

Revista chilena de historia social popular

REVUELTAS


SANTIAGO, CHILE | NÚCLEO DE HISTORIA SOCIAL POPULAR
AÑO 06 | NÚMERO 12 | DICIEMBRE 2025 | ISSN 2452-5707

ARTÍCULOS

El movimiento #UNAMNoPaga. Precariedad y lucha por la dignidad laboral de los docentes universitarios.

**The #UNAMNoPaga Movement: Precarity and the struggle
for labor dignity among University Faculty**

César Enrique Pineda Ramírez
Instituto Mora, México
cpineda@institutomora.edu.mx

Joel Ortega Erreguerena
Universidad Nacional Autónoma de
México (UNAM), México
 [0000-0002-8865-4951](https://orcid.org/0000-0002-8865-4951)
joelortega@filos.unam.mx

Recibido: 2025-03-01
Aceptado: 2025-11-26
Publicado: 2025-12-31

Forma de citación sugerida:

Pineda, C., & Ortega, J. (2025). El movimiento #UNAMNoPaga: Precariedad y lucha por la dignidad laboral de los docentes universitarios. *Revueltas. Revista Chilena de Historia Social Popular*, (12), 4-33

Agradecemos a Citlalli Hernández su ayuda en la realización de la encuesta de esta investigación.



Los trabajos se distribuyen bajo la licencia Creative Commons
4.0 International (Atribución-NoComercial-CompartirIgual)

Resumen: En México y en América Latina las condiciones laborales de los profesores universitarios están marcadas por la desigualdad y la precariedad. Frente a ello se han dado algunos procesos de acción colectiva. En este texto examinamos las protestas que se dieron en 2021 en la UNAM agrupadas en el movimiento #UnamNoPaga. Nos preguntamos cuáles fueron las emociones reflexivas colectivas que llevaron a las acciones de protesta usando tanto la teoría de las emociones en los movimientos sociales como los aportes teóricos de la subjetivación desde el marxismo. Para ello realizamos una encuesta en 3 escuelas y 6 entrevistas semiestructuradas a activistas del movimiento. Analizamos las etapas de la protesta y cómo se pasó del malestar individual a la indignación colectiva.

Palabras clave: Profesores universitarios, precariedad, emociones, acción colectiva, dignidad.

Abstract: In Mexico and Latin America, the working conditions of university professors are marked by inequality and precariousness. In response to this, there have been some collective action processes. In this text, we examine the protests that took place in 2021 at UNAM and that were grouped in the #UnamNoPaga movement. We asked ourselves what were the collective reflective emotions that led to the protest actions, using both the theory of emotions in social movements and the theoretical contributions of subjectivation from Marxism. To do so, we conducted a survey in 3 schools and 6 semi-structured interviews with activists of the movement. We analyze the stages of the protest and how it went from individual discomfort to collective indignation.

Key words: University professors, precariousness, emotions, collective action, dignity.

Introducción

La universidad es un espacio que históricamente ha estado marcado por conflictos y movimientos sociopolíticos. En los últimos años, como respuesta a las malas condiciones laborales para la mayoría de los académicos, contratados de forma temporal y por hora-clase, han surgido protestas en diferentes universidades. En Estados Unidos, el Reino Unido y Argentina se han dado huelgas para exigir mejores condiciones (Berry y Worthen, 2021; Bauer y Paiva, 2017).

Aquí analizamos las movilizaciones de los académicos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el movimiento #UNAMNoPaga que implicó paros en 22 escuelas durante varias semanas entre marzo y junio del 2021. El movimiento surgió en plena emergencia por la pandemia del COVID-19. Después de dos semestres trabajando en clases virtuales y con un retraso en el pago de sus salarios los profesores de asignatura comenzaron a organizarse. Más allá de las condiciones económicas, un elemento central en el discurso de las protestas fue el de reivindicar la dignidad en el trato a los profesores. El maltrato durante la pandemia produjo un profundo disenso moral de los profesores frente a la institución.

En un artículo previo (Ortega y Pineda, 2024) profundizamos en las condiciones laborales de los docentes universitarios; aquí estudiamos el proceso de movilización colectiva a partir de las emociones y los pactos morales. Pensamos que la movilización política no se da sólo por condiciones e intereses materiales sino que también está atravesada por procesos de subjetivación colectiva marcados por las “emociones reflexivas”.

Para estudiar el proceso realizamos seis entrevistas semiestructuradas a profesores integrantes de #UNAMNoPaga y aplicamos una encuesta en tres escuelas particularmente movilizadas durante el conflicto. Además, realizamos una revisión hemerográfica exhaustiva y analizamos los documentos y posicionamientos de las asambleas de dicho movimiento.

En la primera parte exponemos brevemente el contexto de las movilizaciones de los docentes universitarios en México y en el mundo durante los últimos años de neoliberalismo. En la segunda desarrollamos cuál fue la metodología de nuestro trabajo. Finalmente, en la tercera parte exponemos los resultados de la investigación. Cómo fue el proceso de acción colectiva del movimiento #UNAMNoPaga, cuáles fueron sus etapas y cómo podemos entender el proceso a partir de las emociones colectivas.

Contexto: precariedad y movilización de los profesores temporales.

Las condiciones laborales de los profesores universitarios en México se caracterizan por una amplia heterogeneidad. Profesores de tiempo completo, con estabilidad y buenos salarios conviven con profesores con contratos temporales y malas condiciones. El crecimiento del sistema educativo y las políticas de evaluación e incentivos individuales han favorecido un incremento de los profesores de tiempo parcial y temporales (Buendía y Acosta, 2016). La desigualdad y la precariedad en la que viven éstos últimos ha sido abordada en diversas investigaciones (Gil Antón, 1994, Jiménez, 2014) y se está visibilizando con protestas que se han presentado en las universidades en los últimos años.

En otro estudio profundizamos en esta situación estructural. Aquí sólo aportamos algunos datos para entender el contexto en el que se desarrolló el movimiento #UNAMNoPaga.

En el caso de México la proporción de profesores temporales es muy alta en todo el sistema de educación superior. En 2019 el 74.5% de los profesores universitarios estaban contratados por hora clase. En la UNAM la proporción es similar, de acuerdo a datos oficiales el 69% está integrado por profesores de tiempo parcial, (58% de asignatura y 11% adjuntos), la enorme mayoría de ellos con contratos temporales que no gozan de definitividad (Ortega y Pineda, 2024)

La condición de los profesores de asignatura es compleja y heterogénea. Especialistas en el tema han identificado tres tipos de perfiles entre los profesores que no son de tiempo completo: el *académico en formación*, el *experto centrado en la docencia* y el *profesor por contratación extendida* (López Damián, et al., 2016). Los primeros son académicos que imparten clases pero que continúan estudiando en un posgrado o un posdoctorado y que ven a la docencia como parte de su proceso formativo. Los segundos son profesionistas que tienen otro trabajo (en el sector público o privado) como su ingreso principal y que solamente imparten clases como una actividad complementaria. Finalmente, los profesores por contratación extendida son académicos precarios que imparten clases en varias instituciones y viven directamente de su actividad docente, acumulando el mayor número de horas para aumentar sus ingresos. El investigador Manuel Gil Antón los nombró como “profesores de tiempo repleto”, sin estabilidad laboral pero llenos de trabajo, corriendo de una universidad a otra para impartir sus clases (Gil Antón, 2015). Esta heterogeneidad es un obstáculo para la auto organización, debido a las muy distintas relaciones objetivas y subjetivas de los docentes entre sí y con las instituciones educativas.

Ser profesor temporal implica condiciones de vida precarias. No existe certeza laboral, el docente debe buscar incesantemente “horas-clase” en cada institución y en cada ciclo escolar. El maestro temporal muchas veces tiene obligaciones docentes similares a las de sus contrapartes con plazas permanentes: preparación, actualización e impartición de cursos, calificación, evaluación y en ocasiones, dirección de tesis, reuniones académicas e institucionales, además de la propia tarea de buscar nuevas contrataciones y concursos de oposición. El pago en la mayoría de las instituciones, sin embargo, se reduce al tiempo de clase frente al aula con muy bajos salarios. Además, los profesores temporales, incluyendo a los de “asignatura” en la UNAM, están excluidos de algunos incentivos y derechos a los que solamente tienen acceso los profesores de tiempo completo. No hay perspectivas claras de movilidad laboral, una situación que debería ser temporal puede durar muchos años; existen casos de profesores de asignatura y adjuntos en la UNAM con más de 30 años impartiendo una materia de la que nunca han obtenido definitividad en su contratación.

En la Universidad Nacional la precariedad de los profesores de asignatura va acompañada también de una serie de irregularidades administrativas. En la encuesta que realizamos en tres entidades académicas de esa institución (Facultad de Ciencias, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Economía) el 28% manifestó haber tenido problemas en su recontractación, 41% ha tenido descuentos indebidos y 34% ha tenido retrasos en sus pagos quincenales.

Sin embargo, estas condiciones laborales adversas son normalizadas por una serie de dispositivos ideológicos de las instituciones de educación superior que legitiman la desigualdad. En otros estudios se ha demostrado cómo los profesores de tiempo parcial son discriminados y se justifica su precariedad por una supuesta falta de compromiso o de preparación. Se les considera, injustamente, como “docentes de segunda” (Buendía, Acosta y Gil, 2019: 18).

Frente a una situación estructural de desigualdad los profesores de tiempo parcial asumen estrategias individuales para mejorar su situación laboral y lograr un reconocimiento institucional. Como se señala en un estudio reciente, los profesores de tiempo parcial (PTP) realizan tres estrategias individuales de supervivencia: 1) ante la falta de apoyo institucional aportan sus propios recursos para la docencia; 2) ante la ausencia de reconocimiento conectan a nivel individual con sus colegas y buscan el apoyo de las autoridades y 3) realizan actividades sin paga. Esta subjetividad ha terminado por ser funcional al capitalismo contemporáneo, normalizando la flexibilidad y buscando en el mérito individual formas de salir de la precariedad laboral (López Damian y Chavelas Mendoza, 2024: 152)

Sin embargo, también existen resistencias colectivas de los profesores de tiempo parcial. En diversas partes del mundo los profesores universitarios realizan protestas. En el Reino Unido, en donde el 68% del personal de investigación tiene contratos temporales (Autor desconocido, 2023) en 2022 se realizó una huelga con más de 70,000 docentes universitarios para exigir mejores condiciones laborales (Adams et al., 2022). En Canadá, la tendencia a la precarización docente (Foster y Birdsell, 2018) ha sido denunciada por los sindicatos de profesores en diferentes acciones colectivas. En los Estados Unidos categorías como la de los “adjuntos” en Chicago y otras ciudades están desarrollando un proceso organizativo para exigir derechos laborales. La meritocracia como una ideología que justifica las desigualdades y la precariedad al interior de las universidades es cuestionada por estas asociaciones (Berry y Worthen, 2021).

En América Latina la precarización de los profesores ha sido enfrentada, de manera desigual, de acuerdo a las tradiciones sindicales de cada país. Una primera ola de sindicatos académicos se fundó a finales de la década de 1960, muy influenciados por los movimientos estudiantiles (Bauer y Ponte, 2013). Después, con las dictaduras militares y el avance del neoliberalismo algunas organizaciones fueron perseguidas y las políticas de evaluación individual avanzaron en la región. Sin embargo, desde la década de 1990 los sindicatos se rearticularon y han sido actores para defender derechos laborales y un modelo de educación pública (Bauer y Ponte, 2013; Bauer y Paiva, 2016).

En el caso concreto de la UNAM el avance de los contratos temporales, con los llamados “profesores de asignatura” se ha dado en un contexto de debilidad del sindicalismo universitario. En 1977, bajo el impulso del sindicalismo independiente, se fundó el Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM) que intentó agrupar tanto a los trabajadores académicos como a los administrativos y manuales. Sin embargo, en 1980 ese modelo sufrió una dura derrota cuando la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM) -una representación docente dócil impulsada por las autoridades-, obtuvo la titularidad del contrato de los académicos. Desde entonces los docentes han sido representados por lo que es en realidad una asociación patronal reacia a la movilización y totalmente subordinada a la universidad (Jiménez, 2014).

El resultado, después de más de 40 años de titularidad de la AAPAUNAM es una degradación en las condiciones laborales de los docentes y una desarticulación de su organización colectiva. Mientras en países como Argentina y Brasil los primeros años del siglo XXI estuvieron marcados por una nueva ola de sindicalismo académico, en la UNAM la constante ha sido la desmovilización y la ausencia de vida sindical o de discusión de los derechos laborales.

Es en ese contexto que, con una planta docente precarizada en contratos temporales y desarticulada en términos organizativos, inició la pandemia por COVID-19 en marzo del 2020. Un año después, el hartazgo por los malos tratos durante la emergencia desembocó en un proceso de acción colectiva que no se veía en muchos años de la universidad: el movimiento #UnamNoPaga. En las siguientes secciones analizamos el movimiento explicando nuestra metodología y exponiendo los resultados.

Elementos teórico-metodológicos

En este trabajo recuperamos la importancia de la subjetividad en los movimientos sociales. No basta con entender las condiciones materiales para explicar los procesos de acción colectiva. Es necesario mirar también la subjetividad de los actores que realizan evaluaciones éticas, emocionales y políticas que los lleven a la movilización. En ese sentido nos adscribimos a una mirada que retoma, además de sus condiciones objetivas, la importancia de los pactos morales, las emociones colectivas y la experiencia en las “situaciones de clase” para interpretar a los movimientos sociales.

En el marxismo esta tradición podemos ubicarla en el historiador británico E.P. Thompson. Para él las clases no están predeterminadas de antemano, sino que se forman en procesos intersubjetivos en la lucha misma. La experiencia subjetiva es un factor determinante en la formación de la clase como un sujeto colectivo. En los orígenes del movimiento obrero de Inglaterra o en los motines campesinos del siglo XVIII Thompson encontró que uno de los elementos que movilizaba y articulaba a la gente era la ruptura de la “economía moral” de los pobres o la experiencia subjetiva de la explotación (Thompson, 2019).

Desde la sociología, Barrington Moore Jr. estudió la importancia del agravio subjetivo en los procesos de rebelión. En las relaciones de dominación existen consensos morales que permiten su funcionamiento, las clases dominantes no pueden actuar sin limitaciones, sino que tienen que respetar ciertos compromisos éticos. Cuando no los cumplen generan evaluaciones y sentimientos de injusticia y muchas veces rebeliones por parte de los subalternos:

“Es evidente -dice Moore- que las reglas sociales y su violación son componentes fundamentales del agravio moral y del sentimiento de injusticia. En su sentido más esencial, es coraje hacia la injusticia lo que uno siente cuando otra persona viola una regla social” (Moore, 1989, p. 17)

Finalmente, en el estudio de los movimientos sociales las emociones colectivas han sido incorporadas como un factor importante en el debate académico

de las últimas décadas. Para James Jasper las emociones están presentes en todos los aspectos de la protesta. En sus motivos, en la identidad, en los medios de protesta y en los objetivos mismos de los movimientos. En particular las *emociones morales* dan sentido a quienes se involucran en acciones colectivas. Las define como “sentimientos de aprobación o desaprobación (incluidos aquellos relativos a nosotros y nuestras acciones) basados en instituciones o principios morales, tales como la vergüenza, la culpa, el orgullo, la indignación, la furia y la compasión.” (Jasper, 2012, p.60).

En la protesta la indignación es una emoción que Jasper llama “reflexiva” y que es sumamente movilizadora. Remite a un sentimiento de injusticia construido socialmente. Es una evaluación moral que, al identificar abusos e injusticias, motiva además a la acción. Los grupos subalternos, que socialmente están educados en la pasividad y la supresión de sus emociones de enojo e inconformidad pueden, a través de la indignación, pasar a la acción colectiva. Como explica Jasper “la indignación es la más caliente de las emociones calientes; como forma moral de la ira, alienta la acción” (Jasper, 2018, p.149)¹. La reivindicación de la dignidad que aparece en muchos sujetos que protestan, tiene desde otras perspectivas una dimensión ética, definida como auto reconocimiento de sí mismos como valiosos y el rechazo por tanto a una subjetividad devaluada: respeto por sí mismos y resistencia al maltrato y la humillación por otros. (Acossato, 2017)

Así, las emociones reflexivas y las evaluaciones morales sobre sus condiciones laborales objetivas son factores entrelazados que hay que considerar al momento de estudiar la acción colectiva. En este caso nos interesa analizar cómo fue el proceso de indignación y de solidaridad colectiva que se expresó en el movimiento #UNAMNoPaga del 2021. ¿Cómo fue el proceso colectivo en el que los profesores pasaron del malestar individual por sus condiciones de trabajo a la indignación y la protesta? Para responder estas preguntas seguimos tres caminos.

Primero realizamos una revisión hemerográfica del movimiento #UNAMNoPaga siguiendo las acciones de protesta entre enero y diciembre del 2021. Dimos seguimiento al periódico *La Jornada* y de manera puntual a notas en otros periódicos como *El Universal* y *Milenio*. Además, analizamos los documentos de cuatro asambleas particularmente activas durante el movimiento: la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) Morelia, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), la Facultad de Economía y la Facultad de Ciencias. Dimos seguimiento a sus páginas de redes sociales recuperando documentos y analizando sus publicaciones.

1 Traducción propia del inglés.

En segundo lugar, realizamos seis entrevistas semiestructuradas a activistas del movimiento en esas mismas facultades (2 de Ciencias, 2 de Economía, 1 de Políticas y 1 de la ENES Morelia). Las entrevistas tuvieron un diseño semiestructurado, no estandarizado y abierto (Taylor y Bogdan, 1996). En las entrevistas indagamos sobre las condiciones laborales de los profesores, las emociones que han tenido frente a su profesión docente y las que se generaron durante el movimiento.

Finalmente, el tercer camino que seguimos fue la aplicación de la “Encuesta sobre condiciones laborales y participación política”, dirigida a todos los profesores de asignatura de la FE, la FCPyS y la Facultad de Ciencias. Por carecer de las bases de datos para cumplir con el principio de exhaustividad del universo estudiado, no pudimos aplicar la misma en la ENES Morelia. Se aplicó la encuesta entre el 20 de junio y el 30 de agosto del 2022. Accedimos a las bases públicas de las tres facultades y enviamos un correo masivo a todos los profesores. Seguimos el método “autoadministrado” en el que la encuesta fue enviada al conjunto de profesores y ellos libremente decidieron responderla. La muestra aleatoria (N=454) cumplió los requisitos de exhaustividad en el universo conjunto de las tres facultades (N=3009). Finalmente, de la muestra se excluyeron las encuestas contestadas por profesores adjuntos y de otras escuelas y se realizaron ponderaciones mínimas para adecuarla en términos de género y edad a la composición de la planta docente de las tres escuelas. Con esos datos tenemos una muestra representativa de la opinión de los profesores en esas entidades académicas. Nos interesan aquí los resultados sobre sus emociones y evaluaciones ético-políticas en la acción colectiva.

Así, con la revisión hemerográfica, las entrevistas semiestructuradas y la encuesta tuvimos una visión de conjunto del movimiento #UNAMNoPaga. Utilizando algunas herramientas de análisis del discurso (Wodak, Mayer, 2003; Van Dijk, Mendizábal, 1999; Van Dijk, 1999), triangulamos estos datos cuantitativos y cualitativos de encuesta y entrevistas, con el proceso discursivo producido en documentos asamblearios, enfatizando motivaciones para la acción política, es decir, el entramado de emociones, creencias y evaluaciones que producen una específica atribución de sentido sobre su propia condición. A través de la codificación de documentos públicos y las entrevistas realizadas pudimos establecer las conexiones entre emociones reflexivas, motivaciones para la acción y demandas del movimiento. A su vez, pudimos establecer la evolución del tipo de acción colectiva que nos permitió caracterizar distintas fases o ciclos de movilización y deliberación que presentamos por razones de espacio, de manera breve cada una.

En la siguiente sección exponemos nuestros resultados analizando las etapas del movimiento y las emociones colectivas de los profesores.

1. Etapas del movimiento:

El movimiento #UnamNoPaga emergió en 2021 después de una serie de agravios en contra de los profesores. En las protestas se expresó una evaluación moral en la que las condiciones de los profesores pasaron de aceptarse en silencio a denunciarse como injustas e intolerables. El movimiento transformó la subjetividad de los profesores que recurrieron a la movilización colectiva en lugar de las estrategias individuales que normalmente utilizan para sobrevivir en la precariedad.

Después de varios meses sin recibir pago alguno, por complicaciones administrativas de la pandemia e indolencia de las autoridades, profesores de la Facultad de Ciencias comenzaron a organizarse y a visibilizar su situación. En unas cuantas semanas la indignación se generalizó y dio pie a un movimiento en decenas de escuelas de la universidad. En plena pandemia, con las instalaciones cerradas y clases online, se estructuró un movimiento de profesores de asignatura, adjuntos y estudiantes para exigir mejores condiciones laborales realizando numerosos paros de labores que se extendieron por varios meses. El movimiento #UnamNoPaga o #DignidadDocente, -hashtags usados por el movimiento en redes sociales implicó, por su envergadura, una movilización colectiva excepcional de los profesores universitarios en muchos años. Cabe destacar que además del pago del salario, su principal demanda estuvo centrada alrededor de la reivindicación de dignidad y dignificación.

Ubicamos tres etapas del movimiento: 1) La primera entre febrero y el 22 de marzo del 2021 en la que se pasa de la frustración o desacuerdo individual a la indignación colectiva, visibilizando los malos tratos y cuestionando la injusticia de los mismos; 2) El proceso de politización colectiva y el conflicto con las autoridades entre el 22 de marzo y finales de mayo, en la que se forman asambleas y se impulsan paros de labores en decenas de escuelas y 3) entre junio y julio las negociaciones y la desmovilización tras el desgaste de las protestas y algunos logros limitados.

La indignación colectiva y la solidaridad.

Las condiciones de precariedad entre los docentes universitarios, que antes hemos reseñado, son el antecedente inmediato para comprender el crecimiento de lo que primero se desarrolló como empatía y solidaridad con un sector do-

cente, y luego se convirtió en un movimiento generalizado con reivindicaciones propias. Estas condiciones objetivas de trabajo tienen un correlato emocional muy importante, especialmente entre los docentes que no logran obtener una plaza o seguridad laboral. A nivel cuantitativo, nuestra encuesta encontró que, en las tres entidades académicas estudiadas, existía previo al movimiento, un alto nivel de frustración que sufre hasta el 57% del profesorado de asignatura, debido a sus condiciones laborales. El economista y profesor de asignatura en varias facultades, incluyendo la de Ciencias Políticas y Sociales, Gabriel Bagundo, lo expresa así en su propia experiencia personal:

Lo más difícil, es mental, para mí fue muy desgastante el doctorado para [luego] no encontrar un espacio laboral adecuado, eso era lo más pesado (...) es una decepción frente a la docencia por no satisfacer necesidades materiales básicas.

Es el mismo caso de la profesora Cristina de la Facultad de Ciencias, que evalúa como desigual la relación del docente con la universidad:

Va haciéndose más grande la decepción, de la Facultad, porque tú vas con tu corazón todo lindo de quiero ser profesor y quiero echarle ganas y cuando empiezas a ver todas estas cosas dices, la universidad no te está respondiendo como tú, con ese mismo sentimiento que tú tienes hacia la universidad, regresas a dar clases pues porque quieres, al menos en mi caso, quieres regresarle algo a la universidad.

Debemos comprender que la situación de frustración viene acompañada por el cierre meritocrático como vía de movilidad social y académica. En la Universidad Nacional Autónoma de México, mucho más que en otras universidades, no sólo ha envejecido la planta docente, sino también, existen muy pocas oportunidades tanto para lograr la definitividad como profesor de asignatura, y aún más difícil, poder concursar por una plaza de tiempo completo y permanente. Sólo a través de las plazas de tiempo completo se aseguran ingresos suficientes. Este cierre de oportunidades ha venido creciendo y es parte de la insatisfacción de los profesores no sólo con sus condiciones laborales sino con los mecanismos de toma de decisiones sobre la carrera docente. Algunos profesores tenían claridad sobre esta situación mucho antes de la crisis administrativa de la pandemia, como explica el profesor adjunto de Economía, Francisco Retama:

“Yo empecé a trabajar en el 98 pero ya entonces era muy visible que los espacios para la carrera académica estaban muy cerrados (...) También se da el fenómeno de que cada vez más gente ante el desempleo creciente pues ve como opción el trabajo docente, y como la gran mayoría del personal de

la universidad es de asignatura entonces [crece] la disputa por esos espacios que son precarios en sí mismos (...) también se identifica así que cada vez es más difícil continuar con una carrera académica (...) justamente por la discrecionalidad en la asignación de los puestos.

Empero, a pesar de la frustración personal por el fallo meritocrático y la claridad de los profesores más politizados sobre la estructura laboral y la toma de decisiones en la universidad, las propias condiciones de trabajo de miles de docentes temporales impiden su organización y politización colectiva, como nos explica una docente de la ENES Morelia:

Antes de este movimiento éramos individuos completamente... escasamente nos conocíamos, el profe de asignatura llega, imparte su hora y se va y no tiene tiempo para socializar con la planta docente para conocer a otras personas que están en su misma situación, y fue algo que ocurrió a partir del movimiento que había un mar de gente que estaba pasando por las mismas situaciones de uno.

En las entrevistas que realizamos y en la encuesta que aplicamos observamos que aún antes de que se sucedieran los primeros llamados a la acción colectiva, el profesorado de asignatura sufría ya de malestar tanto por su propia condición precaria como por la forma en que las autoridades gestionan la movilidad académica. Sin embargo, dicho malestar no había generado ni organización ni protesta colectiva entre los profesores del nivel licenciatura. A ello se sumaron situaciones de negligencia burocrática inaceptables en un momento de emergencia como fue la pandemia de COVID-19, que serían tanto la base para el llamado a la organización, como la motivación inicial para la movilización docente.

Desde que se decretó el confinamiento por la pandemia del COVID-19 en marzo del 2020 y hasta febrero del 2021, se acumularon agravios que llevaron a un sector de los profesores de la facultad de Ciencias a organizarse y a experimentar ese malestar en términos comunes, como un problema colectivo e injusto que había que denunciar ya que, hasta ese momento, se habían vivido en solitario y por separado.

El confinamiento por la pandemia agravó las difíciles condiciones de los docentes universitarios y en especial de los profesores adjuntos y de asignatura. El salto de una educación presencial a otra virtual, en plena pandemia representó retos importantes para todos los profesores. En una encuesta realizada por la UNAM, el 80% de los profesores declaró que su tiempo de trabajo se incrementó durante la pandemia, el 68% dijo invertir entre 2 y 8 horas más a la semana; además, el 56% de los profesores de licenciatura se vio obligado a adquirir una com-

putadora o dispositivo electrónico, todo esto mientras se vivía la crisis de salud en la que el 70% de los estudiantes y profesores declararon tener prevalencia de la enfermedad de forma directa o en la familia (CUAIED, UNAM, 2021).

En este contexto de emergencia la UNAM cerró sus instalaciones y algunas funciones administrativas se vieron afectadas y se presentaron problemas adicionales. Las recontrataciones que los profesores de asignatura y los adjuntos deben realizar cada semestre se retrasaron porque las oficinas de la universidad no estaban funcionando normalmente. Las demoras, que son muy comunes en las recontrataciones no sólo en tiempos de pandemia, suelen provocar retrasos en los pagos. Los profesores temporales, mantuvieron entonces, como en otras ocasiones sus labores sin recibir ingresos. Esto afectó en buena medida a profesores “adjuntos” y no sólo a los llamados de “asignatura”, ambos de contratación mayoritariamente temporal. En la Facultad de Ciencias, la composición de la planta docente está integrada por un altísimo número de profesores adjuntos, una de las más altas de la institución. Es por ello, que el impago por las demoras burocráticas impactó también a un alto número de docentes. Algunos de ellos, jóvenes, enfermos y sin otra fuente de ingresos en medio de la pandemia y el confinamiento, pidieron el apoyo del resto del cuerpo docente, que respondió rápidamente realizando colectas y donativos para asegurar la manutención mínima de un puñado de profesores en situación de extrema vulnerabilidad. El Movimiento UNAM No Paga, entonces tuvo su origen en iniciativas de solidaridad de los docentes con los sectores más vulnerables y no como acción colectiva de protesta.

Sin embargo, estas iniciativas, hicieron visible la problemática, que se desconocía y que afectaba a cientos de maestros. Es por ello que se convocó a una asamblea virtual el 15 de febrero del 2021. En ella se develó la magnitud de los retrasos. La Asamblea de profesores denunció que un 80% de los docentes temporales no habían recibido a tiempo sus salarios (Contreras Camero, 2021) y se registró el caso de 600 profesores con diversas irregularidades en el cobro de sus pagos (Arteta, 2021). Se presentaron casos de profesores que acumularon tres semestres continuos, durante la pandemia, sin poder cobrar sus salarios. Después de estalladas las protestas las propias autoridades universitarias tuvieron que reconocer “problemas de retraso en el pago de las percepciones de profesores y profesoras de asignatura en algunas facultades.” (UNAM, 14 de marzo, 2021)

Así, los profesores tuvieron que enfrentar al mismo tiempo un retraso en el pago de sus salarios, la pandemia y el salto pedagógico que representó la educación en línea. Más allá del ingreso económico, para muchos profesores el retraso en los pagos significó un elemento más de maltrato por parte de la universidad. En la encuesta que realizamos solamente el 19% manifestó sentirse algo o muy

apoyados durante la pandemia mientras que el 64% dijo sentirse ignorado y el 68% expresó indignación por el trato de las autoridades. Para muchos profesores ese maltrato durante la pandemia significó un punto que ya no podía permitirse, era necesario hacer algo. Este es el punto de inflexión. La profesora Cristina Núñez, de Ciencias, nos narró su experiencia que marca el inicio de la protesta docente:

“Para enero y febrero, cuando regresamos, ya era todo un caos, había gente, una cosa brutal, a la que se le debía hasta dos semestres...empiezo a escuchar de varios de mis amigos, es que no me pagan, y les decía ¿por qué no hacen algo? Y me enseñaban todos los correos que habían mandado, y nada, no les solucionaban.....Fue de..., no, esto es totalmente injusto, esto se tiene que cambiar porque se tiene que cambiar, no hay opción. Aparte de que se tiene que solucionar este problema, ya se volvió personal la cosa.

Nos interesa destacar en este testimonio lo inaceptable de las condiciones de trabajo durante esa coyuntura como un agravio adicional, o mejor, que supera los límites de la frustración por las condiciones cotidianas estructurales de trabajo. Mientras las autoridades trataban de explicar la demora en los pagos sólo como un problema administrativo puntual, muchos profesores lo evaluaban como un nuevo maltrato laboral.

El retraso en los pagos, sin embargo, fue un detonante para visibilizar otros problemas estructurales en el trato a los profesores que venían de antes. En la Asamblea de Ciencias se decidió hacer una encuesta de las condiciones laborales y se visibilizó un problema mucho más complejo del que se pensaba en un inicio. El profesor Carlos Prieto nos describió el estado de ánimo en las primeras asambleas:

“Mucha gente dijo, es que además de esto (los retrasos en los pagos) están todos estos problemas, que llevan años y que hay que resolver ya. Entonces ya no era solamente los retrasos de pagos, sino fíjate que la institución tiene todas estas deudas con nosotros y había un sentimiento de, aprovechamos ahora para resolverlo. En algunos casos era posible y en otros no había tiempo en un semestre o en unos años de resolverlo. Pero decíamos hay que dar un empujón, empezar a barrer la casa”

A partir de ese momento el malestar individual comenzó a transformarse en indignación colectiva. En las redes sociales se posicionó la etiqueta #UnamNo-Paga en la que los profesores denunciaron los retrasos, adeudos y situaciones particulares que enfrentaban en sus salarios. En particular un cheque de una profesora cuyo pago era sólo de dos pesos (producido por descuentos irregulares

FIGURA 1. CHEQUE DE PAGO DE SUELDO.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO		R.F.C. UNA-290722-7Y5		No. CHEQUE	
PERIODO DE PAGO 01/MAR/2021 AL 15/MAR/2021		FECHA DE PAGO 10/MAR/2021		LUGAR DE PAGO	
No. EMPLEADO		CNA		AÑO	
PAGAR		ANT. NOMIA UNAM		ANT. ACAD. UNAM	
COD. PROGRAMÁTICO 10024110114205		PERCEPCIONES SUELDOS PERCEPCIONES POR ÚNICA VEZ ÚNICO PAGO		DESCUENTOS RETENCIONES Y CUOTAS DE SEGURIDAD SOCIAL DESCUENTOS ADEUDO DE SUELDOS	
		IMPORTE 7,479.98		IMPORTE 7,477.98	
		TOTAL PERCEPCIONES: 7,479.98		TOTAL DESCUENTOS: 7,477.98	
				NETO: 2.00	

Su Resumen Anual de Percepciones e Impuestos 2020, estará disponible el 16/03/2021, en la Oficina Virtual www.personal.unam.mx
Módulo de Apoyo al Contribuyente Universitario Abril 2021, citas a partir del 16 de marzo en Oficina Virtual www.personal.unam.mx

Firma del trabajador de recibo

Fuente: Profesores de Asignatura y Ayudantes de la Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2024, marzo). Imagen publicada en Facebook.

y fallos de contratación) se viralizó como un símbolo de la precariedad de los docentes.

Se realizaron talleres especiales para analizar los cheques y así se descubrieron adeudos, estímulos no entregados y otras irregularidades por las que la universidad no estaba pagando lo indicado legalmente a sus profesores.

La Asamblea de Ciencias agrupó las quejas de sus profesores y sintetizó sus demandas en un pliego petitorio. El 20 de febrero se realizó el primer diálogo con la dirección de la facultad. Sin embargo, las demandas de los docentes no se resolvieron por lo que el 14 de marzo los profesores iniciaron un paro de labores.

De manera paralela, en el resto de la UNAM grupos de profesores conocieron la problemática de sus colegas de la facultad de Ciencias a través de los medios, y en especial, de las redes sociales. Distintos llamados, generalmente espontáneos

de profesores no organizados, comenzaron a llamar a la acción en apoyo al paro de labores en la Facultad de Ciencias.

La encuesta docente realizada arroja que los principales motivos para participar en el movimiento fueron la solidaridad con otros profesores (69%), la dignidad (61%) y denunciar la desigualdad (62%). La urgencia económica, en cambio, fue una motivación mucho más reducida (39%). Es decir, que es la empatía con las demandas consideradas legítimas ante una situación injusta, más que el interés económico directo, lo que produjo los llamados a la acción y la respuesta que se fue multiplicando en diversas entidades académicas lo que llevaría a la protesta docente generalizada. Hay que señalar que la empatía puede definirse como “la capacidad de sentir con el otro” (Roselló, 2023) y en este caso, se produce ante la situación límite de profesores con escasos recursos, falta de pagos y contexto pandémico, provocando una situación que entonces se considera intolerable e indignante.

Sin embargo, el reconocimiento empático se da espontáneamente por la identificación laboral entre pares más que por una reflexión a través de redes organizativas o sindicales, como hemos dicho, débiles o incluso, inexistentes. Pero “la empatía es fundamental porque alimenta la indignación” (Poma y Gravante, 2017). Y es que “el interés por los otros” como define Alain Caillé (2010) a la empatía y lo que el llama “amancia”, es por decirlo así, la emoción reflexiva detonante del movimiento: la preocupación por la situación de otros profesores que al mismo tiempo se convierte en repudio por la responsabilidad institucional sobre esa misma

En la Escuela Nacional de Estudios Superiores de Morelia los profesores decidieron solidarizarse ante una situación que percibían como inaceptable. Como nos expresó la profesora Yurixhi Manríquez:

“había la sensibilidad de saber que estaba pasando por allá en el DF y de hacer algo en congruencia, no podíamos no hacer algo y dejar que pasara cuando ves que a los otros profesores que están en la misma categoría que tú les están haciendo esto. Pero yo pienso en retrospectiva y digo que éramos muy inocentes, porque nuestra idea era <<pobres, vamos a apoyarlos, a solidarizarnos con una campaña de change o algo así>>. Y mira, nos dimos cuenta de que estábamos en las mismas condiciones”.

La empatía con sus colegas, el sentido de pertenencia a una comunidad y el imperativo moral de hacer algo frente a la injusticia fue lo que los motivó en un inicio a manifestarse. Lo mismo sucedió con otros sectores universitarios en diferentes entidades académicas que se sumaron a las protestas. Los estudiantes

fueron un actor importante que no estaba directamente afectado por el retraso de los pagos pero que se involucró en el conflicto en solidaridad con sus profesores. En varias escuelas fueron los estudiantes los que se declararon en paro de labores académicas y asumieron la responsabilidad para evitar represalias a sus profesores. Esto implicó una rápida expansión del conflicto, ya que, a su vez, la participación estudiantil, en torno de demandas docentes, obligaba a profesores no directamente afectados o involucrados, a tomar posición en una movilización que iba creciendo. Esto sucedió, según los distintos testimonios, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, que, ante el paro solidario de profesores adjuntos jóvenes, cerca de doscientos profesores, en su mayoría de asignatura, pero también muchos de tiempo completo, se reunieron en asamblea para solidarizarse con sus propios profesores adjuntos en protesta.

Se desató entonces una enorme cadena de solidaridad. Los profesores de Ciencias declararon un paro de labores en solidaridad con los profesores que no habían recibido sus pagos. Simultáneamente y sin coordinación organizativa con esa iniciativa, la Facultad de Economía, cuyas características en el número de profesores adjuntos y estructura de toma de decisiones es parecida, tomó también la iniciativa de convocar a una asamblea docente con resultados similares. Después estudiantes y adjuntos de otras escuelas decidieron impulsar el paro de labores para apoyar a Ciencias, y finalmente el resto de la comunidad (profesores, adjuntos, estudiantes) se sumaron a los paros en apoyo a quienes ya estaban protestando. El 23 de marzo más de 20 facultades ya se encontraban en paros, parciales o indefinidos (Animal Político, 2021).

Las protestas, que en un inicio correspondían a una situación particular de la Facultad de Ciencias se transformaron en un proceso de indignación colectiva en la que profesores de otras escuelas comenzaron a analizar, visibilizar y en ocasiones, conocer sus propias problemáticas. En artículos periodísticos, en las redes sociales y en los posicionamientos de las asambleas se comenzó a construir un discurso común que hacía central la precariedad laboral de los profesores de asignatura y exigía un trato más digno. Se había cerrado una primera etapa, que permitió el agrupamiento asambleario, el encuentro de docentes dispersos y sin organización y la acción colectiva en protesta.

Con más de 20 escuelas en paro y acciones virtuales de protesta se estaba consolidando un movimiento de profesores por mejores condiciones laborales.

El proceso de politización de los profesores.

Una vez que las protestas se extendieron de manera descentrada por decenas de escuelas el movimiento entró en una nueva fase. Después de la indignación

colectiva el reto fue agrupar las demandas de las diferentes escuelas y articular un movimiento común, de toda la universidad y organizado a nivel central, que había nacido unido por la protesta sobre los pagos, pero también separado por las diversas condiciones de participación, organización y tradición de protesta en cada entidad académica.

En muchos casos, la convocatoria a asambleas docentes, o asambleas intersectoriales (trabajadores académicos, administrativos y estudiantes) eran inéditas. Aunque las asambleas más importantes -Ciencias y Economía- contaban con un largo historial de deliberación y organización, incluso ahí, se vivieron momentos de desbordamiento de la participación, especialmente de una generación de jóvenes académicos. En el caso de la Facultad de Economía, las estructuras de asambleas docentes previas o protestas en años recientes facilitaron la autoconvocatoria de los profesores. Otro ejemplo finalmente es el de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, cuya asamblea de profesores de tiempo completo y de asignatura por un lado y de adjuntos por el otro, no contaban con experiencia reciente de autoorganización, lo que implicó muy distintos modos y formas de participación así como una importante descoordinación entre facultades y sectores movilizados. Todos los activistas y testimonios reconocen de manera común, que aunque los docentes más politizados o bien las redes de comunicación y organización previas permitieron el llamado a las asambleas, en todos los casos, la respuesta docente desbordó por mucho tanto las expectativas iniciales como las débiles o limitadas capacidades organizativas de los docentes.

Empero, las asambleas de profesores en todos los casos comenzaron a identificar inmediatamente que la problemática coyuntural del retraso de pagos era solamente parte de un problema más estructural. La deliberación asamblearia en cada caso identificó demandas, agravios y malestares de antaño, pero también la débil cultura que sobre derechos laborales tenían los propios profesores. Esto ocasionó que en todos los casos estudiados se detonara además de la protesta ante las direcciones de las facultades, la necesidad de abrir espacios de formación y análisis, que iban desde talleres de interpretación de los cheques de pago con sus distintos rubros, hasta foros sobre la educación superior, pasando por círculos de apoyo y discusión de la legislación laboral, el contrato colectivo o el llamado Estatuto del Personal Académico.

La solidaridad y empatía originales se convirtieron rápidamente en un movimiento laboral y docente que comenzó a cuestionar la estructura del trabajo académico, las asimetrías y privilegios entre el sector académico, e incluso las relaciones de poder y la toma de decisiones en la Universidad Nacional Autónoma de México. A nivel cuantitativo los cuestionamientos más importantes que arrojó nuestra encuesta son desacuerdos “totales” por las diferencias salariales

entre funcionarios de la UNAM y profesores de asignatura y adjuntos (63.12%); por la brecha salarial entre profesores de tiempo completo y profesores de asignatura y adjuntos (53.57%) o bien un importante desacuerdo con los criterios, reglas o formas de asignación de materias a profesores de asignatura cada semestre (42.20%). Cabe señalar que, si a estos resultados sumamos menores intensidades de desacuerdo, en los tres rubros mencionados, estos llegan a alrededor del 80% de los docentes con algún grado de desacuerdo. Un segundo conjunto de inconformidad de menor intensidad, pero también de relevancia es el desacuerdo con la representación del AAPAUNAM que llega al 62.14% y la falta de inclusión de los profesores en la toma de decisiones (60.35%). Como podemos observar las asimetrías, desigualdades y toma de decisiones son en conjunto las razones que hacen evolucionar el conflicto hacia el antagonismo contra la institución, que va más allá de la solidaridad y los desajustes administrativos puntuales en los retrasos de pagos originales.

Sin embargo, al analizar los pliegos petitorios de cada asamblea docente o intersectorial, encontramos también una enorme diversidad de problemáticas locales y demandas particulares. El conjunto de agravios, desacuerdos, cuestionamientos junto al sinfín de reclamos, demandas, denuncias, e inconformidades expresadas en las asambleas y distintos textos de los movimientos locales, reflejan un estado latente de crisis institucional y de malestar docente. Un universo de problemáticas que parecían volver imposible la unificación de todas las asambleas.

A partir del 28 de marzo de 2021 diversas asambleas tomaron la iniciativa de convocar a un espacio de coordinación entre todas las facultades y escuelas movilizadas. Es ahí donde un tortuoso proceso lleno de diferencias comenzó a establecer ejes de demandas comunes. Cabe señalar la enorme dificultad de toma de acuerdos y consensos expresados tanto en los diversos testimonios, como en las asambleas estudiadas, retomadas directamente de su transmisión vía redes sociales. Esto refleja por un lado, la débil y fragmentada cultura política entre el profesorado participante, la falta de estructuras representativas en cada escuela o facultad así como las diferencias políticas y sobre el proceso organizativo al interior del movimiento. A pesar de ello, en abril de ese año, se procesaron algunos ejes de un pliego petitorio general de todas las asambleas, que exigían 1) un diálogo público y resolutorio con el rector; 2) el pago inmediato y completo de salarios atrasados, y reintegración de prestaciones; 3) el establecimiento de un programa de basificación, promoción y retiro dirigido a los profesores de asignatura; 4) la demanda de un incremento salarial urgente y salario integral; 5) la demanda por terminar con la discrecionalidad en los concursos de oposición y asignación de materias; 6) la modernización administrativa; 7) la transversalización de género

en toda la vida académica-laboral y 8) la exigencia de que no hubiera represión o sanciones a los participantes en el movimiento.

Las autoridades universitarias y otros actores como la AAPAUNAM reaccionaron negativamente al movimiento y propusieron narrativas distintas para enmarcar el problema que se vivía en el retraso de pagos.

La respuesta de las autoridades fue reconocer los retrasos en los pagos, pero solamente al 2% de los profesores y los atribuyeron a problemas derivados de la pandemia. Prometieron solucionar los retrasos e invitaron a los profesores a retomar sus actividades académicas (UNAM, 23 marzo 2021). Por su parte la AAPAUNAM, la organización gremial con la titularidad del contrato colectivo de los académicos, publicó un comunicado titulado “Orgullo y privilegio” en el que asumía que la comunidad académica había sido “privilegiada con el pago oportuno de salario y prestaciones durante el largo periodo de aislamiento”, reconocían algunos retrasos en los pagos, pero llamaban a los profesores a actuar de manera institucional:

“Es el momento -decía el comunicado- de que los auténticos universitarios sumemos nuestras voluntades y convicciones para que, a pesar de las voces de siempre que soslayando la normatividad institucional de igual manera pretenden obtener beneficios personales y de grupo, nuestra Universidad refrende su razón de ser y su Personal Académico, el espíritu institucional que lo enorgullece y privilegia” (AAPAUNAM, Orgullo y Privilegio, 24 de marzo del 2021).

Frente a la indignación de quienes protestaban, la AAPAUNAM apelaba al orgullo universitario y el comportamiento institucional. Significativamente caracterizaron el trabajo académico como un privilegio y no como una actividad laboral con todos sus derechos y obligaciones.

Así, frente al retraso de los pagos se posicionaron dos narrativas antagonistas al interior de la UNAM. Una, de la institución, AAPAUNAM y varias autoridades que minimizaba el problema y apelaba al orgullo universitario para superar las dificultades y otra que reconocía como injusta la situación y exigía derechos para los profesores universitarios, proveniente del movimiento, pero también de sectores solidarios como los estudiantes y profesores de tiempo completo.

En las siguientes semanas, con los paros y movilizaciones los profesores del movimiento UnamNoPaga intentaron impulsar sus demandas y consolidar la indignación colectiva. Las acciones colectivas fueron la herramienta de los profesores movilizados para manifestar su indignación.

El repertorio de las movilizaciones.

En el contexto de la pandemia las acciones colectivas se dieron sobre todo de manera virtual. El paro en las escuelas fue la acción central, que agrupó las protestas colectivas de los profesores. En la revisión hemerográfica que realizamos identificamos paros de distintas modalidades, en más de 20 escuelas. En algunos casos los paros sólo fueron virtuales, con la decisión de no acudir a las clases en línea. En otros fueron acompañados de tomas de las instalaciones por parte de la comunidad estudiantil. Los paros se desarrollaron de manera dispersa, de acuerdo a los ritmos y coyunturas locales de cada facultad, nunca se unificaron en sus demandas y posibles negociaciones a nivel central. En el siguiente cuadro presentamos una síntesis del desarrollo de los paros en las 4 escuelas en las que centramos nuestro análisis

TABLA 1. CRONOLOGÍA DE LOS PAROS DE LABORES DEL SECTOR DOCENTE EN #UNAMNoPAGA EN ENTIDADES SELECCIONADAS.

Escuela	Duración del paro	Modalidad
Facultad de Ciencias	14 de marzo-5 de julio	Paro de actividades.
ENES Morelia	6 de abril-25 de julio	Paro de actividades y toma de la escuela.
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	18 de marzo- 7 de mayo	Inició con paros escalonados, a partir del 14 de abril se volvió paro indefinido, siempre de manera virtual en las actividades.
Facultad de Economía	21 de marzo- finales de mayo	Paro de actividades.

Fuente: elaboración propia.

La intensidad de la protesta fue muy diversa. En algunas escuelas solamente se realizaron acciones virtuales mientras que en otras se organizó una toma física de las instalaciones que se convirtieron en un centro de acción política. La ENES Morelia en particular vivió un proceso de politización intenso, iniciando las protestas solamente por solidaridad, visibilizando después las problemáticas propias y finalmente apoyando la toma de las instalaciones impulsada por la comunidad estudiantil. En la toma de las instalaciones se realizaron talleres, conciertos, círculos de análisis y guardias que le dieron cierta cohesión a la comunidad.

Además de los paros las acciones del movimiento se centraron en visibilizar la precariedad laboral de los profesores. Hacia afuera se impulsaron campañas digitales con “memes”, infografías, hashtags y videos para denunciar la situación. A lo interno se organizaron talleres para calcular los adeudos de la UNAM y aprender a leer el talón de pago de cada trabajador académico. Son tantos los rubros en los que está dividido, con antigüedad, prestaciones, despensas, etc., que la mayoría de los profesores desconoce cuál es el monto que debería recibir. Profesores de Ciencias y de Economía diseñaron una “calculadora digital” para que cualquier profesor pudiera identificar cuál debería ser su ingreso adecuado. Estas acciones significaron un proceso de politización en el que los profesores socializaron sus problemáticas y discutieron salidas para las mismas.

Finalmente se realizaron también algunas acciones presenciales, pero en el marco de la pandemia no tuvieron mucha convocatoria. Se realizaron varias marchas a la rectoría de la UNAM y en dos ocasiones se acudió al Palacio Nacional por la mañana para manifestarse durante la conferencia de prensa del presidente López Obrador. El contraste entre los paros generalizados en más de 20 escuelas y la poca participación en las movilizaciones se explica en parte por el contexto de la pandemia.

Después de un mes de movilizaciones, el 21 de abril, las autoridades universitarias anunciaron la creación de un “Programa de apoyo a la permanencia del Personal Académico de la UNAM” para los profesores de asignatura. Además, prometieron pagar todos los adeudos antes de que terminara el semestre a finales de mayo. El Programa implicó, de manera indirecta e insuficiente, un reconocimiento de la UNAM a las malas condiciones de los profesores de asignatura. Se prometían concursos y mecanismos especiales para que los profesores pudieran acceder a una definitividad terminando así con la incertidumbre sobre su contratación de cada semestre. Fue una respuesta institucional a las protestas y en ese sentido fue un logro. Sin embargo, estaba caracterizado por muchos obstáculos para poder acceder a él y fue visto críticamente con escepticismo y repudio por los activistas del movimiento.

Con el final de semestre muy cerca y la creciente presión por retomar actividades, varias autoridades locales accedieron a establecer mesas de diálogo con los movimientos asamblearios locales. La rectoría de la UNAM, nunca respondió a la demanda de un diálogo directo con el movimiento, lo que hubiera permitido mayor unificación y representación docente frente a la institución. El ciclo de protesta entró en su última etapa.

El levantamiento de los paros.

A finales de abril, después de varias semanas de paros de labores, con el final del semestre cerca, el programa anunciado por las autoridades y la falta de respuesta al diálogo con la rectoría las protestas entraron en un nuevo ciclo. En varias escuelas se establecieron mesas de diálogo a nivel local y poco a poco los paros fueron levantados. En un momento de desgaste del movimiento las autoridades lograron que las negociaciones se dieran de manera local y que no tocaran el fondo de la estructura laboral de la universidad. La situación laboral no se vio modificada, solamente se obtuvieron algunos cambios en la gestión cotidiana y el pago de los adeudos. Sin embargo, en términos de experiencia las protestas fueron importantes para la organización de los profesores.

Las negociaciones se dieron en términos locales en aspectos relacionados a la gestión académica en cada facultad. Algunos directores se mostraron abiertos al diálogo desde un inicio y otros nunca reconocieron la interlocución de las Asambleas de profesores.

En la Facultad de Ciencias, se firmaron acuerdos para darle estabilidad a los profesores de asignatura y establecer convocatorias para que profesores adjuntos se convirtieran en titulares de sus materias. En el mismo sentido en Economía se acordó establecer una convocatoria, que se emitió en mayo del 2022, para que profesores adjuntos con cierta antigüedad accedieran a la titularidad de sus materias. En la ENES Morelia, las negociaciones se establecieron con la toma de las instalaciones como vía de presión del movimiento. En un inicio la dirección aceptó los diálogos, que se transmitieron por redes sociales, pero después de presiones por parte de la AAPAUNAM se levantaron de la mesa de negociación y desconocieron cualquier tipo de interlocución con el movimiento. Sin muchos avances, pero con la presión de terminar las actividades académicas del semestre, la Asamblea decidió levantar el paro con los acuerdos que se habían obtenido en las primeras semanas del movimiento. En el caso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la dirección se comprometió a un diálogo público, que determinó el fin del paro de labores; sin embargo, esa promesa fue desconocida una vez normalizadas las actividades académicas y el diálogo con la asamblea docente nunca se llevó a cabo.

En el siguiente cuadro presentamos una síntesis de los principales acuerdos en las 4 escuelas que analizamos:

TABLA 2. PRINCIPALES ACUERDOS DE #UNAMNO PAGA CON LAS AUTORIDADES LOCALES EN LAS ENTIDADES SELECCIONADAS

Escuela	Acuerdos
Facultad de Ciencias	<ul style="list-style-type: none"> • Pago de adeudos y garantía de no repetición. • No represión. En especial el compromiso de no retirar cursos a profesores del movimiento. • Representatividad de profesores de asignatura. Buscar mecanismos para incorporarlos al Consejo Técnico. • Mejora en condiciones de trabajo: mesas de trabajo para abordar concursos, definitividad, etc. • Remuneración adicional: realizar un estudio sobre las condiciones para presentarlo a la UNAM y proponer una reforma. • Reunificación a la comunidad: diversas medidas de atención psicológica, médica y de cuidados para la comunidad en su conjunto. • Recalendarización: se acordó un calendario para reponer las clases después del paro.
Facultad de Economía	<p>Se realizaron mesas de negociación entre el movimiento y la dirección de la facultad. No se firmaron acuerdos, pero sí se obtuvieron algunos logros como el pago de los cheques atrasados y una convocatoria específica para que los profesores adjuntos pudieran ser titulares de sus materias. Después de muchas negociaciones la convocatoria se publicó en mayo del 2022.</p>
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	<p>No existió diálogo con el movimiento, pero la dirección de la facultad prometió realizar mesas en el Consejo Técnico que al final nunca se realizaron. En la convocatoria se prometió realizar mesas con los siguientes temas: 1) Ayudantes de profesor; 2) Profesores de Asignatura; 3) Evaluación de las condiciones de la labor docente; 4) Evaluación del trabajo docente de los profesores de la UNAM.</p>
ENES Morelia	<ul style="list-style-type: none"> • Pago de adeudos y seguimiento a situaciones individuales. • Transparencia en convocatorias, calendarios y procesos para contratar a profesores de asignatura. • Mesas de trabajo para asignar horarios de forma empática a los profesores. • Transparencia en la toma de decisiones (asignación de cursos, horarios, etc.) • Estabilidad laboral: se acordaron mesas para discutir mecanismos. • Mesas de trabajo para continuar la discusión. • No represalias.

Fuente: elaboración propia con base en comunicados públicos de cada asamblea y comunicados institucionales.

Así, los logros de las protestas se centraron en la gestión académica y en aspectos de la relación de las autoridades con sus profesores. No se modificó la situación estructural de precariedad de los profesores de asignatura y adjuntos, pero se presionó para un trato más digno. El mayor avance de este ciclo de protesta podemos ubicarlo en la experiencia misma de subjetivación política. En las entrevistas que realizamos todos insistieron en un cambio en la politización y en la experiencia organizativa. Para los profesores que entrevistamos el cambio más importante del movimiento fue la posibilidad de asumirse como un sujeto colectivo y la toma de conciencia sobre el problema.

Para el profesor Francisco Retama de la Facultad de Economía:

“el avance más importante fue visibilizar la problemática. No es menor porque en la situación previa, para la gran mayoría de la comunidad, no sólo dentro de la universidad, sino fuera también, se desconocía (...) Debido a que tuvimos oportunidad de discutirlo públicamente, durante muchas horas. Ahora en términos de resolución de la problemática fue bastante limitado lo que se consiguió”

De igual forma para el profesor Gabriel Bagundo de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales:

“para los profesores de facultades fue nuevo (las protestas) y movió un poco la conciencia de clase, de que no somos doctores, posdoctores, arquitectos, ingenieros y profesores de arquitectos, ingenieros y médicos, sino que también somos trabajadores y con pésimas condiciones de trabajo”

Más allá del salario y las deudas que tenía la universidad las protestas colectivas lo que exigían era un trato más justo. Que los profesores de asignatura y los adjuntos fueran tratados con respeto y dignidad. No es casual que una de las consignas del movimiento enfatizara la “Dignidad Docente”. La organización colectiva generó en varias escuelas comunidad y sentido de pertenencia. Al solidarizarse, los profesores se sintieron menos solos para luchar por sus condiciones de trabajo. Tras el levantamiento de los paros y la desmovilización pocas asambleas se sostuvieron como espacios organizados. Sin embargo, en esa experiencia colectiva de movilización quedan encuentros, lazos, redes, y saberes militantes que apuntan a una nueva cultura laboral entre los docentes más jóvenes.

Conclusiones

La explicación de las motivaciones de la acción colectiva entre los trabajadores generalmente ha sido reducida a visiones mecánicas de clase o intereses

individuales, interpretados éstos desde el “rational choice” y el interés egoísta. Hemos demostrado que un impulso emocional de empatía e indignación fue lo que produjo inicialmente la acción colectiva en una acelerada evaluación y atribución de sentido sobre el impago de salarios en situación de pandemia como extremadamente injusta e intolerable.

Sin embargo, el proceso de movilización laboral que hemos descrito se caracteriza por condiciones laborales objetivamente precarias, entrelazadas a acuerdos en torno del poder y la desigualdad en la Universidad Nacional. El movimiento estalló porque hubo un cambio en la subjetividad de los profesores que sin embargo recogía una larga experiencia de malestar no sólo ante las condiciones objetivas, sino también ante el tipo de relación subjetiva que implica el maltrato laboral representado en bajos salarios, burocráticas recontractaciones y mecanismos degradados o ausentes de movilidad laboral y académica.

Por un tiempo dejaron de normalizar la precariedad y en lugar de recurrir a estrategias individuales se organizaron colectivamente para exigir mejores condiciones. Si esta evaluación la hizo cada docente por separado, sólo la deliberación asamblearia permitió la politización del agravio, el análisis de las condiciones laborales y su evolución en demandas colectivas. Este proceso de politización y organización, en situaciones de debilidad sindical, demuestra una vez más que los movimientos sociales se forman en el mismo proceso de acción y lo que es más importante, en la política asamblearia que constituye sus horizontes de sentido.

Por otro lado, aunque las condiciones de precariedad laboral docente son comunes en todo el continente, es indispensable analizar las estructuras institucionales históricas y la reacción ante la protesta social específicas, para comprender la situación particular de la Universidad Nacional Autónoma de México. Así, las formas de antagonismo docente y laboral están insertas en una larga trayectoria de evasión y gestión de los conflictos que impide reformas o cambios importantes en la universidad. Aunque por falta de espacio no hemos podido desarrollar más esta dimensión, cabe destacar que un movimiento tan amplio que reunió asambleas de cientos de profesores cada una, haya recibido una lábil respuesta institucional. La universidad no reconoció al movimiento como un interlocutor legítimo y solamente negoció sus demandas a nivel local en algunas escuelas. Al final el movimiento se disolvió y la autoorganización de los docentes universitarios no se consolidó. Es importante evaluar que la imposibilidad de articular una coordinación interfacultades, la negociación por separado de cada asamblea, los acuerdos parciales propuestos o aceptados por las distintas autoridades en cada entidad académica, el alargamiento y agotamiento del paro de labores, fragmentaron la presión hacia una solución de mayor alcance y fue desactivando uno a uno los procesos de movilización.

Esta investigación, permite, dimensionar el grado de disenso en las estructuras laborales impuestas en el ciclo neoliberal en las universidades, así como en el campo de posibilidad de auto organización docente. El malestar docente existe, aunque no siempre se exprese en movilizaciones. Observamos una tensión en la subjetividad de los profesores entre la normalización de la precariedad laboral y la organización colectiva para transformarla. Los discursos institucionales, de meritocracia y orgullo universitario, y toda una estructura laboral que individualiza los problemas docentes, son fuerzas que promueven la desorganización de los profesores. Por otro lado existen grupos y profesores críticos que impulsan procesos de movilización colectiva. Al final del movimiento se volvió a cierta normalidad y los profesores retomaron las estrategias individuales de sobrevivencia. Sin embargo, pensamos que esta experiencia significó un momento importante en el proceso de politización y autoorganización colectiva de los profesores universitarios. El movimiento #Dignidad Docente develó que los profesores precarios exigen objetivamente estabilidad y mejores salarios, pero también, reconocimiento, respeto y dignificación a su labor.

Referencias bibliográficas

- Adams, R., Sammy G y Weale S. (2022, noviembre 24) Record number of UK university staff striking over pay, says unión”, *The Guardian* <https://www.theguardian.com/education/2022/nov/24/more-than-70000-uk-university-staff-go-on-strike-over-pay-and-pensions>, consultado el 27 de febrero del 2025.
- Acosato, R. (2017). Sujetos políticos, dignidad y movilización: Aportes de Arturo Roig al estudio latinoamericano de los movimientos sociales y las identidades políticas. *Millcayac. Revista Digital de Ciencias Sociales*, 4(7), 213–234.
- Animal Político (2021). “#UNAMnopaga: Van 20 facultades en paro por adeudos a maestros”, *Animal Político*, 23 de marzo del 2021, en: <https://animalpolitico.com/sociedad/unam-no-paga-paro-facultades-adeudos-maestros>, consultado el 28 de febrero del 2025.
- AAPAUNAM, “Orgullo y Privilegio”, 24 de marzo del 2021, mimeo.
- Arteta, Itxaro (2021). “Al menos 600 profesores de Ciencias de la UNAM denuncian pagos incompletos y con errores”, *Animal Político*, 16 de febrero del 2021. En: <https://www.animalpolitico.com/2021/02/profesores-ciencias-unam-denuncian-pagos-incompletos-errores/>, consultado el 28 de febrero del 2025.
- Autor desconocido (2023) *Stamp out casual contracts*, University College Union, en: <https://www.ucu.org.uk/stampout>, consultado el 27 de febrero del 2025.
- Bauer, C. y Paiva L. (2017). O Sindicalismo docente universitário da Argentina, Brasil, Colômbia, México e sua resistência à contrarreforma universitária. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 19(28), 109-128.

- Bauer, C. y Pontes, S. (2013). Sindicalismo docente universitario Na América Latina: história e embates políticos na contemporaneidade. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, (16), 2.
- Berry, J., & Worthen, H. (2021). *Power despite precarity: Strategies for the contingent faculty movement in higher education*. Pluto Books.
- Buendía, A., & Acosta, A. (2016). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible. En: Navarrete, Z. y Navarro, MA (coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada* (pp.299-328), Ciudad de México: Plaza y Valdés.
- Buendía Espinosa, A., Acosta Ochoa, A., & Gil Antón, M. (2019). En busca de un rostro.(In) visibles, pero siempre presentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(80), 15-41.
- Caillé, A. (2010) *Teoría anti-utilitarista de la acción. Fragmentos de una sociología general*. Buenos Aires, Waldhuter.
- Centro de Análisis Multidisciplinario, Universidad Nacional Autónoma de México. (s. f.). Calculadora de percepciones para profesoras de asignatura y ayudantes de profesor. Recuperado el 28 de febrero de 2025, de <https://cam.economia.unam.mx/calculadora-de-percepciones-para-profesoras-es-de-asignatura-y-ayudantes-de-profesor/>, consultado el 28 de febrero del 2025.
- CUAIED-UNAM, 2021. "La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia. Panorama General", UNAM, Octubre del 2021. En: https://cuaieed.unam.mx/url_pdf/educacion-remota-digital_V06-29-10-21.pdf, consultado el 28 de febrero del 2025.
- Contreras Camero, Arturo, 2021. "Lastres administrativos ponen en jaque a maestros de la UNAM", *Pie de Página*, 6 de marzo del 2021, https://piedepagina.mx/lastres-administrativos-ponen-en-jaque-a-maestros-de-la-unam/?fbclid=IwAR3jZ-6zjXUWoGC9cyk9Z2483ik-dcTxnoE_R_Z1BP37f6srY5QJ2kQ7O-aw%C3%A7, consultado el 28 de febrero del 2025.
- Foster, Karen y Louise Birdsell (2018). *Out of the Shadows: experiences of contract academic staff*, Canadá: CAUT.
- Gil Antón, Manuel. (1994). *Los rasgos de la diversidad, un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM Azcapotzalco.
- Gil-Antón, Manuel. (mayo 09, 2015). Profesores de tiempo repleto. *El Universal*.
- Jasper, J. M. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: veinte años de teoría e investigación. *Revista latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 4(10), 46-66.
- Jasper, J. (2018). *The Emotions of Protest*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jiménez Nájera, Yuri (2014). *La construcción social de la UNAM. Poder académico y cambio institucional*. México: UPN.
- 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.

- López Damián, Ariadna Isabel y José Albar Chavelas Mendoza (2024). “Los profesores de asignatura como sujetos del nuevo capitalismo: estrategias de supervivencia o explotación”. En: García, José Luis; Stefano Claudio Sartorello y Pablo Vommaro (coords.) (2024) *Nuevas prácticas, añejas tensiones: alternativas político-educativas desde el Sur*, Buenos Aires: CLACSO.
- Moore, Barrington (1989). *La injusticia: bases sociales de la obediencia y la rebelión*. México: UNAM, 1989.
- Ortega, J. y Pineda, C. (2024). “Condiciones laborales y emociones reflexivas: La formación del movimiento docente #LaUNAMnoPaga”, *Acta Sociológica*, (93), 175–210. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2024.93.89080>.
- Poma, A. y Gravante, T. (2017) “Emociones, protesta y acción colectiva: estado del arte y avances, *Aposta Revista de Ciencias Sociales*. no 74. pp. 32-62.
- Roselló, E. (2023). *Historia de las emociones para una nueva era: cuidados, riesgos y esperanzas*. México. UNAM.
- Solares, Israel (2021). “Orgullo y privilegio”, *Revista Común*, 15 de abril del 2021. En: <https://revistacomun.com/blog/orgullo-y-privilegio/>, consultado el 28 de febrero del 2025.
- Thompson, E. P. (2019). *Costumbres en común. Estudios sobre la cultura popular*, México: Capitán Swing.
- Van Dijk, T; Mendizábal, I. (1999), *Análisis del discurso social y político*. Quito. Abya Yala.
- Van Dijk, T. (1999), *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona. Gedisa.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003) *Métodos de análisis crítico del discurso*. España. Gedisa.

Revisión hemerográfica

La Jornada, 1 de febrero-31 de julio 2021.

Páginas de Facebook:

Profesores de asignatura y ayudantes de la Facultad de Ciencias <https://www.facebook.com/ProfesoresyAyudantesAsiganturaFC>, consultado el 28 de febrero del 2025.

Asamblea General de Docentes de Asignatura ENES Morelia, <https://www.facebook.com/AG-DAENES>, (enlace caído)

Profesores de Asignatura de la FCPyS <https://www.facebook.com/Professorxs-de-Asignatura-de-la-FCPyS-107316644778424>, consultado el 28 de febrero del 2025.

Boletines de la UNAM

17 de marzo del 2020. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2020_236bis.html, consultado el 28 de febrero del 2025.

14 de marzo del 2021, https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_226bis.html, consultado el 28 de febrero del 2025.

23 de marzo del 2021. “La UNAM ha pagado en tiempo y forma a más del 98 por ciento de sus académicos”, https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_261.html, consultado el 28 de febrero del 2025.

21 de abril 2021. “Anuncia la UNAM Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico” https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2021_347.html, consultado el 28 de febrero del 2025.

“Programa de Apoyo a la Permanencia del Personal Académico de la UNAM (PAPPA)” <https://dgapa.unam.mx/index.php/programa-de-apoyo-a-la-permanencia-del-personal-academico-de-la-unam> , consultado el 28 de febrero del 2025.