

CONDICIONES LABORALES Y EMOCIONES REFLEXIVAS:  
LA FORMACIÓN DEL MOVIMIENTO DOCENTE #LaUNAMnoPAGA

***Working conditions and reflective emotions:  
The formation of the #LaUNAMnoPaga teaching movement***

*Condições de trabalho e emoções reflexivas:  
A formação do movimento docente #LaUNAMnoPaga*

**JOEL ORTEGA ERREGUERENA<sup>1</sup>  
CÉSAR ENRIQUE PINEDA<sup>2</sup>**

Recibido: 30 de noviembre de 2022.

Corregido: 11 de octubre de 2023.

Aprobado: 4 de febrero de 2023.

**Resumen**

En 2021, profesoras y profesores universitarios de varios planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desarrollaron una serie de acciones colectivas para exigir el pago de salarios atrasados y un mejor trato: impulsaron el movimiento #LaUNAMnoPaga. En este estudio indagamos sobre las condiciones laborales del personal docente de asignatura de la UNAM y sobre la forma en que las experimentaron, hasta llegar a la acción colectiva. Pensamos que las emociones y el proceso subjetivo son aspectos fundamentales en la formación de las identidades políticas; para conocer esas emociones, aplicamos una encuesta en tres entidades académicas: la Facultad de Ciencias, la Facultad de Economía y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales.

En el estudio exponemos las relaciones laborales de una estructura compleja, en el que la eventualidad y la incertidumbre caracterizan la vida laboral de la mayoría de los profesores.

<sup>1</sup> Sociólogo y Doctor en Ciencias Políticas y Sociales. Realiza una estancia posdoctoral en la FCPyS de la UNAM. Profesor en la FFyL. Miembro de la Red Mexicana de Estudios sobre Movimientos Sociales y de la Asociación Gramsci México. Correo: joelortega@filos.unam.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-4951>

<sup>2</sup> Sociólogo y Doctor en Ciencias Políticas. Profesor-Investigador de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones José Luis María Mora y profesor de asignatura en la Universidad Nacional Autónoma de México. Correo electrónico: cesar\_e\_pineda@politicas.unam.mx

Después estudiamos cómo estas condiciones son experimentadas con malestar y preocupación. Finalmente, analizamos cómo ese malestar individual se transformó en una acción colectiva con emociones como la indignación y la solidaridad.

**Palabras clave:** Profesores universitarios, precariedad, emociones, solidaridad, acción colectiva.

### Abstract

In 2021 university professors from various campuses of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) developed a series of collective actions to demand payment and better conditions: They promoted the #LaUNAMnoPaga movement. In this study we inquire about the working conditions of the UNAM course teachers and the way in which they experienced it until they reached collective action. We think that emotions and the subjective process are fundamental aspects in the formation of political identities. To know these emotions, we applied a survey in 3 schools, the Faculty of Sciences, the Faculty of Economics and the Faculty of Political and Social Sciences.

In the study, we expose the working conditions of a complex structure, in which temporality and uncertainty characterize the working life of most teachers. We then discuss how these conditions are experienced with discomfort and concern. Finally, we analyze how this individual discomfort was transformed into a collective action with emotions such as indignation and solidarity.

**Key words:** University teachers, precariousness, emotions, solidarity, collective action.

### Resumo

Em 2021 professores universitários de diversos campi desenvolveram uma série de ações coletivas para exigir pagamentos em atraso e melhores condições no movimento #LaUNAMnoPaga. Neste estudo indagamos sobre as condições de trabalho dos professores da disciplina da UNAM e a forma como a vivenciaram até chegar à ação coletiva. Pensamos que as emoções e o processo subjetivo são aspectos fundamentais na formação das identidades políticas. Para conhecer estas emoções aplicamos um inquérito a 3 escolas, a Faculdade de Ciências, a Faculdade de Economia e a Faculdade de Ciências Políticas e Sociais.

No estudo expomos as condições de trabalho de uma estrutura complexa, em que a temporalidade e a incerteza caracterizam a vida laboral da maioria dos professores. Em seguida, discutimos como esas condições são vivenciadas com desconforto e preocupação. Por fim, analisamos como esse desconforto individual foi transformado em ação coletiva com emoções como indignação e solidariedade.

**Palavras-chave:** Professores universitários, precariedade, emoções, solidariedade, ação coletiva.

## Introducción

A principios del 2021, luego de meses sin cobrar sus salarios y en un contexto complicado por la pandemia del COVID-19, docentes de 22 escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) iniciaron paros y

acciones colectivas para demandar mejores condiciones de trabajo. Exigían el pago de salarios atrasados y la solución a múltiples irregularidades administrativas; sin embargo, el problema coyuntural dio paso a un proceso de politización. Las protestas abrieron un debate en los medios de comunicación, redes sociales y en la propia institución sobre la desigualdad en la que se desenvuelve la labor académica. En específico, sobre las condiciones de trabajo de ayudantes y profesores de asignatura, con contrataciones temporales, sin estabilidad laboral y con bajos salarios.

En este estudio nos interesa analizar cómo son esas condiciones laborales y cómo son experimentadas por los propios profesores y profesoras, así como indagar cómo fue el proceso de politización en el que las y los docentes se constituyeron como actores colectivos y se iniciaron las protestas. Para ello examinamos la estructura del trabajo académico en la UNAM, y recuperamos la genealogía de un largo proceso en el que se estableció una estructura laboral compleja, con figuras académicas heterogéneas: profesores de tiempo completo, profesores de asignatura, ayudantes y técnicos académicos. Una estructura académica que es producto de la historia de la propia institución, con sus disputas de poder, proyectos universitarios y legislaciones para regular el trabajo académico.

Después, nos interesa entender cómo ésta estructura es experimentada por el cuerpo docente y cómo fue el proceso de politización que llevó a algunos a la acción colectiva en 2021. Diseñamos dos mecanismos para acercarnos a esta subjetividad: una encuesta que aplicamos en tres de las escuelas con mayor participación colectiva durante el 2021 (la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Facultad de Economía y la Facultad de Ciencias) y siete entrevistas semiestructuradas a profesores y profesoras que participaron en el movimiento.

Así, el artículo está centrado en las condiciones laborales del personal académico de la UNAM y en la forma en que las experimentan. En el primer apartado exponemos la metodología que utilizamos para acercarnos a la subjetividad de los profesores. En el segundo, exploramos las condiciones materiales y la historia de la regulación del trabajo académico en la universidad. Finalmente, exponemos los resultados del trabajo, resaltando las valoraciones de los profesores sobre su trabajo académico, al tiempo que describimos cómo se dio un proceso de indignación y solidaridad que llevó a las protestas en 2021.

## II. Elementos teórico-metodológicos

En este artículo consideramos que las protestas colectivas parten de una base material, pero no están completamente determinadas por ella. En la investigación de los movimientos sociales existe una tradición muy amplia, desde el marxismo y algunas corrientes sociológicas, para estudiar el proceso de subjetivación política —es decir, la formación colectiva de un sujeto político— respondiendo a condiciones materiales, pero también a procesos emocionales y culturales, así como a la voluntad de acción. En el propio marxismo se ha reflexionado sobre la importancia de la experiencia subjetiva, la construcción cultural y la identidad en el proceso de la formación de clase. Para el historiador inglés E.P. Thompson, la clase no existe de manera predeterminada, sino que se forma en el proceso mismo de la lucha, en la experiencia de la explotación, la interacción de los trabajadores y la construcción de símbolos e identidades colectivas (Wood, 1983).

De forma paralela, en los estudios de los movimientos sociales hoy está ampliamente aceptada la que podemos denominar como “teoría del agravio” (Almeida, 2020). Para esta tradición, el sufrimiento o experimentación de un agravio colectivo es uno de los puntos potencialmente detonadores de las acciones de protesta. Esto nos ubica en una dimensión subjetiva, la del agravio moral, y su relación de juicio sobre lo justo y lo injusto de las violaciones de las normas morales (Moore, 1989: 17). La atribución de sentido sobre el agravio, al igual que la autoidentificación como clase trabajadora, es un proceso tanto individual como colectivo.

En la misma línea, la sociología de los movimientos sociales ha postulado desde hace años la importancia de las emociones reflexivas en la acción colectiva. Las *emociones morales* son sentimientos de aprobación o rechazo basados en intuiciones, juicios o principios éticos y morales. No son arbitrarias ni sólo pasionales, sino que se trata de construcciones socio-históricas de lo que se considera justo e injusto, moral o inmoral, aceptable o intolerable. Por ejemplo, la indignación es una evaluación y sentimiento moral sobre la injusticia, ligada directamente al trato que se nos ha dado a nosotros mismos o a otros: una “ira justa” (Jasper, 2018, 2014).

Empero, el estudio de las emociones no debe perder las condiciones estructurales en las que se desenvuelven los sujetos. Aquí nos interesa rastrear cómo se constituyó un proceso de subjetivación política de carácter *antagonista* de los trabajadores docentes (Modonesi, 2010) partiendo

de la premisa de que, si bien sus condiciones materiales no determinan ni sus emociones ni sus intereses, sí son el referente directo para construir sus discursos, acciones y demandas, porque son la situación objetiva que comparten. Siendo así, podemos proponer una ruta teórico-metodológica que pasa por 1) caracterizar las condiciones materiales y relacionales del trabajo y la organización en la que se encuentran los trabajadores docentes; 2) explorar cómo se afrontan estas condiciones desde las emociones reflexivas; 3) reconstruir el proceso dinámico y situacional que une a los docentes en nuevas interacciones y que deriva en acción colectiva como una construcción sociopolítica posible por los acontecimientos de una coyuntura.

### **Recolección de información**

Seleccionamos cuatro entidades académicas para el presente estudio: las dos que dieron origen al movimiento y dos más que se movilizaron, inicialmente, en apoyo a las primeras. Optamos por este recorte para hacer viable el levantamiento de datos cuantitativos y cualitativos, así como por el protagonismo que tuvieron dichas entidades en el desarrollo del movimiento.

Combinamos varias fuentes de datos documentales: publicaciones en redes sociales de cada asamblea docente, documentos oficiales, estadística institucional, así como el análisis curricular público del profesorado de asignatura. Realizamos siete entrevistas semi estructuradas diseñadas con las pautas de ser semidirectivas, no estandarizadas y abiertas (Taylor y Bogdan, 1996) que en este texto sólo son referencias secundarias. Cabe señalar que a todos los participantes se les ofreció la opción de que sus nombres aparecieran con seudónimos, pero optaron por que se usara su nombre real. Además, para no analizar solamente los discursos de los participantes más activos en las protestas o los textos asamblearios, y para poder extender ciertas generalizaciones de manera cuantitativa, diseñamos la “Encuesta sobre condiciones laborales y participación política” para profesores de asignatura. La estructura de la encuesta se dividió en dos grandes apartados: a) condiciones laborales docentes y b) emociones y participación política.

La encuesta se realizó por etapas entre el 20 de junio y el 30 de agosto de 2022 entre profesores de asignatura de la Facultad de Ciencias (FC), la Facultad de Economía (FE) y la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

(FCPys) de la UNAM. Nuestro estudio se dirige a los docentes movilizados, aunque la encuesta se envió al total de la planta docente de asignatura en dichas facultades (n=3009). El tipo de encuesta es la denominada *autoadministrada*, es decir, aquella que se caracteriza por la ausencia de un entrevistador. Se eligió una modalidad de recolección de datos *online* porque se adecua a los recursos limitados de la investigación, pero también por ser pertinente en el tipo de universo estudiado. Las investigaciones sobre encuestas *online* (De Rada, 2012, 2015, 2021) señalan como principales sesgos la dificultad de acceso a listados exhaustivos en universos limitados o pequeños (que pudimos superar) y, a su vez, el sesgo de selección que provoca la modalidad virtual por la falta de acceso a internet y la mayor respuesta de población con mayores estudios. Estos obstáculos no se presentaron en nuestra investigación, ya que pudimos acceder al padrón total del profesorado en tres de las entidades académicas estudiadas. Optamos por este método, ya que este tipo de encuestas tiene mejores respuestas en opciones escalares, y éstas se usaron ampliamente en nuestro diseño.

El método de recolección de la muestra considera la teoría del error total (Weisberg, 2005) para contactar a toda la población objetivo y, por tanto, el acceso a todo el universo. La disponibilidad de las bases de datos públicas o institucionales del cuerpo docente en las tres facultades cumplió entonces el criterio de exhaustividad, aunque debemos alertar sobre un posible sesgo menor, debido a que en algunas carreras o departamentos, dichos listados probablemente no estaban totalmente actualizados. Se envió un correo electrónico invitando a participar en el estudio a toda la población docente en las entidades académicas señaladas y las respuestas fueron recogidas en la plataforma SurveyMonkey. Por ello pudimos seguir el criterio de Arroyo y Finkel (2019:48) en relación con el muestreo:

Cuando el universo no es grande y comprende unos pocos miles de individuos, una alternativa es no muestrear y dirigir la encuesta a todos los individuos de la base de datos. Como lo más probable es que no respondan todos, obtendremos *de facto* una muestra. Si las características de los que no respondieron no difieren de los que cumplieron el cuestionario, entenderemos que la muestra obtenida ha funcionado como una muestra aleatoria.

La encuesta también se envió al personal docente de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia (ENES Morelia); sin embargo, de la muestra aleatoria obtenida (n=454) se excluyeron los resultados de

las encuestas respondidas por profesores de esta dependencia, por la imposibilidad del acceso exhaustivo a bases totales en esa entidad. Por el mismo motivo, también se descartaron las respuestas de las y los profesores adjuntos. La muestra obtenida de las tres entidades académicas en las que sí se cumplió el criterio de exhaustividad fue contrastada con la composición del universo en términos de género y tipo de contratación realizando ponderaciones mínimas, lo que resultó en una muestra de encuestas de N=285 (157 hombres, 125 mujeres, 3 respuestas de identidad no binaria; 240 profesores ordinarios "A" y 43 profesores ordinarios "B". La encuesta, entonces, es representativa del conjunto de profesores de asignatura A y B de las tres facultades en conjunto, pero no por separado.

Cabe señalar, por último, una alta participación en el estudio (más del 60 %) de profesores y profesoras que no se movilizaron como parte del movimiento docente #LaUNAMnoPaga, lo que permite explorar el grado de participación en las protestas, así como los desacuerdos compartidos quienes no participaron en dicho movimiento.

### **III. Estructura laboral: una histórica segmentación del trabajo**

#### **La dimensión del trabajo precario en la UNAM**

La estructura laboral en las universidades públicas en México cambió al ritmo de las políticas de pago por mérito, el envejecimiento de la planta docente y la sustitución de las lógicas gremiales de lucha salarial por la competencia individual con base en la productividad. El resultado es una enorme polarización de salarios entre personal de tiempo completo y temporales, así como la dependencia de muchas universidades de la contratación por horas de profesores interinos. Este segmento docente generalmente no cuenta con estabilidad laboral ni garantías contra el despido, se ve obligado a la simultaneidad de empleos y, en especial, sufre de salarios bajos con poca o nula movilidad progresiva, características todas que definen el trabajo precario docente (Guadarrama, Hualde, López, 2012).

El excesivo crecimiento de la planta de profesores a tiempo parcial en las universidades es un fenómeno tendencialmente global que es parte del proceso de precarización del trabajo en el mundo. A principios de siglo, Rajagopal estudió la frustración de los profesores temporales en Canadá,



cuyo número se había incrementado en un 10% en la década de los noventa (Rajagopal, 2002). El fenómeno también existe en Estados Unidos, a veces nombrado como *freeway fliers* (voladores de las carreteras: profesores de tiempo parcial con varias materias en distintas universidades, que deben viajar largas distancias para llegar a su clase) (Moser, 2014). En ese país, los “*non tenure track faculty member*” (miembro no permanente de la Facultad) ascienden a la mitad de la planta docente en universidades que solían ser mayoritariamente de tiempo completo. Al sur del continente, según un trabajo reciente, los docentes interinos en Argentina representan alrededor del 60% del conjunto del sistema universitario (Walker, 2020).

Varias investigaciones coinciden en señalar el crecimiento de la demanda en la educación superior, las políticas educativas orientadas por la evaluación y la producción académica, así como los cambios en el mercado de trabajo en las décadas del neoliberalismo, como factores decisivos para explicar que hoy la docencia universitaria dependa de trabajo docente temporal (Lloyd, 2018; Buendía y Acosta, 2016). A nivel nacional en México, el personal docente en la educación superior estaba compuesto en 2019 por 436,619 trabajadores académicos, de los cuales el 74.54 %, es decir, 325,445 son docentes contratados por horas. En el sector educativo público esta proporción es menor, con una media del 60.24 %.

Los datos oficiales de la UNAM hablan de que hasta un 69% del total de su planta laboral académica se encuentra integrada por profesores de asignatura y ayudantes (58 % y 11 % respectivamente). Aquí cabe destacar que los estudios estadísticos sobre la planta docente en la universidad, y en general en la educación superior, tienden a no considerar a los llamados ayudantes como parte del cuerpo docente. Para nuestro estudio es vital incluirlos, debido a que su participación fue decisiva para la realización del movimiento y por el alto número de ayudantes que hay en ciertas facultades, que fueron los epicentros de la movilización. Estadísticamente, si se excluye a los “adjuntos”, la universidad se circunscribe a la media nacional, pero si agregamos ambos cuerpos docentes, la UNAM sale de ese promedio.

Si se desglosan los datos particulares por cada uno de los principales subsistemas académicos —excluyendo Institutos y Centros de Investigación— los datos son mucho más altos con relación a la planta docente que no es de tiempo completo. En el subsistema del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) esta cifra es la más baja con el 64.69 %. En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se llega al 72.26 %, mientras que en las facultades y



escuelas de nivel superior alcanza el 79.75 %. Es en las unidades multidisciplinarias donde la proporción es la mayor: 83.75 % del total (cálculos propios agregados entre profesores de asignatura y ayudantes con base en DGAPA, 2021). Esta proporción se agrava en facultades, escuelas y unidades multidisciplinarias, por el alto número de ayudantes, inexistente en los subsistemas de educación media superior.

Por otro lado, la carga docente en horas académicas descansa en profesores temporales y ayudantes, pero en proporciones diferentes: en las unidades multidisciplinarias la relación es de 2.1 a 1, es decir las horas académicas de profesores temporales duplica las de profesores de carrera definitivos, que es el mismo caso de la ENP. La proporción es menor en el CCH, así como en escuelas y facultades: 1.37 y 1.03 respectivamente. Aun así, la carga docente depende en buena medida del trabajo con nombramientos sin definitividad (cálculos propios con base en los datos de la Dirección General del Personal Académico de la UNAM, DGAPA, 2021). Cabe señalar que esta carga, aunque puede enunciarse aquí por horas, en los hechos es muy distinta en cada entidad académica. Esto se debe a que en ciertas dependencias, a pesar de que la normatividad lo prohíbe, los profesores adjuntos –que no siempre son jóvenes– asumen una responsabilidad mayor en el aula. En otras entidades esto es distinto y asumen solo una pequeña proporción de las clases impartidas.

En ciertas entidades académicas, el porcentaje de profesores de asignatura y ayudantes se desprende por completo de la media de la propia UNAM, aunque cabe recordar que una parte –minoritaria– del cuerpo docente de asignatura tiene nombramiento definitivo. En la tabla 1 integramos los datos por separado, para poder evaluar esta desproporción que de otro modo se invisibiliza en la estadística general. El problema de un número elevado de profesores de asignatura y de ayudantes es más profundo en algunas facultades:

**Tabla 1**  
**Las 10 entidades académicas con mayor presencia de profesores de asignatura y ayudantes, 2021.**

| Entidad académica o dependencia            | Profesor de carrera Total | Profesor de asignatura |            | Ayudante |            | Total (incluye investigadores y técnicos académicos) | Porcentaje de profesores y ayudantes en relación con el total de la entidad |
|--|---------------------------|------------------------|------------|----------|------------|--|---|
|  |                           | Total                  | Porcentaje | Total    | Porcentaje |  |   |
| 1 FES Aragón                               | 81                        | 1,546                  | 85.7 %     | 132      | 7.32 %     | 1,803  | 93.02 %   |
| 2 Escuela Nacional de Trabajo Social       | 30                        | 389                    | 90.6 %     | 1        | 0.2 %      | 429  | 90.8 %  |
| 3 Facultad de Derecho                      | 138                       | 1,156                  | 79.1 %     | 141      | 9.6 %      | 1,460  | 88.7 %  |
| 4 FES Acatlán                              | 181                       | 1,583                  | 83.6 %     | 83       | 4.3 %      | 1,893  | 87.9 %  |
| 5 Escuela Nal. de Enfermería y Obstetricia | 51                        | 478                    | 86.5 %     | 5        | 0.9 %      | 552  | 87.4 %  |
| 6 FCPYS                                    | 176                       | 1,237                  | 70.4 %     | 263      | 14.9 %     | 1,756  | 85.4 %  |
| 7 Economía                                 | 109                       | 449                    | 41.4 %     | 475      | 43.9 %     | 1,082  | 85.3 %  |
| 8 FES Zaragoza                             | 257                       | 1,183                  | 66.4 %     | 312      | 17.5 %     | 1,780  | 83.9 %  |
| 9 Facultad de Medicina                     | 294                       | 3,166                  | 78.6 %     | 213      | 5.2 %      | 4,024  | 83.8 %  |
| 10 Facultad de Ciencias                    | 311                       | 1,323                  | 41.8 %     | 1,323    | 41.8 %     | 3,163  | 83.6 %  |

**Fuente:** Elaboración y cálculos propios con base en DGPA, 2021.

Nueve de las diez entidades académicas que presentamos en la tabla 1 realizaron paro de labores como parte del movimiento #LaUNAMnoPaga.

La desviación de la media que implica las altas proporciones de dependencia de trabajo por horas en algunas facultades y escuelas puede ponderarse mejor si se compara a las entidades académicas de la UNAM –que en ocasiones son tan masivas como una universidad misma– con el promedio de otras universidades públicas. Esta comparación sólo es válida para destacar proporciones sumamente desiguales en ciertas entidades académicas, ya que los datos sobre profesores adjuntos no están disponibles de manera comparada. La tabla 2 nos permite situar un problema focalizado en varias entidades académicas de la UNAM en grados muy desiguales.

Podemos afirmar entonces que las contrataciones de profesores de asignatura y ayudantes en ciertas entidades de la UNAM son desmesuradas y representan una de las situaciones más significativas del país en dependencia de trabajo docente temporal por horas. También que dicha situación afecta a todos los subsistemas de la Universidad, aunque en proporciones distintas entre estos y sumamente diferenciadas a su interior, donde destacan ciertas facultades y escuelas que fueron epicentros de movilización y protesta. La UNAM ha generado institucionalmente el cuerpo docente precario más grande del país y ha normalizado tal situación. En las facultades donde un sector docente de asignatura mayoritario converge con un cuerpo de ayudantes precarizado y numeroso iniciaron las protestas del movimiento #LaUNAMnoPaga.

**Tabla 2**  
**Proporción de contrataciones de profesores por hora comparado**  
**en universidades públicas, 2019.**

| Entidades académicas de la UNAM con mayor proporción de profesores contratados por horas | Universidades públicas con mayor proporción de profesores contratados por horas a nivel nacional |  | Universidades públicas con mayor número de investigadores adscritos al SNI y mayor número de publicaciones registradas en SCOPUS frente al porcentaje de profesores contratados por horas |
|--|--|--|---|
|  |  |  |   |
| FES Aragón   | 92.80 %  | Universidad Autónoma de Sinaloa              | 53.34 %   |
| Escuela Nacional de Trabajo Social   | 90.51 %  | Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca | 51.31 %   |
| Facultad de Derecho  | 89.12 %  | Universidad Autónoma del Estado de México    | 41.46 %   |
| FES Acatlán  | 87.45 %  | Universidad Autónoma del Estado de Morelos   | 36.88 %   |
| Escuela Nal. de Enfermería y Obstetricia   | 85.6 %   | Universidad Autónoma de Querétaro            | 11.60 %   |
|  |  | Universidad Autónoma de Nuevo León           |   |
|  |  | Universidad de Guadalajara                   |   |
|  |  | Benemérita Universidad Autónoma de Puebla    |   |
|  |  | Instituto Politécnico Nacional               |   |
|  |  | Universidad Autónoma Metropolitana           |   |

**Fuente:** Elaboración propia con base en EXECUM y DGPA 2019.

## Los trabajadores académicos por horas de la UNAM

La UNAM nació siendo una universidad de profesores de tiempo parcial (García Salord, 2000). Sólo a partir de 1937, cuando su financiamiento estatal comenzó a estabilizarse, y después de la aprobación de su tercera ley orgánica en 1945 –que es aún vigente– se comenzó a constituir una planta docente de profesores de tiempo completo. Fue el Consejo Universitario el que estableció el régimen académico-laboral, a través del Reglamento del Profesorado Universitario de Carrera, que entre 1943 y 1945 definió las figuras académicas de ese entonces: adjuntos, auxiliares, de planta, titulares, de tiempo completo y eméritos. Desde entonces y hasta ahora, el cuerpo docente de tiempo completo es minoritario. En 1963, el Estatuto del Personal Docente reordenó la carrera académica con tres categorías de los profesores “ordinarios”: adjuntos, titulares y numerarios. Es ahí donde apareció por primera vez una definición, en el artículo 14, que decía: “se podrá asignar un profesor numerario por cada asignatura”.

Entre 1975 y 1981 se redefinió el régimen académico-laboral con las representaciones sindicales del profesorado, ya que antes se hacía de manera unilateral. El Estatuto del Personal Académico (EPA), vigente hasta hoy, define a los profesores de asignatura como “quienes de acuerdo con la categoría que fije su nombramiento, sean remunerados en función del número de horas de clase que impartan”. Por otro lado, el contrato colectivo de trabajo define al interinato como personal que sufre “al personal académico definitivo”. El EPA a su vez, en su artículo 78 establece que los profesores interinos que “cumplan tres años de servicios ininterrumpidos, con objeto de que se resuelva si es o no el caso otorgarles la definitividad en la categoría y nivel [...] tendrán derecho a que se abra un concurso de oposición para promoción”, que será cerrado.

Esto último es relevante, ya que los profesores de asignatura, legalmente, cuentan con un mecanismo para terminar con su interinato –es decir, con el carácter temporal de su trabajo– después de laborar varios años para la Universidad y, sin embargo, la planta docente de la UNAM es mayoritariamente interina. Las y los profesores interinos, definidos legalmente como sustitutos temporales, en los hechos alargan su interinato por años, e incluso décadas, violándose así tanto el contrato colectivo como la Ley Federal del Trabajo, que promueven la estabilidad en el empleo y justifican el trabajo temporal –en este caso con contratos semestrales– sólo como necesidad efímera y no como condición permanente. Los profesores interinos muchas veces no están sustituyendo a nadie.

En toda la UNAM, de 33,254 nombramientos de profesores de asignatura –contratados por horas– sólo 3,148 son definitivos (9.47 %). Sin embargo, la proporción en la FCPYS es sólo de 0.83 % y en la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia de apenas 0.31 %. En las facultades de Ciencias y Economía esta proporción es mayor: 19.64 % y 23.81 % respectivamente (cálculos propios con base en DGAPA, 2021).

La antigüedad promedio del sector de asignatura oscila entre los 12 y 14 años de labor docente (Torres, 2019). En los datos obtenidos en nuestra encuesta, hasta un 29.43 % de los profesores de las tres entidades académicas encuestadas contaban con 15 años de antigüedad o más, un 20.57 % cuenta con antigüedad entre 10 a 15 años y una cifra similar ha trabajado en la Universidad entre 5 y 10 años. Por otro lado, las cifras oficiales destacan un enorme segmento de personal académico con poca antigüedad, menor a dos años. Esto puede hablar de una alta rotación en un sector importante de profesores temporales –especialmente ayudantes– y del alargamiento de la condición interina del resto.

En las últimas dos décadas, la UNAM ha afrontado la expansión institucional con un lento proceso de nombramientos de profesores de carrera, que entre el año 2000 y 2021 han tenido un crecimiento de sólo 13.89 %, mientras el número de nombramientos de asignatura en el mismo periodo creció 43.82 % (cálculos propios con base en DGAPA 2021). La dependencia que la UNAM tiene respecto del trabajo de los profesores de asignatura es, entonces, endémica. El rector Jorge Carpizo (1985-1989) evaluó como urgente impulsar los concursos de oposición para lograr la definitividad de una planta docente mayormente interina (Cejudo, 2021). Ésta fue reconocida también como problemática por el rector Francisco Barnés (1997-1999), quien buscó reducir la planta académica sustituyendo a los profesores por horas, pero tratando de intensificar la carga docente de los investigadores en vez de abrir nuevas plazas de tiempo completo. Ese propósito gerencial-neoliberal fracasó.

Por otro lado, la propia definición de las categorías docentes está en discusión. El Congreso Universitario de 1990 –fruto del movimiento estudiantil– concluyó impulsar la reforma del EPA de 1975; propuso una redefinición que se rigiera por la idea del tránsito horizontal de una a otra figura del personal académico de carrera, y precisar la figura del profesor de asignatura, circunscribiéndola a necesidades pedagógicas particulares (De Kramis, Chehaibar, 2003). No obstante, la propuesta de modificación al EPA fue abandonada por más de una década, incumpliendo el acuerdo.

No fue sino hasta concluido el conflicto universitario de finales de siglo, cuando el rector De La Fuente volvió a hablar nuevamente de la necesidad de la reforma. Para ello se constituyó específicamente un Claustro Académico que presentó así una nueva categorización de profesor de asignatura, acotándola a la función de docencia, vinculada a la experiencia y práctica de su campo profesional o disciplinario. Después de más de una década de elaborada la propuesta, la reforma sigue sin discutirse, y contrasta con el hecho de que este perfil no es el único existente entre los profesores contratados por horas.

Ya otros estudios han propuesto perfiles socio-académicos para aproximarse a la realidad laboral de los docentes contratados por horas en las instituciones de educación superior. Un grupo de investigadores basados en evidencia empírica cualitativa han perfilado tres tipos de profesorado que no son de tiempo completo: *el experto centrado en la docencia, el académico en formación y el profesor por contratación extendida* (López Damián, *et.al*, 2016). Los resultados de nuestra encuesta pueden aproximarnos a la tipificación del profesor de asignatura en la Universidad Nacional.

**Tabla 3**  
**Fuentes de ingreso.**

| <b>Durante el semestre en curso usted recibió ingresos adicionales a su contratación en la UNAM producto de su trabajo en (marque todas las respuestas que correspondan)</b> |                |
|--|----------------|
| Docencia en otra facultad, centro de estudios o escuela de la UNAM   | <b>4.76 %</b>  |
| Docencia en otra universidad pública   | <b>6.23 %</b>  |
| Docencia en una universidad privada  | <b>10.99 %</b> |
| Beca CONACYT/UNAM u otra de formación o investigación de posgrado  | <b>13.92 %</b> |
| Investigación en otras universidades públicas/Privadas u organismos de la sociedad civil   | <b>4.40 %</b>  |
| Trabajo no ligado a la docencia ni a la investigación en el campo gubernamental  | <b>10.99 %</b> |
| Trabajo no ligado a la docencia o investigación en el campo empresarial  | <b>11.36 %</b> |
| No tengo ingresos adicionales a los recibidos en la UNAM   | <b>17.22 %</b> |
| Otro (especifique)   | <b>20.15 %</b> |

**Fuente:** Datos propios de la Encuesta sobre condiciones laborales y participación política.



La figura del *académico en formación* es la que de manera más sencilla puede inferirse por datos estadísticos. El 13.92 % de los profesores de asignatura en las entidades académicas estudiadas sigue preparándose, lo que coincide con nuestros resultados de escolaridad, donde 12.72 % cursa un doctorado a la vez que imparte clases; 2.12 % realiza una estancia de investigación posdoctoral y un 1.41 % cursa una maestría, sumando un total de 16.25 %. Las becas, del CONACYT o de la propia UNAM, significan una alternativa de subsistencia y de continuidad en el campo académico. Al parecer son también una estrategia de un sector de los profesores de asignatura –los más jóvenes– para hacer viable su propia manutención como docentes. El problema es que ese periodo formativo es temporal y, una vez que se terminan las becas, el salario como profesores de asignatura ya no puede sostener a estos académicos, que demandan espacios permanentes.

El *experto centrado en la docencia*, es decir un profesional cuya actividad central no es el campo académico, también puede inferirse como presente entre los profesores de asignatura en la UNAM a partir de nuestros datos. Una quinta parte de los encuestados afirma trabajar en actividades no ligadas a la docencia, sea en el campo gubernamental (10.99 %) o en el empresarial (11.36 %). Es probable que este sea el perfil del que habla la reforma académica del EPA. Sin embargo, nuestros datos cuestionan que en todos los casos esto sea una alternativa digna, donde la actividad profesional es la principal fuente de ingresos y la labor docente un complemento armónico. Debemos considerar lo que podemos llamar como *experto o profesional precario*, es decir, una estrategia de subsistencia de los profesores de asignatura obligada por las circunstancias. A la pregunta expresa entre nuestros encuestados sobre la importancia de la labor docente y sus ingresos obtuvimos que impartir clases es la principal actividad profesional en poco más de la mitad (56.10 %) y que representa su fuente principal de ingresos (50.81 %), mientras que sólo 40.98 % la considera complemento de su principal actividad profesional.

Aunque estos resultados no son conclusivos en términos cuantitativos, podemos considerar que los profesionales o expertos no siempre lo son por convicción o vocación, sino que son profesores que se han visto obligados a buscar fuentes de ingreso no académicas. Nuestros datos cualitativos narran historias de abandono de la carrera académica –más no de la docencia– ante la falta de oportunidades laborales dignas o el cierre de los mecanismos para la movilidad académica. En ese sentido, es de destacar

que hasta un 20.15 % de las personas encuestadas responden que tienen otras fuentes de ingreso. Sus respuestas abiertas hablan de profesoras y profesores precarios por el tipo de labor realizada: clases particulares, clases de regularización, docencia a niveles de educación básica, chofer de servicios de transporte por aplicación, entre otras labores que no son necesariamente una actividad profesional bien remunerada o estable.

De manera diametralmente opuesta, el análisis de los datos curriculares públicos de profesores de asignatura muestra, en efecto, que otro segmento de los expertos o profesionales docentes se desenvuelven exitosamente en consultorías, asesorías, servicios, empresas y en instituciones estatales, haciendo de la labor docente una actividad secundaria. Por último, el *profesor por contratación extendida* no es un cuerpo docente homogéneo. De igual forma, debemos considerar *al profesor por contratación extendida precario* o como algunos investigadores han denominado, *al profesor de tiempo repleto* (Gil Antón, 2021).

Con base en el análisis curricular que realizamos en esta investigación, podemos afirmar que un segmento significativo de profesores de asignatura cuenta con tiempos completos en otras universidades públicas y privadas, e incluso en otras entidades académicas de la UNAM. Frente a este conjunto que cuenta con estabilidad e ingresos suficientes, se encuentra el profesor que usa como estrategia la contratación como docente por horas o a tiempo parcial en varias universidades de manera simultánea, lo que busca ser una opción temporal en la expectativa de lograr la estabilidad en el empleo. Ambos conjuntos tienen empleos precarios o permanentes en otras universidades públicas (6.23 %) o privadas (10.99 %).

Las condiciones de inestabilidad laboral y la incertidumbre en sus contratos a largo plazo quizás explican el malestar emocional que encontramos entre el profesorado. Sin importar la heterogeneidad de sus condiciones extrauniversitarias, las y los profesores de asignatura comparten un malestar frente al trato laboral que reciben en la universidad. En la tabla se indican las emociones que tuvieron mayor frecuencia entre un panel de posibilidades mucho más amplio que incluyó, por supuesto, también de carácter positivo.

**Tabla 4**  
**Emociones más mencionadas.**

| ¿Qué sentimientos y/o emociones le producen sus condiciones laborales (salario, contratación, inseguridad en el empleo) como docente de asignatura/adjuntx dentro de la UNAM?<br>¿Con qué intensidad los ha sentido en el último año? Indique en cada una: |         |         |         |         |        |
|--|---------|---------|---------|---------|--------|
|  | Mucho   | Algo    | Poco    | Nada    | No sé  |
| Incertidumbre  | 59.51 % | 19.43 % | 11.74 % | 8.91 %  | 0.40 % |
| Indignación  | 44.72 % | 18.29 % | 13.82 % | 21.95 % | 1.22 % |
| Preocupación   | 44.31 % | 26.42 % | 16.26 % | 12.60 % | 0.41 % |
| Decepción  | 38.62 % | 26.83 % | 19.92 % | 14.23 % | 0.41 % |
| Incomodidad  | 35.92 % | 35.92 % | 15.10 % | 12.65 % | 0.41 % |

**Fuente:** Datos propios de la Encuesta sobre condiciones laborales y participación política 2022.

La inestabilidad del empleo es una condición objetiva que, como hemos visto, es estructural, histórica y endémica de la composición de la planta docente en la UNAM. Empuja a un sector del profesorado a crear estrategias de subsistencia ancladas en las becas de formación, o bien, en otros trabajos precarios, pero es también una condición subjetiva que es experimentada con emociones negativas sobre su propia condición laboral (incertidumbre, incomodidad, preocupación). Todo ello inscrito en una condición epocal del trabajo llamado flexible, que obliga a trayectorias y carreras laborales erráticas, basadas en una cadena de empleos temporales, con escasas perspectivas de progreso personal y riesgo de pauperización (Alcalde, 2020).

A la vez, dicha inestabilidad provoca emociones reflexivas que son base para la acción, como la indignación, referida a una evaluación cognitiva sobre quiénes tienen la responsabilidad de esas condiciones. Del conjunto de emociones más mencionadas, cabe destacar que el 65.45 % haya experimentado algún grado relevante de decepción y que hasta 56.33 % de los encuestados haya manifestado una frustración alta por sus condiciones de trabajo, a pesar de que 89.75 % sienta “mucho” gratificación y motivación por la interacción con los jóvenes estudiantes y “mucho” realización en el aula: 71.84 %. Esto se enlaza plenamente con otros estudios sobre la precariedad, donde personas altamente cualificadas no pueden conseguir empleos y salarios acordes a sus expectativas y capacidades profesionales “viendo rota la promesa de progreso individual y ascenso social por medio

de la educación” (Jara, 2019:120). Cabe también destacar que nuestras entrevistas revelan que, antes del ciclo de movilización, esta condición se sufría de manera individual y aislada, sin espacios colectivos de discusión sobre dicha problemática.

Es posible que este malestar esté relacionado también a la imposibilidad de participar plenamente en la carrera académica, así como en la emergencia de una visión crítica sobre la toma de decisiones en la Universidad Nacional.

### **La regulación del trabajo docente en la UNAM**

La asignación de materias, los concursos de oposición y promoción, así como las reglas de la carrera docente, formalmente son decisiones académicas, pero al mismo tiempo definen relaciones laborales. El régimen académico-laboral no sólo se construye técnicamente, sino también por las relaciones de poder y fuerza al interior del sector académico, segmentado entre profesores de tiempo completo y asignatura-interinos, por la existencia progresiva de órganos de decisión más incluyentes, por la influencia de colegios de profesores –o bien por su ausencia– y por la defensa sindical de los derechos laborales. Tal y como plantea Yuri Jiménez “el poder burocrático universitario basa su fuerza, en gran medida, en el control de los mecanismos de acceso al sector de trabajadores académicos” (Jiménez, 2014: 257).

Después del movimiento estudiantil de 1968, el rector Pablo González Casanova (1970-1972) fomentó la creación de colegios y uniones de profesores para que la influencia de comunidades locales creciera, proyecto que no terminó de consolidarse por la interrupción abrupta de su gestión (Kent, 1990). En este contexto, el Estatuto del Personal Académico de 1974, durante la rectoría de Guillermo Soberón, reconoció la libertad de organización en colegios o asociaciones de profesores, en un contexto de exigencia de mayor participación democrática de los académicos en las decisiones. Después, el rector Jorge Carpizo (1985-1989) impulsó cambios en la representación de los investigadores al interior de los Consejos Técnicos de los subsistemas de Humanidades e Investigación Científica (Cejudó, 2021), y durante el rectorado de José Sarukhán (1989-1997) se impulsó la creación de los Consejos Académicos de Área, por acuerdo del Congreso de 1990.

Después de la huelga de 1999-2000, los rectores Juan Ramón de la Fuente (1999-2007) y José Narro (2007-2015) reconocieron en varios discursos la tradición vertical de toma de decisiones de la universidad. Este último, en 2003, por entonces Coordinador General de la Reforma Universitaria afirmó:

La reforma de la UNAM también debe responder a otro desafío que conjuga cuestionamientos tanto externos como internos, y es sobre su forma de gobierno. La gobernabilidad de la institución, los procedimientos para la toma de decisiones y la participación de la comunidad en las decisiones que le conciernen son, entre otros, algunos de los problemas que han afectado el funcionamiento de la Universidad (Narro, 2003: 79).

Las rectorías de Soberón, Sarukhán y De La Fuente iniciaron sus gestiones tratando de controlar las crisis institucionales que vivió la Universidad por la movilización de trabajadores y estudiantes, para luego proponer reformas de orden académico (Casanova, 2016). Sin embargo, estas reformas no han modificado el régimen académico-laboral de manera significativa desde hace más de cuarenta años y esto se debe, en parte, a la lábil organización sindical de los docentes.

Las experiencias de organización sindical del profesorado fueron débiles durante muchas décadas hasta la formación, en 1974, del Sindicato del Personal Académico de la UNAM (SPAUNAM). El sindicato de trabajadoras y trabajadores académicos que exigía reconocimiento de la rectoría pasó por la huelga de 1975 y su triunfo para constituirse como representación del personal académico. Antes de esta coyuntura, los temas laborales del profesorado habían sido decididos casi siempre unilateralmente por la administración universitaria. El acuerdo del SPAUNAM con la rectoría incluyó un capítulo sobre condiciones laborales en el Estatuto de Personal Académico (EPA) y la firma por primera vez, de un Contrato Colectivo de Trabajo (CCT).

El intento de unificación de trabajadores administrativos y manuales con los académicos del SPAUNAM en un sindicato único, el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), llevó a una nueva huelga en 1977 que fue disuelta con la entrada de la policía a Ciudad Universitaria. Las autoridades reconocieron al STUNAM como sindicato “de institución”, pero solamente le dieron la titularidad del contrato colectivo de los administrativos y no de los académicos (Zermeño, 2013; Pulido, 2018). Esto marcó desde entonces las relaciones laborales entre el sector académico y la universidad.

Ante la movilización de los trabajadores para formar un sindicato único, la respuesta del entonces rector Soberón fue fomentar la creación, desde arriba, de organizaciones de académicos que se integraron con la denominación de la hoy Asociación Autónoma del Personal Académico (AAPAUNAM) que finalmente ganó, por un margen estrecho, el recuento efectuado en 1980 para tener la titularidad del contrato colectivo (Pulido, 2018). La AAPAUNAM desde entonces sostiene la representación legal del sector académico, aun cuando se trata de una organización de corte patronal: “agrupaciones que más que responder a los intereses de sus afiliados responden a las expectativas de sus promotores” (Woldenberg, 1990: 113).

La relación entre los ámbitos laboral y académico está expresada formalmente en el CCT y en el EPA, pero de manera parcial, con una delgada línea de separación. Cada entidad académica y sus órganos colegiados y unipersonales son evidentemente los responsables de discernir y decidir las necesidades que, en materia de trabajo docente, tiene cada facultad, escuela o unidad, y estos requerimientos se convierten en concursos, convocatorias y asignación de materia de trabajo temporal.

Surge la paradoja de que el segmento más numeroso del personal académico de la universidad –los profesores interinos– depende por completo de las decisiones de órganos colegiados o personales abrumadoramente controlados por profesores de tiempo completo. Esto se hace evidente en al menos tres dimensiones del trabajo docente: los concursos de oposición –para competir por plazas de tiempo completo–, la asignación de materias “temporales” –que define la competencia por los interinatos– y las políticas de desarrollo institucional del personal académico –que abren o cierran las posibilidades de movilidad en la carrera académica–.

Los directores de las entidades académicas tienen la facultad, según el Estatuto General de la UNAM, de “proponer el nombramiento del personal docente”, solicitándolo al Consejo Técnico (Artículo 67 del EPA.) Cuentan además con un margen de nombramientos –no definitivos– de profesores de tiempo completo, sin que medie concurso de oposición, que puede llegar a ser discrecional (Artículo 51 del EPA). Podemos destacar dos tipos de orientación de las políticas de contratación y apertura de plazas: las que promueven abiertamente la reconfiguración del personal académico –aunque sea de manera limitada, gradual o parcial– y las que mantienen la continuidad de la política general de la Universidad. La primera orientación se expresa principalmente en el Programa de Renovación de la

Planta Académica creado en 2012 y que integra el subprograma de Retiro Voluntario por Jubilación y el Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera (SIJA).

El primero de estos subprogramas, referente a la jubilación, ha tenido mayor aceptación, debido a que mejora las condiciones de retiro. Sin embargo, el SIJA ha sido impugnado por distintas protestas en la última década, ya que restringe la competencia por plazas de tiempo completo a partir de límites de edad que, en los hechos, excluyen a una buena parte de los profesores de asignatura. El rector Graue, en una sesión del Consejo Universitario donde se presentó una protesta encabezada por 300 profesores, reconoció que el SIJA está centrado en la renovación del cuerpo docente y no en solucionar la problemática de los profesores interinos y de asignatura: “Los profesores de asignatura tienen otros mecanismos para convertirse en docentes de tiempo completo, como los concursos de oposición abiertos. Ésos seguirán y seguiremos abriendo plazas para ellos” (La Jornada, 11 de enero 2016 p.34). Sin embargo, las cifras en las entidades académicas estudiadas parecen ser muy restrictivas en la apertura de nuevas plazas.

**Tabla 5**  
**Crecimiento comparado de la planta de profesores de carrera 2012-2021.**

| <i>Entidad académica</i>                  | <i>Número de personal docente de carrera en 2012</i> | <i>Número de personal docente de carrera en 2021</i> | <i>Variación relativa de nuevas plazas</i> | <i>Promedio de apertura de plazas nuevas por año</i> |
|---|--|--|--|--|
| Facultad de Ciencias                      | 292  | 311  | 6.14 %                                     | 1.8  |
| Facultad de Ciencias Políticas y Sociales | 160  | 176  | 11 %                                       | 1.6  |
| Facultad de Economía                      | 111  | 109  | -1.89 %                                    | -  |
| ENES Morelia                              | 17 (2013)  | 75   | 341 %                                      | 5.8  |

**Fuente:** elaboración propia con base en DGAPA 2012-2021.

Como se puede ver, el SIJA ayuda a sustituir al personal de mayor antigüedad, pero no a expandir el cuerpo docente de tiempo completo o de carrera, cuyo crecimiento es sumamente limitado. Sólo se dio un crecimiento



real en la ENES Morelia, recién fundada. A esta escasez de plazas de tiempo completo debemos agregar, además, la problemática asignación de materias temporales en cada entidad. Aunque las condiciones de gestión académica son muy distintas, destaca que la UNAM no cuente con un mecanismo público y abierto de concursos para plazas temporales o interinas, como sí ocurre en otras universidades públicas.

La asignación de materias temporales (y por tanto de materia de trabajo) descansa en cuerpos unipersonales (en el caso de la FCPYS) basada en la nominación presentada al Consejo Técnico por coordinadores de carrera o departamento designados por los directores. En el caso de las facultades de Economía y Ciencias, cuentan con una larga tradición de organización departamental democrática, donde las coordinaciones son electas por su cuerpo docente, descentralizando por tanto esta función de los órganos unipersonales dependientes de los directores. La presencia, además, de cuerpos docentes, colegios o incluso asambleas de profesores en algunos departamentos o áreas de estas dos facultades influye de manera directa en la apertura de espacios de trabajo tanto de ayudantes como profesores de asignatura, así como las condiciones de convocatoria, criterios de asignación y conformación de comisiones dictaminadoras para decidir sobre dichos espacios.

La actividad de colegios docentes constituye una constante tensión y posibilidad de conflicto con las directivas de ambas entidades, pero permite a la vez la incidencia directa e indirecta sobre las asignaciones de materias cada semestre. La gestión académica, las políticas sobre el personal, los programas de renovación y la asignación de materias son un campo oculto de conflicto y malestar previo al ciclo de movilización #LaUNAMnoPaga. Esto se vive como una mala gestión o como una abierta violación de las reglas de competencia meritocrática, que cuestiona la centralización de las decisiones en torno de la carrera académica. La distorsión, obstaculización o favoritismo de los mecanismos meritocráticos son concebidos como injustos y son vistos como decisiones académicas no legítimas. La experiencia de las condiciones laborales precarias es, a la vez, una experiencia de subordinación ilegítima a decisiones cuestionadas. Estos grados de desacuerdo pueden observarse en la tabla 6:

**Tabla 6**  
**Opinión sobre la toma de decisiones académicas y laborales.**

| Indique su grado de acuerdo o desacuerdo sobre cada una de las siguientes dimensiones de la vida docente en la UNAM   |                       |            |             |               |                          |
|---|-----------------------|------------|-------------|---------------|--------------------------|
|   | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Indiferente | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
| Criterios, reglas o formas de asignación de materias a profesores de asignatura/adjuntxs cada semestre por las autoridades u órganos correspondientes                                   | 3.38 %                | 31.20 %    | 9.40 %      | 41.73 %       | 14.29 %                  |
| Criterios, reglas o formas de las convocatorias a concursos de oposición  | 3.77 %                | 12.08 %    | 12.83 %     | 35.09 %       | 36.23 %                  |
| Criterios, reglas o formas de implementación de los programas de renovación de la planta docente como el SIJA (Subprograma de Incorporación de Jóvenes Académicos de Carrera)           | 1.89 %                | 12.12 %    | 29.17 %     | 26.52 %       | 30.30 %                  |
| Criterios, reglas o formas de implementación de los programas de renovación de la planta docente como el Subprograma de Impulso a la Definitividad del Personal académico de asignatura | 2.65 %                | 15.53 %    | 18.94 %     | 31.44 %       | 31.44 %                  |
| Inclusión de los profesores de asignatura en la toma de decisiones y órganos de representación  | 10.61 %               | 16.67 %    | 12.50 %     | 29.17 %       | 31.06 %                  |

**Fuente:** Datos propios de la Encuesta sobre condiciones laborales y participación política 2022.

Sin embargo, la gestión académica cotidiana también se vivía en condiciones muy distintas previamente al ciclo de protesta: en las facultades donde existían colegios o asambleas docentes –permanentes o episódicas– existen ciertas tramas formales e informales en una parte del profesorado que había debatido las condiciones laborales antes del ciclo de protesta. En aquellas entidades académicas donde estas colectividades no existían, la experiencia sobre las decisiones académicas se vivía de manera individual o informal entre pocos profesores y, con menor claridad, sobre los derechos que otorgan el CCT o el EPA. Esto explica que el movimiento se detonara en las facultades con alguna tradición o experiencia previa de protesta o de participación y que el resto se sumara como solidarias ante lo que parecía un problema ajeno. El cúmulo de lo que se vive como una serie de agravios cotidianos sobre la inestabilidad, la gestión académica y los obstáculos para la carrera académica se desbordó en 2021 con lo que se experimentó como una nueva ofensa: la inacción ante la demora de pagos en medio de la pandemia.

### **Salarios diferenciados: competencia desigual por recursos universitarios**

En los años noventa, durante la rectoría de José Sarukhán, el cuerpo docente cambió su estructura en torno del salario hacia los criterios de libre concurrencia, es decir a la competencia individualizada por recursos a través de programas de flexibilización y diferenciación salarial. Las llamadas políticas de pago por mérito y de programas de estímulos fueron presentadas como la solución a la caída de los salarios sufrida en los años ochenta, pero también como la fórmula para incentivar la calidad docente. Si quiere ganar más, el profesor debe demostrar mayor productividad.

Para ello se creó en 1990 el Programa de Estímulos a la Productividad y Rendimiento del Personal Académico, que fue sustituido en 1993 por el Programa de Primas al Desempeño Académico del Personal de Tiempo Completo (PRIDE). Para los profesores de asignatura se diseñó el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG), ambos vigentes desde entonces. Empero, la diferencia de las categorías que hemos desarrollado entre profesores de tiempo completo y asignatura marca una pronunciada estratificación en

dicha competencia, como resultado de la enorme brecha salarial existente entre unos y otros. Si comparamos los ingresos entre ambos segmentos, los profesores titulares de tiempo completo que ganan los sueldos más bajos duplican y hasta cuadruplican los ingresos de los profesores temporales con ingresos más altos. A su vez, los salarios de la burocracia universitaria intermedia (secretarios de dirección, administrativos o generales) son entre 6 y 13 veces el sueldo promedio de un profesor de asignatura a cargo de tres cursos.

Esta polarización salarial se profundiza si comparamos no sólo los sueldos base, sino los recursos que los académicos pueden recibir a través de los programas de estímulos. La alta rotación entre una parte del personal de asignatura dificulta su acceso a estos programas. En una investigación reciente se demuestra que el “personal de asignatura tiene 11.3 veces mayor probabilidad de encontrarse en situación de no titularidad, sin estímulos” (Lemus, 2022: 41). El PRIDE aumenta entre 45% y hasta 115 % los sueldos base de los profesores de carrera.

El economista Israel Solares sostiene que “el 1% mejor pagado de la UNAM, un grupo de 415 académicos, concentran más presupuesto de la UNAM (422 millones de pesos) que los 12,775 profesores peor pagados (380 millones)” (Solares, 2021). Entre el personal de asignatura, la extrema desigualdad implica un profundo malestar, aunque podemos destacar que los desacuerdos en torno de la desigualdad son más pronunciados hacia el sector burocrático que hacia los académicos de tiempo completo. Hay una división salarial objetiva que produce una escisión subjetiva entre ambos estratos docentes (G Solares y Vera, 2023).

**Tabla 7**  
**Opinión acerca de las diferencias salariales.**

| Indique su grado de acuerdo o desacuerdo sobre cada una de las siguientes dimensiones de la vida docente en la UNAM. |                              |                   |                    |                      |                                 |
|--|------------------------------|-------------------|--------------------|----------------------|---------------------------------|
|  | <i>Totalmente de acuerdo</i> | <i>De acuerdo</i> | <i>Indiferente</i> | <i>En desacuerdo</i> | <i>Totalmente en desacuerdo</i> |
| Diferencias salariales entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura / adjuntos                     | 3.79 %                       | 7.58 %            | 5.68 %             | 28.41 %              | 54.55 %                         |
| Diferencias salariales entre funcionarios de la UNAM y profesores de asignatura / adjuntos                           | 3.76 %                       | 3.38 %            | 9.02 %             | 21.05 %              | 62.78 %                         |

**Fuente:** Datos propios de la Encuesta sobre condiciones laborales y participación política 2022.

Hay que destacar, además, que los altísimos ingresos vía estímulos desincentivan la jubilación, ya que, al terminar su vida laboral, las y los académicos recibirían ingresos ajustados a su salario base y no al total de recursos que reciben por la vía de los programas de competitividad (Zárata, 2014). Eso provoca que numerosos docentes de tiempo completo posterguen su jubilación, cerrando las posibilidades de abrir espacios para las nuevas generaciones y para los profesores de asignatura, en un círculo vicioso que la propia UNAM generó. A esto debemos sumar los problemas endémicos que provocan las contrataciones temporales reiteradas: miles y miles de profesores de asignatura y ayudantes renuevan sus contratos cada semestre, cambian de materias, se les asignan otras, algunos no son programados y otros son seleccionados por primera ocasión, lo que supone alrededor de 100 mil movimientos anuales, según afirmaron funcionarios en las mesas de diálogo de la Facultad de Ciencias. Este vaivén interminable de contrataciones desborda los servicios administrativos que, en un segmento del profesorado, se viven con una constante incomodidad y fastidio.

Entre los profesores de asignatura encuestados, las demoras en la firma de contrato son constantes “algunas veces” (42.28 %), “casi siempre” (21.69 %) y siempre (12.13 %). Poco más de la mitad de los profesores afirma que las demoras del contrato alcanzan, muchas veces, entre más de

1 mes y 3 meses de retraso (49.80 %) y algunos incluso entre 3 y 6 meses (15.42 %). Al demorarse la firma del contrato es posible que se retrasen los pagos, por lo que 30.74 % de los encuestados ha sufrido “algunas veces” demoras en sus pagos y 4.07 % “casi siempre”. Pero también muchos de ellos afirman haber padecido descuentos indebidos “algunas veces” (36.30 %) y “casi siempre” (5.93 %). Durante la pandemia, las demoras afectaron de manera desigual a las entidades académicas estudiadas, volviéndose un problema masivo en las facultades de Ciencias y Economía. De ahí surgiría el llamado a reunirse para protestar.

#### IV. La emergencia del movimiento #LaUNAMnoPaga

Todas estas características estructurales de la planta docente de la UNAM, como hemos visto, no son nuevas. La mera existencia objetiva de estas condiciones laborales y del desacuerdo individual no explican por sí solas la protesta docente. Comprender la emergencia del ciclo de movilización de trabajadores académicos de la Universidad Nacional requiere unirlas con los acontecimientos precipitantes de la acción colectiva del profesorado y su cambio valorativo y juicio colectivo sobre las relaciones laborales. El Movimiento #LaUNAMnoPaga emergió con un desplazamiento repentino en las orientaciones interpretativas de las experiencias laborales individuales hacia una valoración colectiva sobre el carácter injusto y la atribución de responsabilidades. Los profesores de asignatura, adjuntos y –esto es relevante– las comunidades estudiantiles, tomaron conciencia en colectivo, de manera acelerada, sobre las condiciones de trabajo precarias de la UNAM.

Esto sucedió primero en la asamblea convocada el 15 de febrero de 2021 en la Facultad de Ciencias donde, a través de la deliberación, las y los profesores reunidos construyeron un diagnóstico –junto a ciertos cuerpos de apoyo mutuo, como el Fondo Solidario, creado para apoyar a ayudantes y profesores con largos retrasos en sus pagos– que permitió hilvanar en común las experiencias vividas de manera aislada y los desacuerdos que sólo se expresaban de manera *infrapolítica* (Scott, 2004). Esto es, que se expresaron durante largo tiempo de manera episódica y atomizada como discursos ocultos y comunicación marginal entre redes docentes informales. La asamblea dio paso a una forma política colectiva de construcción de sentido. La socialización asamblearia entonces hizo converger los malestares

y desacuerdos individuales y fragmentarios basados en experiencias individuales hacia un marco interpretativo colectivo que cuestionó la desigualdad, la violación u obstrucción de los procedimientos de la carrera académica y, en particular, la negligencia en torno de los pagos retrasados: es decir, la atribución de sentido de dichas condiciones estructurales como un agravio colectivo, como una injusticia y como una violación a derechos laborales básicos.

Todo nuestro material empírico cualitativo permite comprender que la multitudinaria asistencia a las primeras asambleas en esa facultad puede explicarse por la identificación empática con quienes sufrían los retrasos en el marco de la emergencia sanitaria y no por los derechos propios. El contexto pandémico hizo urgente la acción colectiva en solidaridad con quienes sufrían de las demoras en una situación crítica, pero en asamblea y procesualmente, los docentes acabarían por comprender y evaluar la dimensión y profundidad estructural de la problemática de los profesores adjuntos y de asignatura más allá de los retrasos. Es decir, comenzaron a identificar la problemática como propia.

El segundo elemento que hizo estallar la protesta fue la acelerada divulgación virtual de la denuncia realizada en la sesión del Consejo Técnico de la Facultad de Ciencias el 18 de febrero de 2021 –transmitido a través de las redes sociales y reproducido unas 15 mil veces– ante una comunidad universitaria de alrededor de 10 mil personas, donde las y los docentes pudieron exponer la situación de las demoras de pago, así como criticar las diferencias de ingresos en la universidad. La transmisión, con la participación de autoridades universitarias, atrajo la atención y motivó una intensa y masiva solidaridad de la comunidad estudiantil que, en asambleas posteriores, de manera unificada con los docentes, llevaría a la decisión durante el mes de marzo de realizar distintas protestas hasta llegar al paro de labores el día 19.

Los acontecimientos se sucedieron en cadena a partir de tal acción colectiva contenciosa que abrió directamente el conflicto. De manera simultánea se realizó una convocatoria a asamblea en la Facultad de Economía, apoyada en las tramas previas de organización docente. Detonó de igual forma –favorecido por la virtualidad y, por lo tanto, por el carácter público de las discusiones– el apoyo de la comunidad estudiantil que decidió por su cuenta –a diferencia de Ciencias– el paro en dicha facultad a partir del 23 de marzo, bajo la enorme influencia del paro ya iniciado en esa otra facultad.



El resto de las entidades académicas, como Ciencias Políticas y la ENES Morelia, en las semanas posteriores se solidarizaron con los paros iniciados en Ciencias y Economía, sin conocer a detalle la situación estructural de las condiciones laborales que se viven no sólo en esas facultades, sino en toda la universidad, incluyendo sus propios centros de estudio. Fueron la solidaridad y los paros de labores los que activaron las tramas informales y la iniciativa de profesores adjuntos, de asignatura y estudiantes que conocieron el conflicto, primordialmente, a través de las redes sociales. Nuestra revisión documental y testimonial habla de que una vez más los docentes en estas facultades irían haciendo suyo un conflicto que parecía exclusivo de las primeras entidades movilizadas.

Todo esto coincide con las respuestas de los encuestados que participaron en el movimiento (36.36%), así como de los testimonios recogidos, que coincidieron en señalar las razones más importantes para involucrarse en las protestas. Cabe destacar aquí que, aunque los resultados indican que el cuerpo docente de asignatura comparte las condiciones laborales que ya hemos descrito, podemos a grandes rasgos decir que un tercio del profesorado no evalúa como crítica o injusta su situación. Otro tercio sí considera críticamente su situación, pero no participó en las protestas. Finalmente, el último segmento (36.3 %) tiene una valoración crítica de su condición y también participó de algún modo en las protestas.

Aunque no contamos con espacio suficiente en este artículo, esta experiencia nos habla claramente de que existen elementos adicionales que no son mecánicos para que los participantes se involucren en la acción colectiva. Es evidente que, incluso teniendo un juicio crítico sobre su condición laboral, esto no se traduce linealmente en participación política, protesta y acción colectiva. Se requiere seguir indagando en las diferencias de agencia y motivación, cruzadas con los elementos estructurales que impiden, facilitan o producen voluntad de acción. En la Tabla 8 podemos ver las razones que tuvieron mayor frecuencia de respuesta de quienes sí participaron en la acción colectiva para hacerlo.

**Tabla 8**  
**Razones para participar en la protesta.**

| Indique qué tan importante fue para usted cada una de las siguientes razones para decidir participar en las protestas de #LaUNAMnoPaga. | Razones para participar en la protesta. |         |         |         |         |
|---|---|---------|---------|---------|---------|
|   | Mucho                                   | Algo    | Poco    | Nada    | No sé   |
| En solidaridad con otrxs profesores/facultades afectadas por los retrasos de pago   | 66.74 %                                 | 11.18 % | 3.53 %  | 7.06 %  | 11.76 % |
| Para denunciar la desigualdad entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura/adjuntxs                                   | 62.35 %                                 | 10.59 % | 7.65 %  | 7.06 %  | 12.35 % |
| Por dignidad  | 58.58 %                                 | 14.20 % | 8.88 %  | 6.51 %  | 11.83 % |
| Para exigir aumento salarial  | 56.80 %                                 | 13.61 % | 10.06 % | 7.69 %  | 11.83 % |
| Para denunciar en la opinión pública nuestra condición laboral  | 55.62 %                                 | 16.57 % | 5.33 %  | 10.65 % | 11.83 % |
| Por el cúmulo de atropellos contra lxs profesores adjuntxs y de asignatura  | 55.29 %                                 | 14.71 % | 7.65 %  | 7.65 %  | 14.71 % |

**Fuente:** Datos propios de la Encuesta sobre condiciones laborales y participación política 2022.

Esta breve narración de la emergencia de las protestas del movimiento #LaUNAMnoPaga nos permite ver cómo las condiciones objetivas de las relaciones laborales, acentuadas por el contexto de emergencia sanitaria, así como la acción omisa de las autoridades universitarias en torno de los pagos demorados, convergieron creando una coyuntura específica para la acción colectiva. Sin embargo, fue la iniciativa de ciertos profesores y profesoras, algunos más organizados que otros, la empatía con los docentes afectados y, en especial, la experiencia cotidiana vivida de numerosos académicos, lo que activó la participación a veces masiva en las distintas convocatorias assemblearias. El entramado organizativo en departamentos, así como las redes informales assemblearias previas jugaron también un papel importante en las facultades donde se inició el movimiento.

En suma, las condiciones estructurales y endémicas de las relaciones laborales en la UNAM, por un lado, y la agencia, emociones y experiencia de los docentes, por el otro, se conjugaron para generar un movimiento que se desplegó en los siguientes meses, modificando y politizando a un importante sector de profesores, que cuestionó la precarización docente en la Universidad Nacional Autónoma de México.

## Conclusiones

Las protestas de las y los docentes universitarios en 2021 en el movimiento #LaUNAMnoPaga detonaron un proceso de politización y de toma de conciencia sobre sus relaciones laborales. En este artículo analizamos, en términos generales, cómo son esas condiciones y sobre todo la forma de experimentarlas por parte de los profesores de asignatura. Los contratos temporales están muy normalizados en la Universidad, pero aquí destacamos la proporción exagerada que se tiene en la UNAM en comparación con otras universidades. Su porcentaje (69 %) sobrepasa la media nacional de universidades públicas (60 %). Sin embargo, esta planta académica es muy heterogénea, con profesores en formación, profesionistas que asumen la actividad docente como actividad complementaria y profesores que sí aspiran a dedicarse de tiempo completo a la actividad académica. Un programa diferenciado podría enfocarse en el sector que tiene estas condiciones y aspiraciones.

En cuanto a la experiencia subjetiva, encontramos un malestar significativo frente a la gestión académica y las relaciones laborales con la

universidad. La incertidumbre es experimentada con angustia, preocupación y enojo por muchos docentes, pero más allá de la estabilidad laboral también generan malestar las formas de gestionar la academia, con la toma de decisiones, los concursos y la asignación de grupos. De hecho, estas formas de gestión fueron detonantes del movimiento de protesta en 2021.

Finalmente, observamos que estas condiciones son experimentadas de manera individual y dispersa por parte del personal docente. A pesar de la existencia de redes y espacios deliberativos de los profesores, previos al ciclo de protesta, solamente en la coyuntura del 2021 se generó un proceso de subjetivación colectiva en la que el malestar individual dio paso a procesos generalizados de solidaridad e indignación común, a través de las asambleas docentes. Cabe destacar que, aunque las asambleas docentes intentaron un proceso de integración y coordinación entre ellas, éste no llegó a fructificar.

De cualquier forma, pensamos que el malestar de los profesores de asignatura frente a sus malas condiciones de trabajo es real y amerita más estudios y reformas para mejorar su situación laboral.

### **Entrevistas realizadas**

- Gabriel Bagundo, profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, 11 de julio 2022.
- Cristina Núñez, profesora de asignatura en la Facultad de Ciencias, 13 de julio 2022.
- Francisco Retama, profesor adjunto de la Facultad de Economía, 14 de julio 2022.
- Carlos Prieto, profesor de asignatura en la Facultad de Ciencias, 15 de julio 2022.
- Beatriz Aguirre, profesora adjunta de la Facultad de Economía, 18 de julio 2022.
- Yurixhi Márquez, profesora de asignatura en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, Morelia, 29 de junio 2022.

## Bibliografía

- Alcalde, V. 2020. La condición del trabajador pos-keynesiano: el precariado frente a la contrarrevolución neoliberal. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 15, 287-304.
- Almeida, P. 2020. *Movimientos sociales: la estructura de la acción colectiva*. CLACSO.
- Arroyo Menéndez, M., y Finkel Morgenstern, L. 2019. Encuestas por Internet y nuevos procedimientos muestrales.
- Buendía, A., y A. Acosta. 2016. Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. *Navarrete, Z. y Navarro, MA (coords.), Globalización, internacionalización y educación comparada, Ciudad de México: Plaza y Valdés/SOMECE*.
- Casanova Cardiel, H. 2016. La UNAM entre el 2000 y 2015: de la crisis a la estabilidad institucional. *Ídem (coord.), UNAM*, 247-275.
- Cejudo Ramos, D. D. J. 2021. 1985: los primeros trazos del proyecto de Jorge Carpizo en la UNAM. *Letras históricas*, (24), 203-226.
- De Rada, V. D. 2012. Ventajas e inconvenientes de la encuesta por Internet. *Papers: revista de sociología*, 193-223.
- De Rada, V. D. 2015. Calidad de los datos de preguntas de batería en encuestas presenciales: una comparación de un estudio con cuestionario en papel y en formato electrónico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 152(1), 167-178.
- De Rada, V. D. 2021. Utilización conjunta de encuestas administradas y autoadministradas. ¿Proporcionan resultados similares? *Revista Española de Sociología*, 30 (1), a09-a09.
- De Kramis, J. C., L. Chehaibar. 2003. *El congreso universitario de 1990 y las reformas en la UNAM de 1986 a 2002*. UNAM.
- Dirección General del Personal Académico de la UNAM (DGAPA) 2021. "Estadísticas anuales personal académico", en: <https://dgapa.unam.mx/index.php/estadistica> (revisado el 1 de febrero del 2024).
- García Salord, S. 2000. La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades. *Cazés, Daniel. Et al. Los actores de la universidad: ¿unidad en la diversidad?* (pp. 43–60). México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

- G. Solares, Israel y Héctor Vera. 2023. Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios. El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, *Perfiles Educativos*, vol. XLV, núm. 182.
- Gil Antón, Manuel. 2021. "Docentes de tiempo parcial: un conjunto diverso y complejo", en *El Universal*, 1 de mayo del 2021. <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/manuel-gil-anton/docentes-de-tiempo-parcial-un-conjunto-diverso-y-complejo> (revisado el 28 de septiembre del 2022).
- Guadarrama Olivera, R., A. Hualde Alfaro, A., y S. López Estrada. 2012. Precariedad laboral y heterogeneidad ocupacional: una propuesta teórico-metodológica. *Revista mexicana de sociología*, 74(2), 213-243.
- Jasper, J. M. 2018. *The emotions of protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jasper, J. M. 2014. Constructing indignation: Anger dynamics in protest movements. *Emotion Review*, 6(3), 208-213.
- Jara, N. 2019. Del camino de servidumbre al camino de incertidumbre: reflexiones en torno a las subjetivaciones del trabajo precario. *Sociología del Trabajo*, (94), 111-129.
- Jiménez Nájera, Y. 2014. *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional (1910-2010)*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kent Serna, R. 1990. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: UNAM.
- Lemus, Leslie. 2022. *Segmentación y desigualdades laborales: la situación del personal de asignatura en la UNAM*. México: UNAM-PUEES.
- Lloyd, M. 2018. El sector de la investigación en México: entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la educación superior*, 47(185), 1-31.
- López Damián, A. I., et al. 2016. Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la educación superior*, 45(180), 23-39.
- Modonesi, Massimo. 2010. Subalternidad, antagonismo, autonomía. Marxismos y subjetivación política, Buenos Aires: Prometeo-CLACSO-Universidad de Buenos Aires.
- Moore, Barrington. 1989. *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: UNAM.

- Moser, Richard. 2014. "Organizing the New Faculty Majority: The Struggle to Achieve Equality for Contingent Faculty, Revive Our Unions, and Democratize Higher Education." *Equality for Contingent Faculty: Overcoming the Two-Tier System*, edited by Keith Hoeller, Vanderbilt University Press, 2014, pp. 77–115. *JSTOR*.
- Narro, R. J. 2003. El grupo de trabajo y la reforma de la UNAM, en Grupo de Trabajo del Consejo Universitario, Los primeros pasos hacia el Congreso para la Reforma de la UNAM 2001-2002. UNAM.
- Pulido, A. 2018. *El sindicalismo en la UNAM cifras, hechos y datos*. México: STUNAM.
- Taylor y Bogdan. 1996. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados de investigación: la búsqueda de significados*, México: Editorial Paidós.
- Weisberg, H.F. 2005. *The total survey error approach: A guide for the new science of survey research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Woldenberg, José. 1990. El sindicalismo universitario en el inicio de los noventa. *Estudios Políticos*, (3).
- Wood, E. M. 1983. El concepto de clase en EP Thompson. *Cuadernos Políticos*, 36, 87-105.
- Zárate, M. O. 2014. ¿Se incentiva la jubilación de académicos en las universidades públicas de México? *Ciencia Administrativa*, (2), 151-157.
- Zermeño, S. 2013. *Resistencia y cambio en la UNAM: las batallas por la autonomía, el 68 y la gratuidad*. México: Océano.