conseguir tesis”, “hago el curso porque me da puntos”, etc.

En este contexto, llama justamente la atención el pedido de que se dé mayor atención en el marco institucional a la función docente, la cual, además de ser referente de esta profesión es también para los entrevistados un espacio que compensa la posición de sujeto, lo que puede notarse con distintos matices en las reminiscencias de los entrevistados a esta función cargadas de alusiones como “experiencias de vida”, “intercambio”, “gusto”, “sentir que aportan” (ampliadas en la categoría 1. Relación con los estudiantes PTC, de este apartado).

Así pues, la presencia de este conflicto manifiesta una inconformidad ante el sistema de puntuación que puede contener posibles acciones de rebeldía. Aun cuando se mantenga la productividad exigida para mantener la contratación y el salario, la mayoría de entrevistados (6 de 8) remiten a otras dinámicas presentes en el trabajo con los estudiantes, que confirman cierta alteridad en la forma de concebir el desarrollo del trabajo frente al indicado productivo (ver categoría 1. Relación con los estudiantes PTC). Sin embargo, tratar de mantener a flote esta iniciativa y bajo ella el crecimiento profesional resulta difícil.

3. Relaciones de poder PTC

En medio de las situaciones antes descritas, se establecen grupos jerárquicos de poder según la corriente política dominante. Estos se focalizan fundamentalmente a nivel de rectoría y del equipo directivo de la facultad y permean el ambiente laboral haciendo más o menos agudas las experiencias descritas. De estos organismos dependen decisiones que pueden alterar las horas de clase ya asignadas a un profesor pudiendo incluso perderlas, pueden interferir en la expedición de certificados, realización de trámites o criterios de evaluación sobre trabajo realizado. Condiciones que, en el menor de los casos le implican al trabajador reajustes problemáticos en su dinámica de trabajo, pero, como señalan los entrevistados, pueden incluso poner en riesgo la permanencia en el trabajo bajo la contratación lograda (TC2, TC3, TC4, TC5, TC8).

De este modo, los trabajadores se ven en una posición vulnerable, en donde según la corriente política de turno se puede ser “señalado”, “perseguido” o “juzgado” en función de la afinidad

o no mostrada hacia dichos grupos. Se trata de dinámicas que claramente repercuten en las posibilidades de opinión y participación al interior de la facultad. Inciden desde la manera en la que se dialoga para establecer acuerdos que den respuesta de la mejor forma a los requisitos del cargo, hasta en las posibilidades de participación frente a decisiones de la facultad, vinculación en proyectos que se desarrollan en la misma, el acceso a cargos administrativos, entre otros.

“yo no sabía que la universidad era **¡tan politizada!** hasta que me tocó y de ahí he sido cada vez más prudente en mis comentarios creo que ya ahorita hasta dije de más. Uno no sabe que va a estar tan politizado hasta que no te toca, que te dicen que te expreses libremente, pero resulta que no te puedes expresar libremente, **que esa cuestión de que educa en la verdad y el honor pues es un lema, pero no se lleva a cabo todo el tiempo** o que depende de las facciones o de tus ideas políticas. Puedes ser perseguido” TC8

“**la situación de la dirección siempre ha sido muy álgida o sea eres del equipo o no.** Entonces cuando yo ingrese hubo una situación difícil y entonces el director que entró yo fui y le dije ¿ya está mi plaza? Y me dijo: lo estoy pensando y dije ¿por qué lo está pensando si yo soy bien evaluada?” TC6

“había maestros que no eran de TC, sino de TL, que daban las mismas tres horas que yo y ganaban más que yo, pero me **aguanté** seis años, y es más uno como maestro de TC tiene la obligación de dar tres clases, pues yo daba mis tres clases y aparte daba dos clases en maestría gratis, y así me aguanté 6 años **hasta que salió ese director y el otro ya me hecho la mano para que me pudiera nivelar a VII**” TC5

“Es un tema **muy delicado hablar de las cosas que no nos gustan** y hay mucha hipocresía y cuestiones políticas, entonces yo me muerdo la lengua porque no voy a hablar mal de la institución que me da de comer” TC4

“un tercer factor que es tu director de facultad, si te dice quiero que des más horas porque lo necesito o este semestre te quito y tu **hazle como puedas** que es la parte política, entonces te toca buscar en otras facultades para cumplir con tus quince horas porque si no pierdes todo lo demás, en un momento dado **puedes perder tu plaza**” TC3

Esto hace que los profesores en ocasiones opten por limitarse a cumplir lo estrictamente necesario, eviten o mantengan la neutralidad en espacios de discusión pública en los que puedan quedar expuestos, prefieran reservar sus opiniones. Condiciones que limitan el desarrollo de sus capacidades en el terreno laboral.

“tú dices mis beneficios son importantes y la llevo normal, **cumplo** con lo que me piden, pero **no exploto mi 100%** dentro de, y es que **si eres muy activo pues está la sospecha**, se me hace que este cuate lo hace porque quiere ser director, entonces en el imaginario **del grupo político del director que este en ese momento te van a mandar señales** de que mmm se me hace que este quiere ser director y no” TC5

“**Antes estaba más involucrada** en hacer programas, presentarlos a los consejos, participar en los procesos de certificación, ahora nada más te dan tus clases, por ahí algunas tutorías, pues **cumples**, yo cumplo con mi trabajo (...) **casi casi te dicen: pues tú nada más toma tus clases y ya vete** de aquí, casi así, o sea no te permiten nada” TC2

En este orden de ideas, el clima laboral puede traducirse en desconfianza, en donde llega a darse poca credibilidad a los procesos administrativos, a las garantías de estabilidad laboral y donde, aunado a las dificultades señaladas frente al sistema de puntuaciones (los puntos no reflejan el trabajo realizado, se incentiva la productividad como elemento central del trabajo, se invalida al trabajador en sus intereses y esfuerzos) el planteamiento del “crecimiento laboral” puede ser puesto en duda en la experiencia personal del trabajador.

Si bien el sistema de puntuaciones no abraza la experiencia directa en el trabajo como cualificación de este, las relaciones políticas que se tejen en el contexto laboral no necesariamente son un factor que restituya dicha experiencia. Por el contrario, el título, nivel, categoría obtenida simbólicamente pueden quedarse cortos para abrazar el trasfondo del trabajo, los aprendizajes y logros que en efecto se alcancen.

“**El esfuerzo es muy grande y de pronto el eco o la resonancia no existe**, esa es la síntesis, entonces le invierto, trato de llevar mis controles de calidad y al final se quedan en el

escritorio o en algún otro lado, entonces por un lado creo que me hace falta un poco en mi trabajo: uno, poder tener más interacción con mis colegas, y número dos, aprovechar o explotar lo que hago y lo que hacemos varios de nosotros (...) es un trabajo bien grandote que como no hay una infraestructura institucional para abrazar o acompañar **pasa de noche** y finalmente es un desperdicio. Es un tema de que los resultados que se obtienen no son reconocidos institucionalmente” TC4

“un poco la expectativa es **cuánto tiempo puedo creer que** sigo subiendo en la trayectoria profesional, tengo la idea de poder seguir creciendo profesionalmente” TC4

Según se aprecia en los relatos de los entrevistados, el trabajador habla con mayor propiedad de la conciencia que toma en su posición de PTC respecto a la exigencia que demanda el sistema de puntuaciones. Este es vivido como un juego de sobrevivencia laboral con “trabas” y “puntos”, al que hay que resistir, el cual está unido a hilos políticos que agudizan dicha experiencia. En lo que a las relaciones políticas respecta, es presente la vivencia de vigilancia que oprime la posibilidad de pronunciamiento, situación que, aunque tiene matices, es una tendencia clara entre los entrevistados. Hay miedo a perder o poner en riesgo el puesto que en medio de tantas dificultades se ha obtenido, lo que deriva en sigilo, en un pronunciamiento cauteloso y reservado.

4. Diversificación de exigencias laborales PTC

Los arreglos económicos asociados al trabajo docente en modalidad TC, delinear como prioridad de la institución un incremento en el volumen de la productividad registrada en investigación para favorecer la acreditación de los programas y el posicionamiento de la universidad frente a otras instituciones. Al respecto, se expone a nivel del docente un debate entre el interés económico y el compromiso con la educación como aspectos pueden parecer poco compatibles.

De este modo, por ejemplo, aun cuando TC1 está de acuerdo con los incentivos de mejora salarial, marca a la vez una justificación frente a su criterio dejando ver que éste envuelve un

juicio negativo que está asociado a la visión de un posible distanciamiento frente a la formación académica de los estudiantes.

Lo interesante a advertir sin ser este un caso aislado (los 8 entrevistados lo señalan), es que hay un señalamiento al trabajador docente de carácter individualizado y de doble vía. Por un lado, por privilegiar los pedidos de la SEP que están orientados a la productividad académica y no propiamente a la formación del estudiantado, lo que constituye una violación al compromiso educativo al que como refieren los mismos maestros, esta llamada la profesión docente. Por otro lado, porque el marco institucional le demanda una responsabilización sobre su propio salario que depende de su productividad académica, propiamente productividad en investigación.

El profesor queda así en una encrucijada en la que se le encomienda mejorar su salario, pero realizando funciones colaterales al trabajo con los estudiantes que, en términos temporales, le llevan a descuidar en mayor o menor medida su compromiso con la formación profesional de los mismos, descuido que también termina siendo su responsabilidad. Se indica por ejemplo que “algunos van a dar clase sólo por el dinero” (TC1), pero este señalamiento vuelve al profesor al terreno de lo socialmente esperado respecto de su profesión y acentúa la percepción de un divorcio entre “ir hacia adelante”, “ganar más dinero” y “estar comprometido con la educación”.

“del dinero que te arroja la pura plaza de ahí todo depende de qué quieras hacia adelante, tienes que tener proyectos, tienes que tener un montón de cosas y te digo **puedes hasta duplicar eso**, pero definitivamente hay que trabajarle”; “**o sea uno no come de palmadas**”
TC1

“sí está bien que te den más dinerito ¿no? **Pero que te evalúen con la misma vara siempre**”
TC1

“un profesor tiene que estar comprometido con la educación, estar realmente comprometido con la educación porque **algunos maestros van a dar clases por el dinero, no están comprometidos con el alumno**” TC1

A criterio de los entrevistados no existe evidentemente una relación entre el pago y la función docente sino entre el pago y la producción, fundamentalmente en investigación (TC5).

“Como que la figura de “profesor de TC” se ha olvidado y como que todo ahora es investigación y el profesor con tal de lograr los estímulos y tener más ingresos se ha visto obligado a entrarle a la investigación y a **entrarle a grados de doctorado, que no necesariamente signifiquen que seas buen docente**, son dos cosas distintas” TC5

“sí, **le bajas en calidad**, incluso se reflejó en mi evaluación docente porque yo siempre tuve evaluaciones de 9.5 y por ejemplo nunca había sacado evaluaciones de 7.9 que me sucedió justo en el proceso del concurso. Lo notan los estudiantes, notan que antes les ponías un poco más de atención y de repente **algo te distrae o estas atendiendo más otros asuntos**, si se vio ese desgaste emocional y físico” TC8

“aquí **las compensaciones económicas te las dan por ser investigador**, si públicas, si das conferencias, ponencias, etc., tienes estímulos federales, **no por ser profesor**” TC8

Ante esta panorámica, dos tendencias aparecen rebeladas. Una, en la que se prioriza la cuantificación de resultados en la atención al estudiantado como forma de sustentar el compromiso laboral, se habla entonces de: número de tesis atendidas, número de publicaciones con estudiantes, número de papers con estudiantes, etc. Sostenido en un registro cuantitativo que, si bien puede trascender el dominio de registros establecidos por la institución, no deja de solventarse en la misma racionalidad, planteando igualmente que generar proyectos y papers que permitan cuantificar la vinculación de los estudiantes es una manera de sustentar un tipo de trabajo que pueda corresponder equiparablemente a una remuneración.

Esta alternativa aun cuando pueda trascender los pedidos específicos de la SEP, invisibiliza aspectos que los mismos docentes han indicado como prioritarios en la formación profesional tales como: “valores”, “reflexividad”, “ética profesional”, etc., quizás por ello se trata de una

solución que no termina de ser satisfactoria, y que puede terminar por agudizar lo que TC5 insinúa como la tentativa a caer en una suerte de “simulación”.

“la docencia habría que homologarla y debería de orientarse a la academia, sí porque tú eres un profesor y te debes al alumno y además te debes a la investigación, lo fuerte debe ser transmitir y provocar el conocimiento en los alumnos. Pero ¿si no los juntas en tus papers o no los juntas en los proyectos? **Por ahí vas tú navegando solita por los puntitos**, y sí, eres SNI y PRODEP y tienes todos los Estímulos que tú quieras, pero si yo te pregunto a ver a ¿cuántos becarios has atendido hoy? No me dices porque no tienes, **¿Cuántos tesisistas? No pues lo mínimo indispensable para Conacyt, y ¿todavía quieres un tesisista? Pues no, porque no me da puntos**” TC1

“Me gustaría incluso generar una revista de investigación de nuestra facultad donde puedan poner sus trabajos tanto maestros como alumnos de investigación aplicada, para **ayudar a los muchachos a lo mejor eso les puede servir curricularmente en algún punto, que sea reconocido y que esté indexado**, etc., entonces como seguir haciendo más cosas y **formalizar esta parte** para ya poder hacer vínculos con otras instituciones” TC7

“**lo que hemos hecho es cumplir con las reglas que nos han impuesto** y el profesor se ha metido a lograr estos estándares, pero no necesariamente es investigador, no necesariamente sus investigaciones son pertinentes, entonces lo que se ha hecho es **mucha simulación**” TC5

Otra alternativa (TC3, TC4, TC5 y TC8), es considerar como acciones de naturaleza diferente las que se realizan para responder a las exigencias de la SEP y las enfocadas en la atención a los estudiantes. Las primeras se asumen como concernientes a la formalidad del trabajo, con una mirada puesta en la generación cuantificable de resultados esperados, como obligación a la que está sujeto el trabajador, perteneciendo al ámbito público. Mientras que las segundas, se consideran propias del ámbito privado, de lo relativo al trabajador en su relación directa con los estudiantes, de aquello que se hace más allá del pedido institucional y que se apega a la ética profesional.

Se trata así de un pago que se recibe a cambio de dar respuesta a las expectativas del sistema que contrata al trabajador, sin embargo, implica un doble direccionamiento que no siempre se puede mantener y que por lo tanto conlleva frustración y desemboca en la misma controversia respecto a no poder corresponder a satisfacción con la formación profesional de los estudiantes. En estos casos los entrevistados (TC3, TC4, TC5, TC8) muestran que irónicamente en los momentos en los que más se enfocan en cubrir las expectativas de la SEP más difícil les es sostener la cualificación en la atención al estudiantado.

“mis expectativas a futuro están ligadas al sistema jajaja (risa irónica), (...) **mi visión como obligación laboral** es obviamente cumplir con mi perfil de PRODEP y mi perfil de SIN. **En el plano personal**, pues obviamente ir creciendo como profesor y dar las mejores clases a mis estudiantes y ayudarlos en sus investigaciones porque ahora tengo muchos tesisas, y obviamente lograr que mis estudiantes se titulen bien, satisfechos por la investigación que han realizado y que mis estudiantes también en el plano de licenciatura que tengan esta reflexión y visión global de la formación que no nada más es la especialidad sino todo lo que involucra, que es importante la administración, la contabilidad, la creatividad, o sea esta formación integral que siempre vamos a defender” TC8

Así pues, hay un consenso respecto de los aspectos prioritarios del trabajo desde el orden institucional que se delinearán desde la SEP sobre los cuales se percibe un pago, pero no sobre cómo resolverlos de cara a la atención a los estudiantes. Lo que se percibe como universos paralelos. Al respecto, cada uno, en la cotidianidad de su trabajo resuelve esta controversia de la mejor manera que considera, bien sea desde una cierta mediación en las lógicas de pensamiento o procurando mantenerlos como aspectos estructuralmente distintos. Sin embargo, nunca parece terminar de responderse de manera satisfactoria a ambos requerimientos. La obligación laboral de las puntuaciones impone un reacomodo forzado en las formas de ejercer el trabajo que fortalece el sistema neoliberal frente al que se siente inconformidad, lo que implica de alguna forma, un sabotaje consentido sobre sí mismo.

Ahora bien, hablando en términos estrictamente administrativos, los profesores deben responder tanto a programas externos (como SNI y PRODEP) como internos (Programa de Estímulos al Desempeño Docente) amparados por la Universidad, con los respectivos

protocolos que particularmente estos impliquen, en conjunto con los conductos regulares y disposiciones consideradas al interior de la Universidad.

Este esquema intensifica las horas de trabajo, pues exige solventar frente a los programas (internos y externos) requerimientos diferenciados, bajo diferentes plataformas, formatos y formas de valoración. En este sentido, tal como especifican siete de los entrevistados, tan sólo el diligenciamiento de tramites les lleva a invertir semestralmente más de dos horas de trabajo diarias por periodos de dos o hasta tres meses, sin que sea este un tiempo formalmente reconocido como parte de la jornada laboral.

Las actividades de extensión estipuladas por la universidad, que hacen parte de las funciones de un PTC, pueden demandar una dedicación de al menos 2 horas diarias, cuando en teoría se señala que se dedicarán 3 o 4 horas semanales. A esto se suma, la intensificación del trabajo realizado con los estudiantes, dado que, como es el caso de esta facultad, los cursos están conformados por grupos de entre 50 y 60 estudiantes, con lo que, frente a las actividades relacionadas con la función docente, considérese, la calificación de exámenes, trabajos y la realización de seguimientos individuales, realmente no se cuenta con un estimado de tiempo considerable (TC3, TC4, TC7, TC8).

En este sentido, aparece como inherente al trabajo la inversión de horas extra, días festivos y vacaciones, pues de otro modo no es posible concluirlo. La dedicación al trabajo en jornada extralaboral es considerada una característica propia de este trabajo ante el que se comprende que “lo haces así o corres el riesgo de que te saquen del sistema” (TC4), pues “En el papel decimos una cosa, en la realidad es otra” (TC5).

“**atiborras** a los profesores de nueva contratación con clases, pues no es un tiempo bien invertido; si tienes 3 o 4 materias en un día con grupos de 50 personas, **¿de donde diablos sacas energía para sobrellevar tus días y tus noches!** Creo que esta perspectiva se pierde”

TC4

“meten más gente y te los meten todos, **calificar 60 trabajos a conciencia no me da ni una semana** y los chicos presionan, y los entiendo, pero es **humanamente imposible**, a veces no te da el día por más que le dediques, de hecho, no tenemos días libres porque sábado y domingo seguimos trabajando” TC7

“esa parte de extensión y vinculación en tu carga horaria **aparece como 3 horas o 4, pero en realidad son 10 o 15 horas** a la semana que le dedicas” TC3

“todo es muy tardado, hay mucha burocracia, yo metí una extensión en octubre y es fecha que no me han dado respuesta y estamos en febrero” TC2

“Atender 6 programas, tener tesis, ser SNI, tener cuerpo académico, es impresionante, es **muchísimo trabajo, un profesor que quiera ser TC y quiera ser honesto no le da las 8 horas**” TC6

Si bien se reconoce la necesidad de trabajar en términos productivos para favorecer el posicionamiento y la subsistencia de la universidad, los entrevistados consideran que el trabajo productivo se agudiza cada vez más con requerimientos más sofisticados. En cuanto a investigación señalan, por ejemplo, que hay una tendencia al incremento en el número de artículos exigidos, el tipo de publicación como primer autor y la publicación en revistas indexadas. Así mismo, se refiere que actualmente se suma la exigencia de comprometerse, bajo carta responsiva, a ser parte del SIN y cumplir con perfil PRODEP, lo que, pasando a ser obligación laboral, acentúa el crecimiento de la producción académica en investigación.

“actualmente cuando firmas tu nombramiento de TC también te piden que firmes una carta responsiva, fíjate como está de ligado el sistema ahora, eso antes no se daba o no sabía que se diera, ahora te hacen firmar una carta responsiva de que en **el próximo año tienes que tener perfil PRODEP y en dos años tienes que ser SNI**” TC8

A esto se suma una carga de incertidumbre para el trabajador, en tanto que no siempre hay estabilidad en los procesos administrativos (internos o externos) y las repercusiones de esas posibles fluctuaciones recaen sobre el trabajador, en la medida en que retrasan

procedimientos y pueden impedir cumplir con requerimientos que se exigen, poniendo en riesgo su estabilidad laboral y contractual (TC6, TC4, TC7, TC1).

“no hay por ejemplo en el SNI una certeza de cómo te evalúan y estamos siempre en esta situación de a ver si me renuevan, **a ver si el que me revisa piensa que mi investigación es relevante**, ahorita muchos PNPC ya no pudieron entrar porque cambio la dinámica sin previo aviso y eso está mal, profesores que han trabajado altas horas de investigación que hoy son consideradas no prioritarias, es una locura. Está bien difícil, yo acabo de renovar SNI, pero no tendría la certeza de que me van a renovar el SNI cada 4 años, porque **puede ser que la investigación que yo hago para ellos deje de ser prioritaria**” TC6

“en los estímulos siempre meto inconformidad porque no te evalúan, no sé quién evalúa, pero, no te evalúan, como que les da flojera evaluar, por más peras y manzanas que les pongas ahí, es un desgaste tremendo, y son meses, **particularmente los primeros 2 meses del año te desgastas tremendamente**” TC1

“nos pedían dar un curso de tantas horas, pero no podía ser en CU, en el campus de nosotros, entonces fue de rápido planear viaje a Cadereyta y se supone que te apoyan para viáticos y todo, y no nos dieron nada la verdad, y es algo que no íbamos a cobrar (...) hay maestros que no lo hacen hasta que les den el viatico y entonces esos requisitos frenan” TC7

En este orden de ideas, hacer docencia, investigación y cubrir los requisitos administrativos es indicado por seis de los ocho entrevistados como ámbitos diferenciados que representan en conjunto un desafío desgastante pues se diversifican las responsabilidades laborales, así como los entes ante quienes hay que dar cuenta del trabajo realizado, lo que impone permanentemente la dificultad de tratar de integrar como parte de una misma unidad de trabajo las distintas exigencias por cada programa y las propias de la institución. Bajo esta realidad, el trabajador interioriza constantemente que su deber es exponenciar sus habilidades de autogestión y lograr un posible equilibrio.

Ahora bien, a modo de cierre frente a los análisis expuestos para PTC se muestra a continuación un gráfico sintético de elementos clave en la experiencia de trabajo de PTC, que facilitará la visualización de la experiencia docente en relación con los PH y PTL.

Al igual que en PH y PTL pueden abstraerse en el caso de PTC los componentes de: Relación con los estudiantes, Relación con el entorno laboral-institucional y Estatus del vínculo laboral. En donde la Relación con los estudiantes se mantiene al igual que en los casos anteriores con significantes asociados a una relación satisfactoria que brinda reconocimiento personal y sentido vocacional al trabajo.

Por su parte, la Relación con el entorno laboral-institucional se presenta de manera similar a los PTL refiriéndose con hincapié un conflicto entre el compromiso con los estudiantes y compromiso con los pedidos de puntuación institucional. No obstante, aquí se hace mucho más apremiante la presión por el cumplimiento de las puntuaciones, pues se multiplican los requisitos de puntuación desde distintas instancias internas y externas a la universidad. Esto hace que el conflicto llegue a manifestarse con mayor contundencia.

En correspondencia a lo anterior, en los PTC se tiene que el estatus del vínculo laboral es o bien la única actividad laboral o la más importante frente a otra, y esta representatividad incide en un involucramiento significativo frente a la productividad asociada a las puntuaciones, donde la misma se evidencia ineludible e inevitablemente creciente a medida que aumentan las categorías.

Aun así, se siguen presentando tres formas distintas de resolver esta tensión (asumir una posición institucional, decantarse en mayor medida por el compromiso con los estudiantes o por el pedido de las puntuaciones), frente a las cuales, es importante remarcar que se trata de criterios que van tomando forma entre las soluciones inmediatas a pequeñas situaciones cotidianas, las cuales, están atravesadas no solo por la necesidad de asumir un plan de acción para mantener una categoría o recategorizarse, sino también por el cuestionamiento personal respecto del sentido del trabajo que se realiza. Criterios que pueden ser variables en uno u

otro momento del trabajo o bajo circunstancias distintas. Por ello, estos posicionamientos son señalados en el gráfico entre líneas punteadas aludiendo a una diferenciación no taxativa.

Gráfico 4.3. Síntesis PTC

Relación con los estudiantes (calidad de sujeto)		
Reconocimiento personal: ser escuchados, reflexionar, aprender, ser creativos, poder expresar, revitalizante, retroalimentación. Aporte social: corregir disfunciones conocidas por la propia experiencia laboral y formativa.		
Relación con el entorno laboral-institucional (calidad de objeto)		
Percepción de valor desde la productividad	Afectos involucrados:	
<i>mayormente acoplados a la oferta institucional</i> “llevar las cosas como yo las llevaría en una empresa (...) qué es eso, pues capacidad, competencia, competitividad” TC1 “uno es lo que hace, nada más, si no haces no eres” TC1	Desde un punto de vista más técnico se resalta del trabajo la importancia de mantener las puntuaciones. Preocupación constante por cumplir, cuantificar, incrementar las puntuaciones	
<p><i>Constante apreciación de división:</i> El compromiso con los estudiantes ≠ compromiso con los pedidos de puntuación.</p> <p>Referentes comunes: “batalla”, “competir”, “resistir”, “bloqueos”, “desbloques”, “parece un juego de Nintendo”</p>	<p><i>Mayor inclinación por sostener el compromiso con los estudiantes</i> “no podemos estar esperando que todos seamos investigadores” TC8</p> <p>“un aliciente económico importante, pero (...) no quiero tener esa otra piedra como el Pípila arriba de mí” TC3</p>	
	<p><i>Mayor conciliación con el crecimiento profesional y el pedido de las puntuaciones</i> “cuánto tiempo puedo creer que sigo subiendo (...) la idea de poder seguir creciendo profesionalmente” TC4 “te sientes de que: tengo que pelear mis puntos” TC7 “cumplir con las reglas que nos han impuesto” TC5.</p>	<p>“ya la clase no me emocionaba tanto porque estaba enfocándome más en ganar” TC8</p> <p>“individualista, esto también es de nosotros contra los demás” TC4</p> <p>“agotamiento”, “cansancio”, “trabajo inhumano” y al mismo tiempo “superioridad”, “satisfacción de demostrar”, “necesidad de que de algún lado me reconozcan”</p> <p>Saberse acreedor del apoyo de figuras de poder brinda confianza o desconfianza para opinar y actuar “eres del equipo o no” TC6</p>
	<p>Elementos comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - incremento salarial y una relativa mayor estabilidad laboral que depende de la permanente productividad - hay una dispersión del trabajo, diversas actividades que demandan un esfuerzo significativo se reducen individualmente a pocos puntos 	

- carga de trabajo excesiva que necesariamente excede la jornada laboral
--

Estatus del vínculo laboral

La actividad docente es la única actividad laboral o en todo caso las más importante frente a otra
--

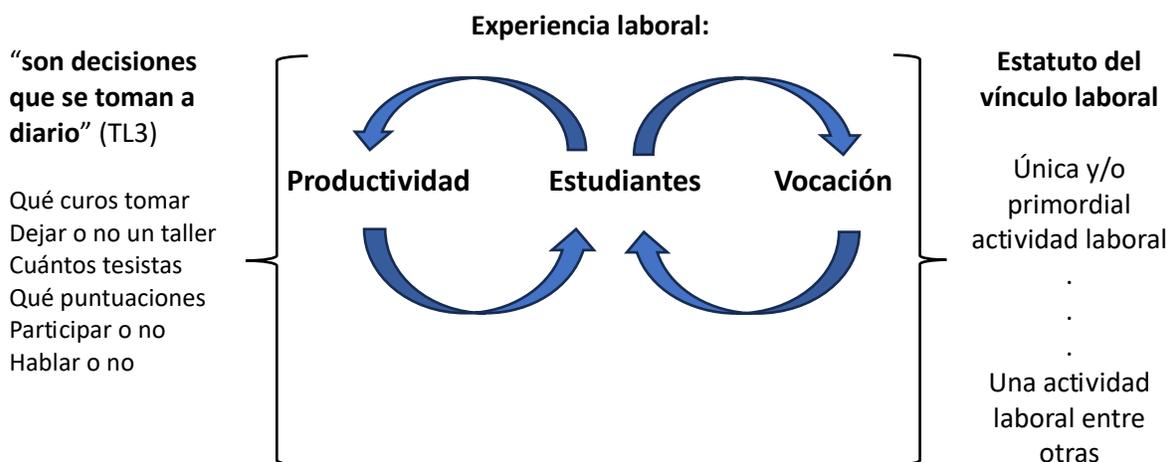
Para finalizar y a modo de conclusión de la exposición de análisis en las distintas formas de contratación, puede indicarse que los elementos presentados en este capítulo permiten identificar a los estudiantes como eje primario y central de la profesión docente, que no solo distingue a este trabajo de otros y por lo tanto es clave en el valor que se le adjudica al mismo, sino que, de manera importante, la dinámica con los estudiantes se presenta como eje de la experiencia vital del trabajo que favorece un reconocimiento subjetivo del trabajador desde el valoración y validez de su palabra. No obstante, el intercambio con los estudiantes en el desempeño laboral se encuentra expuesto a una tensa relación entre la necesidad de cubrir los criterios de productividad y la salvaguarda a la valoración vocacional.

En las diferentes formas de contratación estudiadas (PH, PTL y PTC) la interacción con los estudiantes entra en constante relación a nivel personal con el valor vocacional del trabajo y con la exigencia de productividad institucional, relaciones que en la mayoría de entrevistados son remitidas en una dinámica tensionante pues más que articuladas se perciben excluyentes. Así pues, es en este núcleo de relaciones que se debate constantemente la experiencia laboral, interceptada por las condiciones laborales y las aspiraciones de crecimiento profesional que se tengan o no, desplegándose en medio de las decisiones que cotidianamente se asumen el trabajo.

Entre estas relaciones y la búsqueda por resolver la tensión tienen lugar las identidades laborales docentes, involucrando afectos y relaciones de valor respecto de la docencia y las puntuaciones, disímiles en cada caso. No obstante, estas no se ciernen de forma absoluta, pues presentan ambigüedades especialmente en la forma de remitir la experiencia con los estudiantes y articularla a la experiencia laboral en su conjunto.

Así pues, pueden recogerse de manera referencial estos elementos en el siguiente gráfico, que servirá de guía frente a los elementos de construcción teórica a exponer en el siguiente capítulo.

Gráfico 4.4 Tenciones identitarias en la actividad laboral docente



Capítulo 5. Construcción teórica, discusión y conclusiones

5.1 Construcción teórica: Identidades laborales docentes

Las identidades como fenómeno subjetivo tienen lugar a partir de las negociaciones que en contexto generan los sujetos con los otros cercanos, fundamentándose en una relación dialéctica como fenómeno en constante emergencia (Giménez, 1996; Dubar, 2002), del cual puede recuperarse para sí una forma de verse y de presentarse ante otros. De tal modo, en el abordaje de las identidades laborales docentes resulta orientador considerar en principio la manera en la que los trabajadores se perciben reconocidos tanto por los estudiantes como por la institución.

En este orden de ideas, a continuación, se abordan los referentes relativos al reconocimiento de los estudiantes y al reconocimiento institucional construidos en relación a los discursos de todos los entrevistados para orientar la exposición hacia las formas de identidad laboral identificadas.

Reconocimiento de los estudiantes

Al hablar de los estudiantes los profesores, en las distintas formas de contratación, ofrecen elementos referentes a una experiencia enriquecedora. El encuentro con los estudiantes brinda de manera periódica la oportunidad de expresarse, sin sentirse presionados por la competitividad. Es particular la manera en la que se destaca la posibilidad de “hablar” y “ser escuchados”, indicando que se trata de un encuentro en el que en general se perciben valorados. Recálquese aquí la consideración de encuentro y no sólo de intercambio.

Sus conocimientos teóricos, así como sus valores, sus opiniones y su experiencia laboral, conforman en conjunto aspectos que los caracterizan como sujetos portadores de una profesión y que en el marco de esta relación tienen alta estima. Al respecto, los estudiantes

ratifican igualmente el aporte y sentido social del trabajo realizado cuando dan cuenta de compartir sus aprendizajes con miembros de sus comunidades cercanas, así como cuando debaten, cuestionan y tratan de trascender los conocimientos iniciales. En consecuencia, los docentes se perciben a sí mismos como agentes sociales y sus identidades quedan así vinculadas a este referente de valor social.

De cara a esta relación, la docencia es un trabajo que demanda esfuerzo, pues implica calificar exámenes, hacer seguimientos, registros, atender grupos de entre 50 y 60 personas, preparar material, sortear jornadas de trabajo que empiezan muy temprano y acaban muy tarde. Sin embargo, al mismo tiempo, resulta satisfactoria en la medida en que se integra sin lugar a dudas a la expectativa referida al rol docente. Es una actividad que fortalece su experiencia vital en el trabajo y aviva la condición subjetiva de los docentes.

En este sentido, el panorama descrito se presenta como antípoda de lo que los docentes, en las distintas formas de contratación, plantean en general al hablar de los lineamientos institucionales, las exigencias administrativas y la relación con sus jefes.

Reconocimiento institucional

En el plano de la relación institucional no se sienten reconocidos ni particularmente valorados por el aporte que brindan a la universidad en lo referido a la docencia. Esta apreciación, se sustenta sin duda en el bajo salario, que a criterio de todos los entrevistados perciben la mayoría de trabajadores del gremio, pero no se circunscribe sólo al pago, sino a la débil atención destinada a salvaguardar la labor docente. Esto se ve reflejado en la falta de interés por recuperar la experiencia de los docentes como punto de partida efectivo de las propuestas de mejora, es decir que éstas estén sustentadas en la realidad vivida en la práctica y no solo en criterios estadísticos externos.

Al respecto, se indica, por ejemplo, un escaso control sobre las reuniones periódicas de academia. Los docentes enuncian que estas son poco concurridas e incluso pueden ser poco frecuentes, y no reflejan propiamente sus opiniones, pues para algunos, su palabra parece no

tener repercusión en tanto que no trasciende, y otros, se reservan por temor a exponerse y ser señalados. En este orden de ideas, se alude también a los cursos de pedagogía, y se indica que, aunque son exigidos en los concursos de oposición, su aprobación, imbuida en la tramitología de las puntuaciones, puede convertirlos en un formalismo más al que no se le da un valor contundente, esto se refleja igualmente en el hecho de que no sean considerados un apoyo y requisito indispensable para los PH, que solo algunos años después, lo realizan para poder concursar por un TL.

A lo anterior se suma, la referencia, en las tres formas de contratación, a encontrarse con prácticas poco éticas en el desarrollo del trabajo, que presentan escasa regulación institucional. Entre estas se mencionan: la apropiación intelectual del trabajo realizado por estudiantes con fines de publicación, los juegos de poder en la inclusión a los grupos de investigación, la queja de estudiantes por el descuido de algunos profesores en las dinámicas de clase que incluyen: la exposición reiterada por parte de los mismos estudiantes, la cancelación de clase o el abordar temáticas fuera de lugar a los temas que corresponden. Situaciones que repercuten en la experiencia laboral de los docentes en general.

Se percibe igualmente un escaso interés institucional por fomentar la cohesión del trabajo entre docentes, a lo que se suma el hecho de que en toda vía institucional apremia el cálculo operativo. Estos aspectos, constriñen las posibilidades de sentirse escuchados y participes en un proceso de desarrollo universitario, reflejando un entramado de individuos aislados, en el que, en términos operativos, en general, se sienten objetos maniobrados estratégicamente para reducir gastos e incrementar ganancias.

Bajo este panorama, los entrevistados perciben que satisfacer los criterios de la dirección procurando seguir las sugerencias indicadas, ser aprobados sin reparar en que dichas orientaciones resulten a criterio del trabajador pertinentes o no, facilita ser considerados en algún beneficio laboral o en una valoración positiva para los concursos de oposición. Esto da cabida a la generación de identidades institucionales.

Las identidades institucionales

Las identidades institucionales, como han sido señaladas, son identidades que demandan claramente una forma de subordinación, “sobrevivir”, “servir”, “acoplarse”, son condiciones características, donde la autovigilancia es particularmente presente, así como la necesidad de mostrar una imagen de buen trabajador, es decir, acoplado. Como se mostró, el caso de TLI es reflejo de este tipo de identidad, quien por ejemplo, refiere respecto de su discurrir laboral: “pues sigo llevando una relación adecuada que me permite seguir creciendo” expresión en la que la denominación de “adecuado” marca una característica distintiva que bien vale la pena precisar para resaltar su valor y aporte al análisis de las identidades institucionales.

Siguiendo el diccionario de la Real Academia Española, el término “adecuado” se define como “apropiado, ajustado exactamente a las condiciones, circunstancias u objeto de alguna cosa”, es “Ajustado y conforme a las condiciones o a las necesidades de alguien o de algo”. En otras palabras, es un perfil que se acomoda a las condiciones institucionales siendo conveniente a las circunstancias tanto personales como de la institución.

Esta prevalencia por el ajuste o acoplamiento por parte del trabajador se muestra en la prioridad reservada a las expectativas institucionales en el quehacer laboral. En este sentido cabe indicar que, si bien las solicitudes, sugerencias o criterios del jefe inmediato (mismas que vehiculan las expectativas institucionales) son común y deseablemente importantes para todo trabajador, en este caso son consideradas con tal representatividad que trascienden la consideración personal, asumiéndose como propias más allá de contemplarse bajo el prisma de un filtro personal.

La acción laboral se sustenta en resultar gratificante para la institución, valoración que se antepone al sí mismo. Esta disposición, se traduce en llevar “la camiseta súper puesta” (PH5), condición que, se espera, facilite el crecimiento profesional y se acompañe concomitantemente a una buena imagen de sí articulada a la buena imagen de la institución.

En este orden de ideas, la experiencia personal está atravesada por una constante vigilancia, no sólo externa sino interna, es decir interiorizada, por lo cual se está permanentemente al cuidado de incurrir en acciones que puedan demostrarse favorablemente ante la dirección y mantener modos “adecuados” en el hablar. De tal modo, se sustenta y respalda el buen desempeño laboral en el criterio numérico. Se apela constantemente a la capacidad de mantener cifras favorables que respalden la imagen institucional y personal, planteadas como respaldo evidente de compromiso laboral. Bajo este criterio se esgrimen cifras relativas por ejemplo a las bajas de deserción escolar, alta productividad, número de estudiantes inscritos a posgrado, número de tesis asesorados, número de publicaciones obtenidas, entre otros, en las que de manera relevante reposa la imagen personal.

Cabe indicar que estas formas de identidad están orquestadas fundamentalmente bajo una lógica positivista, propia de la apuesta neoliberal, por la que la realidad se presenta externa al individuo, y éste, sin posibilidad de incidir en ella, se vive obligado en aceptarla, lo que se expresa en el imperativo de que hay que adaptarse porque “así es”. Consideración que mantiene y refuerza el sigilo en las formas de hablar y la necesidad de ser validado por otro que mira vigilante.

Aquí, la buena imagen personal, se apoya en los lineamientos de cuantificación y se enlaza a la buena imagen institucional bajo el credo “si le va bien a la institución a mí me va bien” (PH5) condición que se sitúa en el criterio neoliberal, en el plano del mercado universitario. A este respecto, la representatividad de la valoración institucional se resalta en la medida en que, la satisfacción en el trabajo se sitúa en relación a consolidar un determinado perfil profesional, del cual, puede desprenderse un impacto social que también resulte satisfactorio.

Ahora bien, en la medida que el sí mismo se cimenta y depende de la lógica institucional, declinar a esta adaptación resulta amenazante no sólo frente a la pérdida laboral sino frente a la caída de la propia imagen. En este orden de ideas, el señalamiento de: “es la fórmula de la adaptación, te adaptas o mueres” (PH5) no remite sólo a la amenaza concreta de pérdida del trabajo, sino a la vivencia de poner en riesgo la propia imagen. Fallar a la adaptación, activa la amenaza de no ser elegible por el sistema al no estar articulado a la lógica de valor dentro

del mismo. No obstante, contradictoriamente puede percibirse en esta postura un detrimento del sí mismo, lo que se evoca en expresiones de baja valía como sentirse “mercenario” o a expensas de “otro”. En este sentido, si bien se expresa en estas formas de identidad la esperanza en las ganancias laborales, hay de igual manera un costo subjetivo relevante para el trabajador.

Estas identidades, permean a todos los profesores en las distintas formas de contratación (PH, PTL y PTC), aunque quizá no sean las más socorridas (de los 8 PH se evidencian claramente 2; y uno en los entrevistados TL y TC). No obstante, es una forma de organización que tiene una repercusión importante en la propia subjetividad porque interfiere en su desarrollo, en tanto que provoca el distanciamiento del propio deseo como fuente de motivación, que es justamente, como muestra la teoría (Angelcos, 2016), de donde proviene a su vez el desarrollo de la sociedad que se abre a nuevos caminos a partir el contraargumento que se plantea cuando se pone en juego el deseo propio de los actores ante el dominio de planteamientos estructurales.

En este sentido, el que las identidades institucionales no se encuentren de manera generalizada resulta congruente con la pervivencia de las manifestaciones docentes en contra de las dinámicas neoliberales, presentes aun después de más de tres décadas, tal como muestran las distintas investigaciones que se pronuncian al respecto. No obstante, es apremiante visibilizar su presencia, pues el principal problema de esta perspectiva es que es completamente invasiva del sujeto y lo sitúa en una posición de pasividad. En estas identidades la trama gira en torno a satisfacer el interés de la estructura, pues es en la manera de articularse a ello que se le da sentido al trabajo.

Esta consideración es distinta de la esbozada por otros entrevistados, que llegan a mencionar ejemplo “yo no puedo cambiar el sistema (...) lo que sí puedo cambiar es lo que yo hago con mis alumnos” (PH3), planteando, un margen de acción y de distancia del marco neoliberal, que resulta en realidad bastante valioso, por el nicho exponencial que representan los estudiantes. Aquí, el dominio neoliberal queda excluido del ámbito privado de la clase, que da la posibilidad de establecer escenarios distintos, al margen de los planteamientos

neoliberales. Bajo esta condición se alimenta el propio deseo, en el estatuto de ser sujeto agente, como motor de la actividad docente, manteniendo la posibilidad de desarrollo desde el eje subjetivo y no desde el eje del mercado.

Identidades vocacionales

Las identidades vocacionales se contraponen a las anteriores, y han sido así nombradas en tanto que el eje central de las mismas está sujeto a qué hacer o cómo resolver la necesidad de atender a la vocación (deseo que adviene de la profesión docente) y es en este caso en función de esa trama que se le da sentido al trabajo.

Las identidades vocacionales se ciñen al sentido filial para con la institución y/o la docencia, se caracterizan por plantear una ideología marcada por la pasión que la actividad docente despierta. En estas, se destaca particularmente el valor y compromiso social que tiene esta actividad laboral de cara a la sociedad, situada puntualmente en relación al trabajo con los estudiantes. En este sentido, las devoluciones que en el intercambio docente-estudiantes ofrecen estos últimos, llegan a ser a su vez motivo de reflexiones personales y profesionales. Dicho intercambio promueve así la posibilidad de plantear cambios paulatinos, naturales, emergentes proclives a un desarrollo propio y del otro; con aprendizajes que se van produciendo aparejados al deseo de los actores.

Al respecto, resulta interesante la emotiva descripción de una de las entrevistadas, quien señala: “es como si dijera ¡es que tengo algo muy importante que decirles!” (PH4), pues muestra que su identificación con la profesión docente no está dada sólo en términos de la presentación y disertación de un conocimiento teórico, sino que integra la satisfacción subjetiva que este hecho provoca, y que convoca para sí, en alguna parte del registro consiente, el gusto por enseñar.

Estas identidades, estuvieron más presentes entre el grupo de entrevistados. Puede decirse que se contemplaron en 6 PH, 8 de TL y 7 de TC. No obstante, ha de considerarse que no es ésta una clasificación taxativa, pues sobre todo en algunos casos, quizá pocos, se presentan

matices muy intermedios entre estas identidades y las identidades institucionales. No obstante, el objetivo no es en rigor la clasificación de los sujetos, sino más bien establecer posibilidades de reflexión respecto del modo en que inciden las condiciones laborales de carácter neoliberal en la experiencia subjetiva de los trabajadores docentes.

Así bien, desde una mirada general, sí puede indicarse que en las identidades vocacionales se insiste en la necesidad de guardar cierta distancia de la dinámica burocrática y administrativa del trabajo para evitar actuar por obligación o con desinterés. Al respecto, se exponen a continuación las formas en que estas identidades se revelaron en los aportes ofrecidos por docentes en las distintas formas de contratación.

Las *identidades vocacionales* tienen lugar principalmente de dos maneras: unas en las que se presenta de forma más apremiante la intensión por tratar de *mantenerse al margen* de los lineamientos institucionales, tratando de conservar los requisitos mínimos, indispensables para preservar el cargo y dar mayor amplitud al trabajo docente; y otras, en las que se procura la mayor *simetría* entre los pedidos institucionales y los intereses personales que devienen de la vocación.

Identidades vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales

Entre PH y PTL, se manifiestan de manera más reveladora las identidades que buscan *mantenerse al margen*, y entre los PTC, dicha contundencia se refleja en las identidades en las que se busca la *simetría*. Estas características resultan correspondientes a las condiciones laborales, dado que hasta la forma de contratación TL categoría II, la exigencia institucional sigue estando enfocada primordialmente a las horas catedra, y los salarios, que son los más bajos, son complementados por los trabajadores con los ingresos de otras actividades laborales, esto hace que los docentes no se perciban sujetos a un compromiso institucional del que dependa fuertemente su estabilidad económica, lo que da mayores posibilidades de asumir *identidades vocacionales* que se mantengan *al margen*.

No es el caso de los PTC, en donde los ingresos son más altos y al mismo tiempo las demandas institucionales, en carácter de productividad, se mantienen de manera más asidua a través de las puntuaciones, lo que hace realmente poco posible una postura taxativa del tipo de identidades vocacionales que tratan de *mantenerse al margen*, y quienes apuestan a ello, entre las limitaciones que encuentran para orientarse así, tienden a renunciar a ciertos beneficios económicos como el programa de estímulos y/o posibilidades de recategorización. Por ello, entre el grupo de PTC es más bien notorio apreciar respecto a las identidades *vocacionales*, aquellas en las que los profesores se orientan hacia la búsqueda de una *simetría* entre los pedidos institucionales y las exigencias del quehacer docente.

Así pues, entre PH y PTL se presentan, como acaba de señalarse, los casos más determinantes del tipo de *identidades vocacionales que se mantienen al margen*. En estas identidades los trabajadores apuestan por mantener los requisitos mínimos, y a veces, apenas suficientes, de las demandas institucionales pues el interés primordial está en mantener la posibilidad de ejercer la docencia. Esto aporta a la identidad un valor de libertad, retratado en una cierta diferenciación con el sistema laboral, expresado en “Yo vengo por amor al arte, por el gusto de tener el contacto con los muchachos y que alguna vez uno estuvo ahí, nada más” (PH7); “a mi realmente me gusta dar clases (...) me quedo con eso, o sea verlos tener éxito en sus carreras (...) no es algo que yo tenga proyectado como mi ingreso principal” (TL4).

Esta postura permite hablar con mayor apertura de la satisfacción en el quehacer del trabajo, en tanto que se resalta la condición de elección y de voluntad en hacerlo. Si bien tiene lugar el requerimiento de las puntuaciones, no es el factor principal al aludir la experiencia laboral. La docencia, llega incluso a ser referida casi como un “hobbie” de entre el entramado de actividades laborales que se desarrollan. En algunos casos incluso, el carácter propiamente laboral se adjudica con mayor consistencia a las actividades externas y aunque éste no es el caso de todos, la docencia sí se percibe en general bajo el estatus de ser un área de desarrollo personal y profesional que se ha elegido por gusto.

En este sentido la obligación laboral asociada al trabajo no se percibe en la actividad docente como un factor que lo determine, aun cuando esté presente “o sea sí quiero mi estabilidad,

pero no me voy a desgastar en exceso por eso, yo no soy una competencia (...) yo amo mi carrera y encuentro en la docencia un modo de vida que me permite transmitir lo que me gusta” (PH2), así, por el contrario, es el gusto por la relevancia social del trabajo lo que se destaca.

Ahora bien, mantener esta postura implica asumir una baja remuneración en comparación a la que podría llegar a tenerse si se optara por una mayor inclinación hacia las puntuaciones. Ésta se considera una condición contradictoria, fundamentalmente porque bajo el criterio de estas formas de identidad se resalta el valor de realizar un trabajo con esmero y a conciencia, pero éste resulta institucionalmente poco reconocido, por lo tanto, se percibe una falta de concordancia entre la remuneración y la dedicación al trabajo docente “no lo van a valorar y nadie te va a decir (...) vas a poder obtener un bono por decirte algo, o sea eso no lo hay, no se da y creo que difícilmente se va a poder dar” PH3

Al respecto, se tiene que, en general los docentes que se perfilan bajo este tipo de identidades cuentan con un respaldo económico que consideran suficiente y que les aportan cierta estabilidad. Esto favorece la percepción de libertad para tomar distancia del entramado institucional y procurar centrar su atención en la relación con los estudiantes, así como en el gusto por el trabajo, elemento fundamental desde el que se da sentido a la actividad laboral.

La experiencia laboral fundamentalmente se recrea a nivel personal bajo una serie de aprendizajes y preguntas que enriquecen el marco de la actividad docente, aun cuando las mismas no alcancen eco en la dinámica institucional. En este sentido, se encuentra riqueza subjetiva en el trabajo, pero se asumen determinadas restricciones en las expectativas económicas del mismo.

Valga aquí hacer la aclaración de que no es que esta forma de identidad esté presente en todos o en la mayoría de los PH, pues realmente en las tres formas de contratación confluyen las configuraciones identitarias que se han venido exponiendo. Mas bien, lo que se quiere señalar es que la expresión más fiel de las identidades vocacionales que se *mantienen al margen* está entre esta población (PH a TL categoría II). Entre estos docentes, el acceso a la contratación

TL se refiere principalmente como un requisito para obtener seguridad social, sin embargo, no se considera la recategorización como algo prioritario.

Identidades vocacionales: en simetría con los pedidos institucionales

Entre los PTC se encuentran los casos más radicales de las identidades en las que se procura la *simetría*, es decir tratar de mantener un “punto medio”, para lograr en estricto orden la atención a las puntuaciones y los requisitos de investigación, así como, asumir con el mayor compromiso posible la vocación a la docencia, lo que es remitido como “extremadamente” desgastante.

Resolver esta coyuntura en la experiencia subjetiva, es asumir que en el mismo trabajo discurren paralelamente una imagen docente pública, que remite a las puntuaciones y las exigencias administrativas, y una imagen docente privada, es decir reservada a una esfera poco visibilizada por la institución, que remite en general al orden pedagógico y el desarrollo personal y profesional que abona a estos fines. Ambas, se presentan en la experiencia laboral, más no de forma articulada y el reto es lograr que avancen paralelamente.

La vocación por la docencia se presenta en conflicto ante el imperativo de lograr el registro de las puntuaciones requeridas para mantener el cargo. A este respecto, sin apreciarse posibilidad de discutir o hablar institucionalmente de lo que en la experiencia docente se presenta, el trabajo alusivo a la vocación se convierte en un incremento en la carga laboral asumida. Las reflexiones sobre la docencia resultan estériles o infructuosas frente a la acumulación de puntos, y por lo tanto, no tienen injerencia en la posibilidad de crecer laboralmente en la institución. Este criterio es puesto en cuestión con recurrencia ante la elección de actividades o cursos que representan puntos.

En este sentido, se presenta una paradoja en términos de la percepción de crecimiento en el trabajo, dado que las mejores condiciones contractuales y salariales dependen de la productividad, pero no necesariamente del interés por una mejor práctica docente. Esta

paradoja reposa en el trabajador en forma de división, entorpecimiento y simulación en su propio trabajo, poniendo en entredicho el sí mismo de manera constante.

Expuestos a escenarios que no parecen retroalimentarse en la cotidianidad, estos trabajadores experimentan una suerte de entorpecimiento, en donde, o bien, sacrifican tiempo de las puntuaciones en pro de la docencia o sacrifican tiempo de la docencia en pro de las puntuaciones. Situación que conlleva frustración y contradicción, pues, aunque se busca lograr que ambas experiencias, laboral y vocacional, sean suplidas a satisfacción, al mismo tiempo, se vive en el malestar generado ante la presión de dar respuesta a dos paradigmas distintos.

La situación antes descrita pone al sujeto en una posición frágil, que en los momentos de toma de decisiones en el quehacer y ante las consecuencias de estas, trae la percepción de una suerte de simulación o hipocresía frente a al propio trabajo. Resuena así, particularmente representativa la expresión: “¿de donde diablos sacas energía para sobrellevar tus días y tus noches!” (TL4), pues el no poder dar lugar a este proyecto conjunto, que se vislumbra como una posibilidad incluso desde TL (categorías III, IV y V) redundando en una experiencia de agotamiento.

Así pues, este problema deja de estar suscrito exclusivamente en una sobrecarga de trabajo relativa a un alto número de actividades que generan cansancio físico, y habla también de un desgaste subjetivo que con recurrencia confronta la propia identidad y el sentido del trabajo. De modo tal que, aun cuando bajo estas formas identitarias logren mejorarse las condiciones contractuales y salariales, algunos trabajadores se encuentran experimentando una encrucijada que no pueden resolver y que llega a entorpecer su experiencia en el discurrir laboral.

Puede decirse entonces que, *las identidades vocacionales* se despliegan de formas muy diferentes en las distintas formas de contratación, con mayor o menor intensidad, y esto se corresponde con la forma en la que se presentan las condiciones laborales, en tanto las

negociaciones que asume el trabajador en cada caso según sus posibilidades económicas y sus intereses respecto al crecimiento laboral.

Es decir, las condiciones laborales son representativas en las configuraciones identitarias, pero sólo en la medida de las negociaciones que frente a éstas asume un trabajador, según sus posibilidades económicas, es decir el conjunto de ingresos que percibe y no sólo los correspondientes a la actividad laboral que desarrolla particularmente en una institución (UAQ); así como de sus intereses respecto al crecimiento laboral en la institución (UAQ) según lo considere viable o no, o sea o no afín a sus criterios en el modo de vivir la docencia.

5.2 Discusión

Ante el panorama aquí expuesto, puede decirse que el apelativo de “docente” resuena en los actores de manera significativa. No se trata de un tecnicismo, ni un nombre acuñado por costumbre. Es la manera en la que se nombra al trabajador, con la que se invoca su labor, bajo el cual se define y un referente fundamental en la configuración de las identidades laborales docentes. Hay una trayectoria histórica y un compromiso social implícito en el mismo, que los propios docentes resaltan y esto está inscrito en el significado cultural construido de la palabra “docente”, sean mayor o menormente consientes los actores de ello.

La función docente, es además no sólo referente primordial de la “profesión docente”, sino que también convoca un espacio en el que la posición de sujeto (ver apartado 2.2 Sujeto, mirada posmoderna) tiene amplio relieve a partir del entramado que se construye con los estudiantes y del reconocimiento que en el ejercicio de la profesión ellos ofrecen. En dicho escenario, los docentes a su vez tienen la posibilidad de reconocerse en el propio ejercicio de compartir sus reflexiones, ideas, opiniones, posturas, sentires. Es por lo tanto natural encontrar que esta “condición docente” atraviese a todas las formas de identidad laboral en las distintas formas de contratación y en algunas con amplia representatividad, como es el caso de las las *Identidades Vocacionales* que buscan *mantenerse al margen* de los lineamientos institucionales. Así pues, cabe resaltar que la relación con los estudiantes no solo alberga el núcleo central de la actividad laboral por la que amerita su nombre, sino que

a esta relación está primordialmente ligada la propia naturaleza inmaterial, subjetiva, simbólica que soporta este tipo de trabajo (trabajo no clásico).

Esta vinculación, tiene un margen de presencia incluso en las *Identidades Institucionales* en las que se asume el criterio neoliberal en la forma de asumir el trabajo, es decir, que se deposita en la cuantificación el valor de la calidad y se acepta el criterio de la productividad como parte inherente del trabajo.

La función docente ha sido asociada por los entrevistados, como se ha señalado, a la vocación, entendida como el deseo por enseñar participando en un proceso intersubjetivo en el que la palabra cobra un lugar representativo y rescata de los actores, el lugar de sujeto, para el caso particular, de los docentes, planteando lugares distintos al de la cuantificación de productos, apelando como parte de éste al desarrollo de una sociedad bajo el cimiento de valores colectivos de comunidad, más que bajo el criterio de una evolución de tipo darwiniana al modo en que Hayek (1960) y Friz (2014) lo señalan, cimentada en valores de competitividad.

Considerar la presencia de la función docente de este modo, como actividad ligada a la vocación, en las identidades laborales docentes, podría parecer una obviedad. Sin embargo, no lo es, es necesario aclararlo porque como pudo notarse, las dinámicas gubernamentales que desde la mirada neoliberal se cimentan en la universidad para valorar el trabajo docente, tienden justamente al desplazamiento de la función, vista desde esta perspectiva. Aspecto que se apreció en esta investigación y que coincide con los aportes de Santos, Muñoz y Poveda, (2015), quienes encuentran que las transformaciones neoliberales implementadas en la universidad han impactado negativamente a los docentes.

La imposición neoliberal vs. La valoración subjetiva

Esta condición de imposición de la mirada neoliberal en la universidad plantea además un escenario en el que, a su vez, en la presente investigación ha resultado de suma importancia identificar el desplazamiento que sufre la palabra en el escenario público institucional, con

lo cual se debilita la exposición de opiniones y criterios que convocan subjetivamente hablando, al actor docente.

Ahora bien, la vinculación que guarda la perspectiva neoliberal en las distintas formas de identidad laboral identificadas, claramente es variable. Como se señaló previamente, en las *Identidades Institucionales* la dimensión vocacional, como orientación del deseo del actor, es mayormente sustituido por la búsqueda de satisfacer el deseo institucional de la producción y así encontrar cuotas de reconocimiento que permitan el crecimiento profesional, situado en la lógica profesionalizante del criterio neoliberal. Aun así, en estas identidades, hay un pequeño espacio de reconocimiento de la valoración subjetiva en el encuentro con los estudiantes, lo cual se hizo notorio en la manera en la que todos entrevistados remiten de una u otra manera al espacio de “encuentro”, que se les presenta en la relación con los estudiantes.

Este reconocimiento de la condición subjetiva, si se lo ve a perspectiva, de cara a todos los entrevistados, tiene un peso significativo para los mismos, lo que se denota en el hecho de que las *Identidades Institucionales* en las que se encuentra un mayor margen de acción de la lógica neoliberal que desplaza la posición de sujeto, fueron las menos presentes (hecho que revela la vigencia de la problemática que representa la inserción de dichas políticas en la experiencia laboral).

Este aspecto, es llamativo si se tiene en cuenta que las directrices neoliberales llevan más de veinte años de ser implementadas, lo que haría esperable que la apropiación de dichas lógicas en la dimensión subjetiva del trabajo fuera mucho más presente. No obstante, lo que muestra esta investigación es que la perspectiva neoliberal en la condición subjetiva con la que se visualiza el rol docente, y la manera en la que se conciben los aspectos que en este deben ser prioritarios, no dominan las identidades docentes. De alguna manera los sujetos saben que necesitan salvaguardar su bienestar psíquico en el trabajo y buscan de él en el encuentro con los estudiantes, pues de éste los profesores obtienen retroalimentación, escucha, reconocimiento al “ser”, por ello llamado su “remanso de paz”, su “alimento al espíritu” cuya defensa se convierte en un “hacer” constante, es decir, la identidad es un trabajo constante que convoca en el contexto educativo neoliberal confrontaciones, disertaciones, disparidades.

Discusión entre Identidades

En este sentido, también es interesante apreciar que la manera más reveladora de las *Identidades Vocacionales* que buscan mantenerse *al margen* de los lineamientos institucionales se presenta entre los PH y TL categorías I, II y III. Luego, tiende a verse desplazada claramente entre el grupo de profesores TL categorías, IV y V hasta profesores de TC con identidades que presentan mayor cercanía a la lógica gerencial, dándose así, en estos escenarios, una forma más reveladora de *Identidades Vocacionales* en *simetría* en las que se pretende lograr cierta *simetría* entre los pedidos institucionales y los intereses que devienen de la vocación, es decir que el criterio neoliberal necesariamente empieza a ganar terreno en la forma de vivir el trabajo. No está de más reiterar, que no se está hablando aquí de una diferencia cuantitativa por número de casos sino de la cualidad que presenta el fenómeno, de la contundencia con la que se muestra, que permite identificar rápidamente de qué identidad se trata.

Así pues, se ha encontrado que, si bien la colonización de la subjetividad en términos generales, a la luz de las distintas formas de contratación, puede no establecerse de forma radicalmente imperante en la subjetividad de los docentes, sí que presenta una invasión gradual en los trabajadores a medida que se transitan los procesos de crecimiento profesional. En otros términos, puede verse una lógica que, a nivel individual amenaza y avanza de forma progresivamente invasiva, que va aminorando al sujeto, al insertarlo casi burlonamente en un “juego”, representación así suscitada entre los profesores (TC8), en el que hay que “batallar”, “resistir”, “competir con otros”, con “bloqueos” y “desbloqueos”, a merced de la obvia necesidad de un salario digno, que todo trabajador busca, así como de la necesidad de sentirse, de algún modo reconocidos y validados en la esfera pública por el esfuerzo laboral que realizan.

Crecimiento profesional

En este sentido, el crecimiento profesional, no concierne solamente a un tema importante de orden económico (financiero) sino que en éste también se pone en juego la estima personal, en la forma en la que institucionalmente se reconoce al trabajador, lo que tiene una ganancia subjetiva importante. Ahora bien, en la medida en que el crecimiento profesional se sustenta en una plataforma neoliberal, la única manera de ganar reconocimiento público en el proceso de crecimiento profesional es responder a la expectativa institucional, lo que confiere una contradicción en la experiencia de los docentes, que se hace evidente en los discursos ambiguos de bienestar y malestar que los convocan, aspecto que pudo notarse en el presente estudio, pero que también ha sido señalado por investigadores como Surdez, Magaña y Sandoval (2015); Camarillo (2015); Romero (2015).

Se trata de un reconocimiento que deja al sujeto en la “nada”, en el “no ser” como lo señala Dussel (1988), luego se presenta una búsqueda de “ser”, es decir, de obtener un reconocimiento que dé lugar al sujeto y entre más se busca de cara al sistema institucional, menos se obtiene, pues lo que se le ofrece constante e incrementalmente al trabajador a partir del crecimiento profesional es el valor de la cuantificación, que envuelve un vaciamiento del “ser”. Lo cual no necesariamente acontece a plena conciencia de los sujetos, pero instala en los trabajadores “la promesa”, “la ilusión” de “ser” y lo que en realidad queda en la percepción laboral es “pura simulación”.

Ahora bien, retomando en esta trama la relación con los estudiantes, la cual aporta subjetividad (“una experiencia significativa”, “te da muchos otros satisfactores más que el monetario”), se hace reveladora la importancia del intercambio con los estudiantes en términos del “ser”, del “trabajo vivo” (Dussel, 1994, 1988) donde hay la posibilidad de establecer un sentido identitario no vacío, no solo apuntalado en la imagen como lo convoca la acumulación de cifras.

El conflicto: La división del “ser”

En orden de lo expuesto, a partir de la presente investigación se encuentra que, en el desarrollo del trabajo docente la inserción de condiciones neoliberales plantea un conflicto en las construcciones identitarias, pues empuja a los docentes a verse a sí mismos frente a dos escenarios epistemológicamente distintos que deben reconciliar. Uno conforme al trabajo con los estudiantes, en el que tiene cabida la vocación docente; y otro, conforme a los lineamientos institucionales que delimitan y dan las posibilidades de que ese trabajo se ejerza, pero establecido sobre una plataforma neoliberal. Así pues, los docentes requieren conjugar en la experiencia de sí mismos dos paradigmas contrapuestos (estas perspectivas fueron explicitadas en el marco teórico: como *1.7 El individuo racional en el neoliberalismo* y *2.2 Sujeto, mirada posmoderna*).

Este conflicto, atraviesa a todos los docentes en todas las formas de contratación y en las distintas formas de identidad. Los docentes se ven así interpelados a encontrar una solución para salir del impase en la experiencia cotidiana. Es así como, hay profesores que procuran dar mayor protagonismo a uno de los dos escenarios (*Identidades Institucionales e Identidades vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales*), y otros que insisten en tratar de mantener un equilibrio (*Identidades vocacionales: en simetría con los pedidos institucionales*). Este último caso, es justamente donde el conflicto se hace más agudo en tanto que, subjetivamente demanda de sí mismo una división más contundente, pese a la consideración de querer establecer una posible armonía. Por su parte, en las identidades donde hay cierta tendencia a privilegiar uno de los dos escenarios, si bien está presente el conflicto, este puede resultar más llevadero.

Condiciones laborales, carácter subjetivo y carácter económico

Ahora bien, la elección (no consiente) por estas diferentes formas solución no se relaciona solamente con las condiciones laborales, sino que éstas interactúan con otros factores, de carácter subjetivo y económico. Las condiciones laborales tienen injerencia en la inclinación identitaria, en tanto que, a medida que se avanza en la escala laboral ésta exige también hacer

frente a una mayor presión institucional que el trabajador debe sortear. Esta presión se refleja en el incremento de las puntuaciones, pero también en la influencia de la competitividad y la productividad que circula en las relaciones entre compañeros. Es decir que, el crecimiento laboral se le presenta al trabajador acompañado de una confrontación más directa con el paradigma neoliberal. En este sentido, el conflicto anteriormente señalado se acentúa cuando el trabajador se encuentra más de lleno frente a la trama institucional, es decir su sistema de valores, sus puntuaciones, las presiones de producción y el no sentirse escuchados.

Otro factor que incide en la inclinación identitaria está relacionado con la susceptibilidad personal de los profesores frente a determinado tipo de reconocimiento. Es decir, si personalmente resulta suficiente que éste se circunscriba al ámbito privado, en la relación con los estudiantes, aun cuando no trascienda a la esfera institucional, o si, por el contrario, esto no procura la suficiente satisfacción personal y se hace necesario lograr un reconocimiento público, en este caso vinculado a una imagen de prestigio que resulta respaldada en la productividad. Debe tenerse en cuenta que, en función de las características del contexto laboral, privilegiar un tipo de reconocimiento implica prácticamente la renuncia al otro.

Un tercer factor, tiene que ver con la solvencia económica de la que disponen los profesores. Hay profesores que cuentan con un respaldo económico suficiente por actividades externas a la Universidad, lo cual les da un mayor margen de libertad para vincularse con la institución dándole mayor protagonismo a su vocación, favoreciendo la inclinación hacia *Identidades vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales*. Mientras que en otros casos se depende más del salario obtenido por la vinculación laboral con la Universidad, lo que hace que necesariamente estén comprometidos a relacionarse con las lógicas neoliberales de la institución y darles lugar en su experiencia laboral. Cabe aclarar, no obstante, que el factor económico tampoco es determinante, pues hay profesores que defienden su vocación, sin proponerse como meta laboral escalar hacia la contratación TC, y trabajando en diferentes instituciones encuentran cierto margen de flexibilidad para preservar el gusto de la vocación y deslindarse un poco de las presiones institucionales.

Betas de investigación

Frente a estas apreciaciones resultaría valioso explorar, en investigaciones de corte longitudinal, la relación que se va estableciendo entre las condiciones laborales y las condiciones de carácter subjetivo y económico frente a la trayectoria laboral, teniendo en cuenta que, las identidades se ven afectadas por las experiencias cotidianas y por la convivencia con otras expresiones identitarias. Analizar qué transformaciones se suscitan a lo largo del tiempo o si por el contrario determinadas identidades tienden a afianzarse, aportaría elementos para enriquecer la reflexión respecto al porqué la dinámica neoliberal ha afectado, sin lograr engullir la dinámica laboral docente, y cuáles serían las áreas de oportunidad a potenciar en defensa del bienestar de los docentes y del desarrollo de la sociedad, dada la implicación que su trabajo tiene.

Igualmente, frente a los aportes que brinda esta investigación es interesante notar el nicho de oportunidad que representan particularmente las formas de contratación TL para profundizar en los hallazgos obtenidos hasta el momento sobre las identidades laborales (grupo poblacional que en general ha sido poco abordado en las investigaciones). Respecto a el grupo de PTL, pudo notarse que entre sus categorías se da justamente el tránsito a un mayor rigor de exigencia en las puntuaciones, lo que establece, considerando sus implicaciones, un momento decisivo en la trayectoria laboral de un trabajador, en donde, como se vio en esta investigación, llega incluso a plantearse el cuestionamiento respecto de si vale o no la pena seguir avanzando por un TC.

En orden de lo expuesto, también cabe considerar que, en tanto que el trabajo docente pasa a estar ampliamente constituido por funciones de investigación, se considera igualmente valioso y enriquecedor abordar en futuras investigaciones cómo es que se suscita la experiencia laboral específicamente en el ámbito de investigadores, en donde, si bien se cimenta la lógica neoliberal, puede atisbarse en función de los hallazgos del presente estudio que ciertos procesos de investigación o dinámicas de trabajo le permiten a los sujetos deslindarse del protagonismo neoliberal encontrando formas de subjetividad desde el criterio del “trabajo vivo”, que oxigenan las formas de trabajo y los avances en el mismo, aspectos

que resulta importante resaltar, y que, como punto de contraste con la presente investigación convergen para enriquecer la comprensión de las identidades laborales en escenarios de instituciones educativos.

5.3 Conclusiones

En este trabajo se propuso investigar y analizar las formas en las que se presentan las identidades laborales docentes entre un grupo de docentes universitarios teniendo en cuenta sus distintas formas de contratación, a saber, docentes contratados por honorarios (PH), docentes contratados a Tiempo Libre (PTL) y docentes contratados a Tiempo Completo (PTC), inscritos específicamente a la Facultad de Contaduría y Administración de la UAQ. Al respecto se tienen las siguientes conclusiones:

El acercamiento a la documentación oficial de la UAQ permitió conocer y analizar las disposiciones legales de la universidad que enmarcan las condiciones de trabajo actuales de sus trabajadores docentes. Este acercamiento brindó insumos para corroborar, la injerencia, señalada en la literatura, respecto de las políticas neoliberales que se asumen en las universidades en lo relativo a sus trabajadores docentes y permitió identificar el carácter creciente de la exigencia institucional, reflejado en el incremento del monto de puntuaciones requerido para los concursos de oposición por cambio de forma de contratación o de recategorización al interior de estas, privilegiándose en las formas salariales más altas (TL categoría IV y V a TC) el trabajo de producción en investigación que otorga puntuaciones significativamente mayores a las relativas al trabajo en docencia.

Recuperando lo expuesto en la presente investigación, se tiene que, las condiciones laborales por tipo de contratación inciden en las identidades laborales, pero no son determinantes de un tipo de identidad laboral. La forma que adoptan las identidades laborales tiene relación con al menos tres factores: las condiciones laborales, la condición económica y la condición subjetiva de los trabajadores docentes, por la que, el reconocimiento público o privado puede tener mayor importancia como expectativa laboral. En este sentido, no puede hablarse de un perfil específico para las identidades en una forma de contratación. Estos fueron los

elementos hallados en esta investigación, no obstante, podrían ponerse en contraste con otros, como el de la experiencia lograda por la trayectoria laboral. De este modo, se alienta a ampliar los hallazgos de este estudio con otras investigaciones de corte longitudinal.

Siguiendo esta línea argumentativa, también se encontró que, si bien el salario es un aspecto clave en las estrategias utilizadas por la universidad tanto para optimizar sus recursos económicos como para promover cierta forma de crecimiento profesional orientada hacia la productividad, el factor del reconocimiento institucional también juega un papel representativo en la importancia que envuelve para el trabajador el crecimiento profesional. Al cual se contraponen para otros sujetos el valor representativo que adopta el reconocimiento que deviene de los estudiantes.

A partir de los análisis logrados puede indicarse que, el ordenamiento neoliberal introduce un conflicto en las identidades laborales que se anuda concretamente, al divorcio que viven los docentes entre su vocación (que convoca el deseo del trabajador) y las exigencias institucionales (que abanderan la productividad), lo que genera una percepción de entorpecimiento subjetivo, sea que se privilegie una u otra vía, o se las estime en su conjunto. En este sentido, no se trata sólo de una división en términos de las funciones que deben repartirse entre docencia e investigación, sino de una escisión subjetiva en la que o bien se privilegia la producción (bajo un paradigma neoliberal) o bien la vocación (bajo un paradigma posmoderno) repercutiendo por tanto en el trabajo que se realiza.

A partir de la metodología de Teoría Fundamentada en los datos, se logró identificar la presencia de dos grandes formas de identidades laborales, denominadas: *Identidades Institucionales* e *Identidades Vocacionales*, de las cuales, esta últimas se subdividen en *Identidades Vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales* e *Identidades Vocacionales: en simetría con los pedidos institucionales*. Estas tres formas de identidades laborales se presentan en todos los tipos de contratación (PH, PTL y PTC). No obstante, entre los PH y PTL categorías I, II y III se manifiestan de manera más reveladora las *Identidades vocacionales: al margen de los lineamientos institucionales*, mientras que, entre los PTL

categorías IV y V a PTC se encuentran los casos más radicales de las *Identidades Vocacionales: en simetría con los pedidos institucionales*.

Finalmente, cabe considerar que los aportes de este trabajo corroboran la importancia de seguir abriendo canales de comunicación, para dar voz a los docentes en la empresa que ellos mismos asumen día con día de no colapsar en el interés por preservar el sentido subjetivo y no sólo operativo del trabajo docente. Al respecto, este estudio da cuenta de la importancia del reconocimiento y del valor de la palabra en la forma en la que se configuran las identidades laborales docentes. Aspecto que tiende a ser constreñido en el escenario actual, tal como se apreció en la presente investigación.

Referencias bibliográficas

- Angelcos, N. (2016). Subjetividad, cuerpo y afecto en la teoría sociológica. *Estudios Avanzados*, (26), 76-94).
- Alloatti, M. N. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. In *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales* (Costa Rica, 27 al 29 de agosto de 2014).
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26(2), 409-430.
- Barbosa, J., Barbosa J. C. y Rodríguez. M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 27(61), 83-105.
- Bauman, Z. (1998). Trabajo Consumismo y Nuevos Pobres. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2000). Modernidad Líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bericat, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. *Papers: revista de sociología*, (62), 0145-176.
- Blanch, J. M. (2011). La psicología del trabajo ante la crisis del empleo. *Infocop*, 55, 7-11.
- Blanch, J. M. (2014). Calidad de vida laboral en hospitales y universidades mercantilizados. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 40-47.

- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo* (Vol. 13). Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *sociológica*, 2(5), 11-17.
- Buendía, A., Acosta, A. y Gil, M. (2019). En busca de un rostro (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 15-41.
- Caballero, M. F. y Nieto, L. (2015). Nueva gestión pública en Colombia y bienestar laboral del profesorado universitario. *Revista Entramado*, 11(1), 124-134.
- Camacho, L. (2014). Nuevos roles de los docentes en la educación superior: hacia un nuevo perfil y modelo de competencias con integración de las TIC. *Revista Ciencia y Sociedad*, 39(4), 601-640.
- Camarillo, H. (2015). Implicaciones de la evaluación académica: Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SNI. *Sinéctica*, (44), 1-21.
- Campoy, T., y Gomes, E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Editorial EOS*, 284.
- Carrillo, J., Villavicencio, D., Santos, S. y Plascencia, I (2016). *Made in Mexico. Desafíos para la ciencia e innovación en la frontera norte*. El Colegio de la Frontera Norte (Tijuana, Baja California).
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-20.

- Castel, R. (2008). *La inseguridad social ¿qué es estar protegido?* Argentina: Manantial editores.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage Publications.
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E., y Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: Entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud colectiva*, 12, 203-220.
- Contreras D. J. (1999). ¿Autonomía por decreto? Paradojas en la redefinición del trabajo del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 7(17).
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Cornejo Chávez, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. (Tesis Doctoral). Universidad de Chile, Chile.
- Crespo, R. (2004). Desde la Economía como Religión hasta la Religión como Economía. *Revista Empresa y Humanismo*, 2(2), 371-387. Recuperado de <https://doi.org/10.15581/015.2.33409>
- Crespo, R. (2009). *Economía, Política y Racionalidad* (disertación Instituto de Ética y Economía Política de la Academia Nacional de Ciencias Morales y Políticas). Recuperado de <https://www.ancmyp.org.ar/user/files/02crespo.pdf>
- Creswell, J. & Poth, C. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches, 2da edition*. Sage publications.

Creswell, J. W., (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 3ra ed. Editors Kalie Koscielak.

Cuesta, J. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora USB*, 18(1), 55-72.

Damásio, A. (1996). *El error de Descartes*. Andrés Bello. Recuperado de: https://www.academia.edu/39215303/El_error_de_Descartes_Damasio_A.

De La Garza, E. (1997). El papel del concepto de trabajo en la teoría social del siglo XX. *Acta sociológica N, 20*, 9-32.

De la Garza, E. (2001): “Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo”. En *De la Garza, E. y Neffa, J. (Ed.). El Futuro del Trabajo -El Trabajo del Futuro* (pp.11-31). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales [CLACSO].

De la Garza Toledo, E. (2009). Los estudios laborales en América Latina al inicio del siglo XXI. *CIENCIA@UAQ*. 2(2).

De la Garza Toledo, E. (2011). *Trabajo no clásico, organización y acción colectiva*. México: Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés.

Dejours, C. y Gernet, I. (2014). *Psicopatología del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Dubar, C. (2001). El trabajo y las identidades profesionales y personales. *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, 7(13), 5-16.

- Dubar, C. (2002). *La crisis de las identidades: la interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios sociológicos*, 7(21), 519-545.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Dussel, E. (1994). Trabajo vivo y filosofía de la liberación latinoamericana. En E. Dussel (Ed.), *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación* (pp. 205-2019). Bogotá: Editorial Nueva América.
- Dussel, E. D. (1988). *Hacia un Marx desconocido: un comentario de los manuscritos del 61-63*. Iztapalapa: Editorial Siglo XXI.
- Fanzini, J. (2013). El trabajo docente como trabajo no clásico. En *VI Jornadas de Economía Crítica: "Economía política y política económica"*. Argentina. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/20842>.
- Fardella, C., Sisto, V., y Jiménez, F. (2015). Nosotros los académicos. Narrativas identitarias y autodefinición en la universidad actual. *Revista Universitas Psychologica*, 14(5), 1625-1636.
- Friedman, M., y Friedman, R. (1979). *Libre para elegir*. Recuperado de [Microsoft Word - MILTON FRIEDMAN - LIBERTAD DE ELEGIR \(udistrital.edu.co\)](http://udistrital.edu.co)
- Friz, C. (2014). *Sujeto, educación y formación universitaria* (tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile). Recuperado de la base de datos Google Académico.

- García, C. (2003). Balance de la década de los 90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. En M. Mollis (Comp.), *Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas?* (pp. 9-17). Buenos Aires: CLACSO.
- García Gasca, M. T. (2021) Tercer informe, Querétaro. UAQ. Recuperado de <https://rectoria.uaq.mx/index.php/informes/3erinforme>
- García, M. (2018). El trabajo vivo: la entelequia del capital. *Logos: Anales des Seminario de Metafísica*, 51, 197-217.
- Giddens, A. (1994). *Capitalismo y la Moderna Teoría Social*. Barcelona: Editorial Labor.
- Giménez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En Leticia, Irene Méndez y Mercado (coord.), *Identidad: análisis y teorías, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III coloquio*. México, UNAM.
- Giménez, G. (2006). Para una teoría del actor en las ciencias sociales: Problemática de la relación entre estructura y "agency". *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 145-147.
- Gómez, L. (2010). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica*, 1(2), 226-233.
- González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas psychologica*, 9(1), 241-253.
- González, F. (2011). Sentidos subjetivos, lenguaje y sujeto: avanzando en una perspectiva postracionalista en psicoterapia. *Rivista di psichiatria*, 46, 5-6.

- Goulding, C. (2002). *Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers*. Sage Publications.
- Guitart, M. E. (2009). Hacia una psicología cultural: Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, (18), 7-23.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Haro, J. A. (2004). Entrevistas de grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis. *Trabajo social y salud*, 48, 139-188.
- Hayek, F. (1960). *Los fundamentos de la libertad* (Vol. 5). Recuperado de <https://tucontribuyes.com/wp-content/uploads/2021/02/Hayek-Los-Fundamentos-de-la-Libertad.pdf>
- Hernández, M. (Ed.). (2014). *Los nuevos estudios laborales en México: perspectivas actuales*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Hoevel, C. (1999). Sobre el modo de pensar económico y sus "extensiones". *Revista Valores en la Sociedad Industrial*, 16(44), 7-19. Recuperado de <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13704>
- Ibarra, E. (2002). La " nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 7(14).
- Ibarra, E. (2003). Capitalismo académico y globalización: la universidad reinventada. *Educação & Sociedade Revista de ciencia y educación*, 24(84), 1059-1067.

- Iglesias, A. (2010). Tensiones en torno al debate de la profesionalización/proletarización docente: Un análisis de la formación continua desde la perspectiva de la historia reciente. In *VI Jornadas de Sociología de la UNLP 9 y 10 de diciembre de 2010 La Plata, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Kaiser, A. (2012). Friedman bien entendido. En Friedman, M., Piñera, J., De Castro, S., Kaiser, A., Bellolio, J. y Soto, Á. (comp.), *Un legado de libertad. Milton Friedman en Chile* (pp. 95-103). Santiago: Instituto Democracia y Mercado.
- Kossoy, A. (2009). La construcción de la identidad social: cuestiones metodológicas para su análisis. In *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología* (pp. 1-7).
- Lista, C. (1995). La subjetividad del actor social en la construcción del orden sociojurídico: aportes para la discusión. *Crítica Jurídica Nueva Época*, (16).
- López, M. D. P. (2009). El concepto de anomia de Durkheim y las aportaciones teóricas posteriores. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 130-147.
- Luengo, J, y Molina, J. (2019). Construyendo la resistencia profesional en un espacio educativo neoliberalizado. *Educatio Siglo XXI*, 37(1 Mar-Jun), 91-112.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política: borrador 1857-1858 (Vol. 1)*. México: Editorial Siglo XXI.
- Méda, D. (1995). *El Trabajo: un valor en peligro de extinción*. Barcelona: Gedisa.

- Méda, D. (2007). ¿Qué sabemos sobre el trabajo? *Revista de trabajo*, 3(4), 17-32.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo*, (3).
- Melucci, A. (1994). Asumir un compromiso: identidad y movilización en los movimientos sociales. *Zona abierta*, (69), 153-180.
- Morales, C. (2018). *Las identidades narrativas de los docentes universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales, Colombia.
- Morales, A. G. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135.
- Moreno, M. A., Torres, N., Martínez, K., Martínez, K., y Vesga, J. (2018). Identidad Laboral: análisis del concepto en el contexto actual del mundo del trabajo. *Revista Salud y Administración*, 5(14), 59-67.
- Murillo, J. (2003). Teoría fundamentada o grounded theory. *Madrid: Universidad Autónoma de Madrid*.
- Neffa, J. C. (1999). Crisis y emergencia de nuevos modelos productivos. *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*, 39.
- Neffa, J. C. (2002). ¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo?: propuesta de una perspectiva. *Humanitas*.
- Neffa, J. (2010). Aportes para comprender la lógica de generación del empleo precario. *Convivir con la incertidumbre. Aproximaciones a la flexibilización y precarización del trabajo en la Argentina*. Buenos Aires: Ciccus, 1989-2001.

- Neffa, J. C. (2015a). *Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio*. Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales - CEIL-CONICET.
- Neffa, J. C. (2015b). Introducción al concepto de condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Recuperado de: <https://1library.co/title/introduccion-concepto-condiciones-medio-ambiente-trabajo-cymat>.
- Neffa, J. C. (2016). Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT). *Tercer documento de trabajo. El sistema de protección social en la Argentina y en América Latina Contemporánea*, 21-29.
- Negri, A., y Lazzarato, M. (2001). Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad. *DP&A Editora, Río de Janeiro*.
- Ospina, C. M., Gómez, M., y Rojas, W. (2014). La constitución de la subjetividad en la educación contable: del proceso implícito a la visibilización de sus impactos. *Cuadernos de contabilidad*, 15(37).
- Pastrana, L. (2011). La implicación del investigador en la pesquisa: ejercicio de conocimiento intercultural". En *Ponencia dictada en el marco del XI Congreso Investigación Educativa*. Consultado en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0481.pdf (Consultado 20 de octubre de 2016).
- Pavez, F. (2021). El supuesto declive del construccionismo social en la psicología social crítica. *Límite (Arica)*, 16, 0-0.
- Peñaloza, N. y Carrillo, M. (2018). Motivaciones, condiciones y estrategias para el trabajo académico de los profesores-investigadores adscritos al Sistema Nacional de

- Investigadores (SNI). En J. Rolando., C. Uribe y M. Carrillo (Coord.), *El mundo del trabajo: realidades, desafíos y oportunidades* (107-122). México: Eón Sociales.
- Pérez, A. (2020). La formación de los docentes como intelectuales: elementos que lo constituyen. En *7 Congreso Internacional de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 151 Toluca, México.
- Prieto, C. (2000). Trabajo y orden social: de la nada a la sociedad de empleo (y su crisis). *Política y sociedad*, 34, 19-32.
- Quintero, A. (2012). Reflexiones sobre la Práctica Docente en el Siglo XXI. *Revista Desarrollo Científico Enfermería*, 20(6), 196-199.
- Ramírez, B. (2017). La identidad como construcción de sentido. *Andamios*, 14(33), 195-216.
- Rico, D. (2019). Individuo, trabajo y neoliberalismo. *Revista Filosofía UIS*, 18(1), 151–170.
Recuperado de <https://doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019007>
- Ríos, M., Pérez, L., Sánchez, M., y Ferrer, J. (2017). Estrategias de compensación y su relación con el Compromiso Organizacional en los docentes de las Instituciones de Educación Superior en México. *Revista Ibero Americana de Estrategia*, 16(2), 90-103.
- Romero, M. (2015). *Significado del trabajo y sentido de la profesión en la academia. Un estudio en el contexto colombiano*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Romero, M. D. A. (2018). *Calidad de vida en docentes de educación pública superior en Sonora, México*. (Tesis Doctoral). Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México.

- Rueda, G., Pinzón, J. E., y Patiño, R. A. (2013). Los currículos de los programas académicos de contaduría pública, tras la enseñanza de lo internacional y la globalización en la contabilidad: necesidades de ajuste más allá de respuestas técnicas. *Cuadernos de Contabilidad*, 14(35).
- Ruvalcaba, J., Uribe, I., y Gutiérrez, R. (2011). Identidad e identidad profesional: Acercamiento conceptual e investigación contemporánea. *CES Psicología*, 4(2), 82-102.
- Safón, V. (1997). ¿Del fordismo al postfordismo? El advenimiento de los nuevos modelos de organización industrial. In 1º *Congreso de Ciencia Regional de Andalucía: Andalucía en el Umbral del Siglo XXI* (pp. 310-318).
- Salazar, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. Editorial CUCSH-UDG.
- Saltalamacchia, H., Colón, H., y Rodríguez, J. (1983). Historias de vida y movimientos sociales: propuesta para el uso de la técnica. *Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(09), 321-338.
- Santos, A., Muñoz, D., y Poveda, M. (2015). En cuerpo y alma: intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *Revista Arxius*, (32), 13-44.
- SEP. (2019). Recuperado de <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 35-46.

- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university.
- Soto, A. y Gaete, T. (2013). Tensiones en la construcción identitaria individualizada en el trabajo flexible. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1167-1180.
- Sousa, F. (2017). *Políticas de Expansión y Privatización de la Enseñanza Superior Brasileña: estudio de caso sobre los efectos en la vida y en el trabajo de los profesores*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valencia, España.
- Surdez, E., Magaña, D. y Sandoval, M. del C. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 73-83.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia
- Tamez, S., y Pérez, J. F. (2009). El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. *Educação & Sociedade*, 30(107), 373-387.
- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. *Presentación en Seminario internacional "Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*, 2-6.
- Teruel, F. H. (2016). La categoría marxiana de trabajo vivo: lecturas latinoamericanas. *Algarrobo-MEL*, 5, 1-17.
- Toledo Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56.
- Tullock, G. (1980). El imperialismo económico. *Estudios Públicos*, (1), 186-200.

- Vasilachis de Gialdino, I., (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa
- Vega, R. (2015). *La universidad de la ignorancia: capitalismo académico y mercantilización de la educación superior*. Colombia: Editorial Ocean Sur.
- Vergara, J. (2005). La utopía neoliberal y sus críticos. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, (31), 37-62.
- Vidal de la Rosa, G. (2008). La Teoría de la Elección Racional en las ciencias sociales. *Sociológica (México)*, 23(67), 221-236.
- Vidiella, J., y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310.
- Vygotsky, L. S. (2021). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. Recuperado de: https://proletarios.org/books/Vygotsky_Obras_escogidas.pdf
- Walker, V. S. (2015). Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la Universidad. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 15(1), 1-20.

Anexos

Anexo 1. Guía de entrevista

Datos generales:

Edad:

Formación profesional: título, institución, año. Lic. Mtr. Dr.

Forma de contratación (categoría como trabajador académico):

Tiempo de Trabajo en la UAQ: tiempo que lleva en su categoría:

Inicio en el trabajo docente

Cuénteme un poco de usted ¿hace cuanto que es profesor universitario y cuales son las áreas en las que se desarrolla? (Da clases en licenciatura, posgrado, primeros, últimos semestres)

¿Cómo se inició en este trabajo? ¿Qué expectativas tenía al empezar a trabajar como docente en la universidad?

¿antes de empezar a trabajar en la UAQ ya había tenido otras experiencias como docente?

¿Qué le aporta personalmente la docencia en la UAQ a diferencia de otro tipo de trabajos u otros espacios de trabajo?

Formación en el trabajo docente

¿cuáles han sido las experiencias o espacios que más le han aportado en este proceso de formarse como docente? desde el intercambio con colegas, en espacios de formación institucional, en el mismo trabajo con los estudiantes ¿Qué le han aportado?

Los ofrecimientos institucionales reuniones de academia, cursos, etc., han sido para usted accesibles, frecuentes, satisfactorios, integrales ¿cómo ha sido su experiencia? ¿estas ofertas generalmente van acordes a su disponibilidad de tiempo y permanencia en la universidad o no?

¿por qué cree que es valioso que las personas se formen en la universidad? A su criterio ¿cuál o cuáles son los fines de la educación universitaria?

En su experiencia como trabajador universitario ¿Qué es lo más gratificante? ¿qué le desmotiva? ¿Qué le parece difícil de esta labor?

Percepción de los pedidos institucionales:

A su criterio ¿Qué es lo que más valora la institución respecto de su trabajo? ¿En qué ve esto reflejado? ¿Esto se acerca o se aleja respecto de lo que para usted es más importante en su trabajo?

¿en su cargo a asumido o asume funciones adicionales a las de impartir clase (tutorías, reuniones de academia)? Cuénteme al respecto ¿se trata de responsabilidades formales o informales?

¿Conoce de manera clara y oportuna los requisitos para cambio de categoría, cómo ha sido su experiencia al respecto? ¿esto es de su interés o no lo es de momento?

Percepción del proceso profesional docente:

¿para usted qué significa o en qué se refleja el desarrollo o crecimiento profesional como docente?

En este sentido ¿Carrera profesional docente (categorías, niveles, puntuaciones) y su desarrollo profesional como docente van de la mano?

¿Qué expectativas tiene actualmente en su trabajo como docente universitario?

Relación entre colegas:

¿Qué tan receptivos ha percibido a sus compañeros en su experiencia trabajo?

¿Qué tiempos tiene para compartir o intercambiar ideas con colegas?

¿Qué tan libre se siente entre sus compañeros y ante la institución para expresar sus opiniones?

¿Qué consejo le daría a un profesor de nuevo ingreso a la FCA para ayudarlo a acoplarse de mejor manera a la dinámica de trabajo?

Cierre:

En relación con lo que hemos abordado ¿Cómo describiría la experiencia de ser profesor universitario?; Si digo profesor universitario ¿qué se le viene a la mente?

¿hay algo adicional que quisiera narrar respecto a su experiencia de trabajo?

Últimos datos formales:

Horas de trabajo; Estabilidad en sus clases; Pago

Anexo 2. Contrato Individual de Trabajo por Tiempo Indeterminado

EN LA CIUDAD DE SANTIAGO DE QUERETARO, QUERETARO, comparecen, por una parte, la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO representada por el [REDACTED], EN SU CALIDAD DE DIRECTOR DE RECURSOS HUMANOS y representante de esta [REDACTED] carácter de "PATRÓN" conforme al numeral 11 de la Ley Federal del Trabajo, en lo subsecuente y para efectos de este contrato ésta parte idento, que somo: "EL PATRÓN", y por la otra parte comparece el [REDACTED] A QUIEN EN LO SUCESIVO SE LE DENC PARA "EL TRABAJADOR", y comparecen para hacer constar que, han celebrado CONTRATO INDIVIDUAL DE TRABAJO POR TIEMPO DETERMINADO, que sujetan al tenor de las siguientes:

CLAUSULAS:

PRIMERA.- Los contratantes se reconocen expresamente la personalidad con que se ostentan para todos los efectos legales a que hubiere lugar, y convienen que en el cuerpo de este contrato, en lo sucesivo se denominarán respectivamente "EL PATRÓN" y "EL TRABAJADOR". El presente contrato obliga a lo expresamente pactado conforme a las disposiciones contenidas en el artículo 31 de la Ley Federal de Trabajo.

SEGUNDA.- "EL TRABAJADOR", manifiesta bajo protesta de decir verdad que tiene la capacidad y los conocimientos necesarios para desempeñar el trabajo a los [REDACTED] y para tal efecto declara ser de nacionalidad Mexicana, con fecha de nacimiento 22/07/1954, contar con 64, años cumplidos, sexo Masculinado es estado civil Soltero(a), CURP GALA540722MSLRPL07, RFC GALA5407229A4, y con domicilio conocido.

TERCERA.- "EL PATRÓN", por su parte declara ser una persona moral legalmente constituida, al corriente en el pago de sus impuestos y contar con las licencias y permisos correspondientes para la operación denominada UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERETARO, UBICADA EN CENTRO UNIVERSITARIO, CERRO DE LAS CAMPANAS S/N, QUERETARO, QRO., C.P. 76010.

CUARTA.- Este contrato se celebra por tiempo determinado de 12 (doce) meses el cual comprende del día 1/1/2019 al día 31/12/2019; sin embargo, si vencido el término que se hubiese fijado subsiste la materia del trabajo, la relación quedará prorrogada por todo el tiempo que perdure dicha circunstancia, lo anterior conforme a los artículos 35 y 39 de la Ley Federal de Trabajo, y no podrá modificarse, rescindirse o terminarse, sino en los casos y con las condiciones especificadas en dicha Ley.

QUINTA.- "EL TRABAJADOR", se obliga a prestar sus servicios personales bajo la dirección, dependencia y subordinación de "EL PATRÓN", como Docente, en la siguiente adscripción FACULTAD DE [REDACTED], en la Universidad Autónoma de Querétaro o sus Campi.

SEXTA.- La jornada laboral será de [REDACTED] horas semanales, asignándole media hora de comida que se acordara de acuerdo a la carga de trabajo, lo anterior conforme a los artículos 59 y 63 de la Ley Federal de Trabajo.

SEPTIMA.- Se le prohíbe expresamente a "EL TRABAJADOR", que labore tiempo extraordinario, así como los días de descanso y de descanso obligatorio, salvo permiso previo y por escrito de "EL PATRÓN".

OCTAVA.- "EL TRABAJADOR", se obliga a participar en todos los cursos de capacitación y adiestramiento que "EL PATRÓN", imparta para el mejor desarrollo de sus aptitudes y conocimientos, cursos que podrán implantarse dentro de los programas de producción y durante las labores de "EL TRABAJADOR", de igual modo deberá observar las medidas preventivas de riesgo de trabajo.

NOVENA.- "EL TRABAJADOR", percibirá un salario quincenal de \$ [REDACTED] PESOS 00/100 M.N.), mismos que le serán cubiertos en forma QUINCENAL, previa firma del recibo de pago correspondiente, facultando a "EL PATRÓN", para hacerle las deducciones que legalmente correspondan.

DECIMA.- Por cada cinco días de trabajo, "EL TRABAJADOR", gozará de dos días de descanso, con goce de salario íntegro, que serán preferentemente los días sábado y domingo de cada semana. En el caso de que por las necesidades del servicio, excepcionalmente tuviese "EL TRABAJADOR", que laborar en día domingo, lo que sólo podrá hacer con permiso previo y por escrito de "EL PATRÓN", descansará el día de la semana que este último disponga, pero tendrá derecho al pago de una prima sabatina o dominical del 25% del importe del salario correspondiente a ese día.

DECIMA PRIMERA.- "EL TRABAJADOR", disfrutará de dos periodos de vacaciones pagadas de acuerdo a lo acordado previamente con "EL PATRÓN" en función de las necesidades de la empresa.

DECIMA SEGUNDA.- Se faculta expresamente a "EL PATRÓN", para que determine el periodo de vacaciones que deberá de disfrutar "EL TRABAJADOR", de acuerdo con las necesidades de la empresa. "EL TRABAJADOR", respecto de las vacaciones sólo podrán compensarse con una remuneración, previa autorización por escrito de "EL PATRÓN".

DECIMA TERCERA.- "EL TRABAJADOR", se sujeta al cumplimiento de sus funciones específicas, no pudiendo hacer las veces de encargado o administrador, así como tampoco podrá tomar determinaciones o decisiones que no correspondan a sus funciones, ni recibir pagos dirigidos a "EL PATRÓN".

DECIMA CUARTA.- Son días de descanso obligatorio el 1^o de agosto, el primer lunes de febrero, el tercer lunes de marzo, el 1^o de mayo, el 16 de septiembre, el tercer lunes de noviembre, el 25 de diciembre y el 7^o de diciembre de cada seis años cuando corresponde a la transmisión del Poder Ejecutivo Federal, así como los que determinen las Leyes Federales y Locales Electorales en el caso de elecciones ordinarias, para efectuar la jornada electoral. Estos días "EL TRABAJADOR" tendrá prohibido laborarlos, salvo permiso previo y por escrito de "EL PATRÓN".

DECIMA QUINTA.- Se conviene expresamente en que la violación a cualquiera de las obligaciones consignadas en este contrato por parte de "EL TRABAJADOR", es causal de rescisión del mismo sin responsabilidad para "EL PATRÓN".

DECIMA SEXTA.- "EL TRABAJADOR", percibirá un aguircibirá e quince días de salario al término de cada año, que se le cubrirá a más tardar el día 20 de Diciembre

Leído que fue por ambas partes este contrato, e impuestos todos de su contenido y sabedores de las obligaciones que contraen, lo suscriben en el domicilio que se localiza en CENTRO UNIVERSITARIO, CERRO DE LAS CAMPANAS S/N, QUERETARO, QRO., C.P. 76010, por duplicado en la ciudad y fecha señalados.

"EL PATRÓN"

MTRO. ARTEMIO SOTOMAYOR OLMEDO
DIRECTOR DE RECURSOS HUMANOS DE
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE QUERETARO

"EL TRABAJADOR"



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
DIRECCIÓN DE RECURSOS H