INFLUENCIA DEL TRABAJO FLEXIBLE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS Y VIDA AFECTIVA EN PROFESORES Y PROFESORAS HORA CÁTEDRA

VIVIAM UNÁS CAMELO
Comunicadora social – Periodista
Universidad del Valle

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS
MAESTRÍA DE SOCIOLOGÍA
CALI
2012

INFLUENCIA DEL TRABAJO FLEXIBLE EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS ACADÉMICOS Y VIDA AFECTIVA EN PROFESORES Y PROFESORAS HORA CÁTEDRA

VIVIAM UNÁS CAMELO
Comunicadora social – Periodista
Universidad del Valle

Dirección

Profesor
José Fernando Sánchez Salcedo
Doctor en ciencias políticas y sociales-sociología, Universidad Católica de Lovaina

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS
MAESTRÍA DE SOCIOLOGÍA
CALI
2012

#

#

1 ł–°#˛ˇ#$ ˝ˇø–°˝ŤŤı#

#

#

#

#

#

_____

_____

_____

#

_____

)ĦĞœe °#˛ˇ%#ø∫ˇ¹Ł˛ˇı–ˇ#˛ˇ%#Ø∫°˛ł#

#

Firma del jurado

Firma del jurado

_____

A Jovizna, que supo hacer del trabajo *algo que hacemos y no algo que tenemos*.
A Tinita, que supo hacer del amor algo que inventamos y no algo que aceptamos.
A ambas, porque intentaron enseñarme que hay cosas que si las expresas con palabras las deshonras.

Todavía llevo sus agujeros en el cuerpo.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco la estimulante guía que me ofreció el profesor José Fernando Sánchez, director de esta tesis. Por un lado, el profesor Sánchez logró interpretar mis preocupaciones, incluso cuando éstas no eran del todo claras para mí misma y, por otro, me brindó con generosidad un repertorio amplio de posibilidades teóricas y analíticas que hicieron de este trabajo un ejercicio autónomo y al mismo tiempo nada solitario. Sus sesiones de asesoría fueron siempre, incluso en los mayores momentos de angustia, fuente de precisa inspiración. Agradezco además la rigurosa y oportuna lectura que hizo de este documento, el respeto con el que asumió sus fallas y el buen humor con el que aceptó mis pequeños intentos de resistencia.

Cuando empecé a pensar, todavía vagamente, en los y las profesoras hora cátedra como grupo de estudio yo era uno de ellos. Por esa época asistí a un seminario de sociología del trabajo, a cargo de los profesores Carlos Mejía y Fernando Urrea. No era socióloga y apenas sabía algo de la disciplina pero este espacio me ayudó a ubicar las preguntas que me hacía en un campo de problemas legítimo y me dotó de recursos para elaborar muchas de las interpretaciones que aparecen consignadas en este documento. Posteriormente el profesor Urrea fue lector de este proyecto y me ofreció significativas sugerencias y el profesor Mejía me admitió como pupila suya en seminarios de estudio, con un aprecio y apertura que todavía agradezco. También debo reconocer a la profesora Beatriz Castro que acompañó con entusiasmo la génesis de este proyecto y me enseñó por primera vez qué significaba pensar sociológicamente. Al profesor Hernández debo agradecerle su insistencia en adiestrarme en el arte de escribir con claridad que, de fondo, implica también pensar claramente. A ellos, gracias.

Agradezco también a los y las profesoras hora cátedra entrevistados y a los y las participantes de los grupos de discusión quienes me abrieron las puertas de sus casas e intimidades y me dejaron echar un vistazo indiscreto a sus vidas laborales. Gracias a mis compañeros y compañeras de Icesi -en particular a Ana Lucía Paz, Margarita Cuéllar, Edgar Benítez, Jerónimo Botero, Blanca Ruby Chamorro y al grupo de estudios de género- por su solidaridad cotidiana, por la diversidad intelectual que es estímulo y renovación constante y por la risa diaria que aliviana las prisas. Sobre todo por la risa, gracias.

Gracias a Julián González y Rocío Gómez, mis *profes*, a quienes he seguido con atenta admiración por más de 15 años de trabajar juntos y de quienes no dejo de aprender, de la vida y la academia. Gracias a Enrique Rodríguez. Gracias rotundas por el apoyo sin condiciones, por el cariño hondo y por ayudarme a descubrir la *sociología que me gusta* y animarme a hacer la *sociología que quisiera hacer.* Por el pasado y por el futuro, gracias.

Por último agradezco a mi familia de origen, que perdonó tanta ausencia, y a mi familia elegida, la familia fraterna, que no paró de enviar mensajes de aliento mientras me desaparecí para escribir este documento. Al Javi gracias por celebrar gozosamente los tiempos que le robé al amor y entender que bastaba su alegría para recobrar las fuerzas. Al Javi, gracias.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
APUNTES METODOLÓGICOS	5
PARTE I: TRABAJO PROVISORIO Y DOCENTES FLEXIBLES	14
1. CAPÍTULO I: *"NO SOY PROFESORA, YO DICTO CLASE"*	14
1.1. Universidades y profesorado flexible: precisiones y matices	16
1.2. Los cátedra en *competencia:* Universidades, mercados laborales y culturas organizacionales	34
1.3. Las y los *cátedras* como profesionales: discusiones sobre el oficio y la vocación	42
PARTE II: LA EXPERIENCIA A DESTAJOS	54
2.1. Apuestas preliminares sobre el estudio de la experiencia	54
2. CAPÍTULO 2: *"HAY DÍAS QUE NUNCA PARO"*	57
2.2.1. Rutina y vida ordinaria en tiempos inciertos	57
2.2.2. Los ahorradores de tiempo	81
2.2.3. Espacios privados para la producción pública	87
3. CAPÍTULO 3: "*MI ESTRATEGIA ES SER PROMISCUO"*	99
3.1. Presentación de sí: tácticas en escena	101
3.2. Di-soñar proyecto, embestir la incertidumbre	108
4. CAPÍTULO 4: "*LO MÍO SON LAS RELACIONES A TÉRMINO FIJO"*	139
4.1. Amor, hijos y trabajo en contextos flexibles	143
4.2. Un amor ilustrado, un amor ingrato	160
5. CONCLUSIONES	169
BIBLIOGRAFÍA	187
ANEXOS	185

RESUMEN

Esta investigación aspira a comprender la forma en que las modalidades de trabajo flexible influyen en la construcción de vida afectiva y proyectos académicos entre trabajadores y trabajadoras que derivan su subsistencia, *privilegiadamente,* de su labor como docentes hora cátedra en diversas áreas de conocimiento de dos universidades de la ciudad de Cali: la Universidad del Valle y la Universidad Icesi.

En esta vía, el proyecto se pregunta por el *modo* en que estos docentes se las *arreglan* para procurarse coherencia y estabilidad en sus proyectos afectivos y académicos, en contextos laborales desregulados, inciertos y provisorios.

PALABRAS CLAVES
Trabajo flexible. Instituciones educativas. Vocación y oficio. Vida cotidiana. Rutinas. Acciones tácticas. Competencia laboral. Proyecto académico. Vida amorosa y familiar.

INTRODUCCIÓN

Este documento constituye la presentación final de los resultados de una investigación que se pregunta por la relación entre las modalidades de trabajo flexible y la vida afectiva y académica de individuos que se desempeñan como profesores y profesoras hora cátedra. En concreto, me interesa explorar el modo en que ciertos profesores y profesoras se constituyen como tales y configuran trayectorias afectivas y académicas, en instituciones a las que se encuentran *flexiblemente* vinculados. Para este efecto el documento se divide en dos partes. La primera de ellas, denominada PARTE 1, se concentra en la descripción contextual del problema de investigación. Así, contiene un primer capítulo en el que se atiende uno de los objetivos específicos de este proyecto: caracterizar a los y las docentes hora cátedra –en particular al modo en que emergen en el proceso de profesionalización de la labor docente en Colombia, su lugar y rol en la composición laboral del profesorado de las universidades y los marcos normativos y legales que los regulan- como trabajadores flexibles en el contexto de las universidades estudiadas. La PARTE 2, que atiende la *experiencia* de los y las profesoras hora cátedra, contiene tres capítulos. El primero de éstos, que corresponde al capítulo 2 de este documento, gira en torno a las rutinas cotidianas y la vida ordinaria de estos profesores y profesoras, en un intento por aproximarme al modo en que se experimenta, en la dimensión menos especializada de la experiencia vital, las modalidades flexibles de trabajo. El capítulo 3 aspira a identificar las acciones tácticas a través de las cuales los y las cátedra, como suele decírseles, configuran, o aspiran configurar, una suerte de proyecto académico en el contexto de un trabajo provisorio que propone obstáculos de orden estructural a sus esfuerzos por competir e integrarse al campo académico. Por último, en el capítulo 4 se describen sus avatares familiares y amorosos, en los que el trabajo flexible aparece en ocasiones como telón de fondo y dispositivo modelador de sus decisiones afectivas y, en otras, como ámbito que comparte con la vida íntima muchas de las características que desde algunas versiones sociológicas se reconocen en tanto crisis.

Se trata pues éste de un estudio que tiene como eje la experiencia de individuos concretos. En este sentido adhiero a la propuesta de Araujo y Martuccelli[1], quienes sostendrán que en una sociedad en la que el individuo es la *escala*, la sociología debería ser capaz de "*lograr dar cuenta de los principales cambios societales desde una inteligencia que tenga por horizonte el individuo y sus experiencias*"[2]. Dubet y Martuccelli[3] sugerirán a su vez que en una sociedad de esta naturaleza, la sociología debería renunciar a la pretensión de hacer una sociología de la institución o la organización, como en tiempos de la *sociedad industrial nacional moderna*, y concentrarse en revelar el modo en que se construyen prácticas y racionalidades grupales e individuales, interacciones y trayectorias personales, intercambios y condiciones de vida. Para ambos autores, es en el examen de aquello que atañe a las vidas de sujetos concretos, que pueden reconocerse las *presiones externas* (las del mercado, las de la vida amorosa instituida, las del trabajo) y los *mecanismos sociales* que limitan o potencian la acción.

En este sentido, buena parte de mis esfuerzos estuvieron centrados en reconocer el modo en que, en el caso del grupo estudiado, las experiencias individuales parecían distanciarse, resistir, reflexionar, adaptarse o aprovechar tácticamente los marcos estructurales que aspiraban a regularlos. En este punto resultó útil la noción de lógicas de acción que,

[1] ARAUJO, Kathya y MARTUCCELLI, Danilo. "La individuación y el trabajo de los individuos". Brasil, Revista Educación e Investigación, Volumen 36, número especial, p. 77-91

[2] Ibíd. P. 79

[3] DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo. "De la acción a la Sociedad". ¿*En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Editorial Losada, 1999. P. 57-89.

siguiendo a Araujo y Martuccelli[4], suponen la cristalización de dimensiones de la experiencia en las que se nos hacen visibles las complejas relaciones entre individuos y estructuras. Bajo esta idea, las estructuras se nos presentarían en tanto obstáculos o dificultades por vencer, pruebas estructurales frente a las cuales los actores elaboran estrategias para superarlas, sobrellevarlas o incluso sucumbir ante ellas. Esto es, *"desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación"*[5].

Esta perspectiva se opone a la versión de la relación entre individuos y estructuras que proponía la sociología funcionalista. En ésta, el sujeto aparecía como la personificación del sistema: un rol que reproducía, incluso sin proponérselo, el guión vital que le había sido instalado en el proceso de socialización. Esta versión, sin embargo, no sólo ha sido puesta en tensión por desarrollos más contemporáneos de la sociología, sino que también parece no coincidir con los relatos biográficos que investigaciones como ésta se han propuesto estudiar. Incluso cuando reconocen los constreñimientos a los que son sometidos, y los determinantes que los limitan, veremos cómo los individuos entrevistados tienen también una cierta sensación de ser autónomos, de tener un margen de elección y planificación sobre su propia vida y una suerte de control y reflexión sobre la imagen pública que exhiben.

El marco teórico desde el que parto intenta, por tanto, atender esta *sensación de relativa autonomía* que experimentan los y las entrevistadas. De ahí que las categorías de lógicas de acción, acciones tácticas y pruebas estructurales atraviesen buena parte de esta investigación, como recursos que permiten articular los procesos societales con las experiencias personales, pero también como una perspectiva que, en tanto pone el peso de la acción sobre los individuos, permite comprender su espacio de juego, sus comportamientos más allá de lo que nos sugiere la posición social y sus tentativas de control sobre sus vidas. Sin embargo, a pesar de que sostendré que en ocasiones, atendiendo a Dubet[6], comprender a las instituciones pasa cada vez más por leer a los individuos que las conforman (y, por tanto, comprender a las universidades o a los mercados de trabajo pasa por entender a sus profesores y trabajadoras), evitaré la tentación de derivar una macrosociología de un estudio con las evidentes limitaciones del que propongo. Más allá de esto mi propósito consiste en identificar algunas regularidades, que bien pueden decirnos mucho del perfil y retos de nuestra sociedad y nuestras universidades, pero que, al mismo tiempo, exhiben texturas, singularidades y excepciones que espero no opacar.

Por último, considero necesario describir algunos aspectos relacionados con la génesis de este proyecto. Durante más de 10 años me desempeñé como docente hora cátedra en diferentes universidades de la ciudad. En un principio este ser profesora constituía sólo una actividad más de las muchas que realizaba por aquella época y que hacían mi vida en apariencia diversa y estimulante. Para el 2006 asistí a un seminario de sociología del trabajo que dictaba el programa de sociología de la Universidad del Valle. Fue un espacio revelador. Por primera vez escuché hablar de precariedad y polivalencia, corrosión del carácter e individuos conexionistas. Fue inevitable no preguntarme si mi propia experiencia de trabajo, y la de muchos de mis compañeros y compañeras, no guardaba estrechas similitudes, pero también sonoras diferencias, con las nociones sociológicas con las que apenas me estaba

[4] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[5] Ibíd. P. 83.
[6] DUBET, Francois. *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, gedisa editorial, 2006.

familiarizando. En principio costaba trabajo leernos como trabajadores precarios. La mayor parte de nosotros tenía una vida confortable, un trabajo intelectualizado que demandaba puesta de subjetividad y parecíamos lejanos a las lecturas que sobre flexibilidad en ámbitos industriales se discutían en sociología. Sin embargo, lo cierto es que también circulábamos por mercados laborales inciertos, las condiciones de nuestro trabajo nos llevaban a asumir más carga de la que incluso nosotros mismos pensábamos que podíamos desarrollar y vivíamos en una constante zozobra respecto a nuestros ingresos futuros y las posibilidades que teníamos para desplegar un saber ordenado y coherente. Esta inquietud se tradujo años más tarde en este proyecto de investigación. Por entonces había dejado yo de ser profesora hora cátedra. Había ganado pues una cierta distancia que robustecía estas preguntas, al tiempo que dejaba el camino libre para una curiosidad intelectual que no podía saciarse examinando mi propia vida y que, sin embargo, remite ineludiblemente a ella.

Es ésta la razón por la que decidí escribir en primera persona, pese a que algunos cánones sociológicos nos sugieren emplear la tercera del singular, en tanto favorece la impersonalidad necesaria para tomar distancia del análisis. Sin discutir las bondades de este canon, en este caso en particular el uso de la primera persona me ha sido útil para extremar el rigor con el que he asumido este trabajo, en tanto me permite, de manera radical, distinguir mis apreciaciones de la experiencia de los y las entrevistadas y de las baterías teóricas de las que me he servido. En un trabajo en el que mi trayectoria se haya tan comprometida, creo que es ésta una apuesta honesta por no negar esta relación, pero también por exponer mis esfuerzos por ponerla bajo control y extremar un ejercicio de reflexividad constante. Por otro lado, escribir en primera persona, como recurso narrativo y no sólo como estrategia científica, me ha permitido construir un texto que, espero, se haga amable y abierto para sus lectores y lectoras no sociólogos. En este punto sólo puedo sugerir a los profesores y profesoras que me leerán que juzguen ellos la validez y los efectos que esta estrategia tuvo sobre el texto y la rigurosidad científica del mismo.

En este mismo sentido, consciente del poder performativo del lenguaje, debo anotar que, así como el uso de la primera persona no constituye una decisión tomada a la ligera, he prestado especial atención al empleo de un lenguaje incluyente de género. En algunos momentos, sin embargo, he declinado de hacerlo por criterios estilísticos en una decisión que, de nuevo, espero cuente con la complicidad de los y las lectoras.

APUNTES METODOLÓGICOS

> El narrar tiene, pues, que ver con la identidad en dos sentidos: en cuanto los sujetos se constituyen a través de narraciones, pero también en cuanto a través de ellas se presentan a los otros (…) Los actores no alcanzan nunca una reciprocidad transparente. En el discurso intentan constantemente colmar, pero también ocultar, la distancia que los separa, el poder que los diferencia, el conflicto que los divide. En este sentido es verdad que producimos muchas narraciones diferentes y no superponibles, como también en el sentido de que decimos algo que nunca es del todo transparente, coherente e integrado.
>
> Alberto Melucci[7].

Estrategias metodológicas

Atendiendo que el universo de esta investigación está constituido por docentes hora cátedra de la ciudad de Cali, privilegié como unidad de análisis a un grupo de profesores y profesoras que cumplieran con las siguientes características.

1) Individuos que hayan culminado sus moratorias sociales[8], esto es, que se encuentren en procesos de emancipación económica, conformación de familias propias y desarrollo de estudios de postgrado.
2) Profesores y profesoras que deriven, privilegiadamente, su sustento de su labor como docentes hora cátedra.
3) Profesores y profesoras provenientes[9] de Programas y Facultades de Ciencias Sociales/Humanidades/artes y Ciencias naturales/básicas/ingenierías. Esta distinción favorece la presencia en el estudio de dos culturas académicas claramente diferenciadas.
4) Profesores y profesoras vinculados a dos universidades prestigiosas[10] de la ciudad de Cali en programas de pregrado: la Universidad del Valle y la Universidad ICESI. La

[7] MELUCCI, Alberto. *Construcción de Sí, Narración y Reconocimiento* en Vivencia y convivencia: Teoría social para una era de la información. Madrid, Editorial Trotta., 2001. P. 97-98.

[8] Siguiendo a Margulis y Urresti, reconoceré a la moratoria social como un periodo de tiempo, socialmente asignado y desigualmente distribuido, que comprende el fin de la maduración sexual y el comienzo de la maduración social, representada en la culminación de la dependencia económica y la formación de la propia familia. Este periodo de tiempo, que se modifica históricamente, corresponde a lo que reconocemos como juventud. (MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. "La construcción social de la condición de juventud" en *Viviendo a toda, jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central DIUC, Siglo del Hombre Editores. 1998. P. 18.)

[9] Para la selección consideré más el origen académico de los y las profesoras que las Facultades y programas en los que enseñan, dado que un sociólogo, por ejemplo, puede estar vinculado a un programa de arte o diseño y una matemática a un programa de ingeniería o lógica. De esta forma la muestra pretende apelar a una mayor diversidad académica de los y las profesoras seleccionadas.

[10] No fue fácil establecer indicadores para evaluar el "prestigio" de estas universidades. En principio, asumí como principal indicador las acreditaciones de alta calidad, que pondera el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) adjunto al Ministerio de Educación: ambas –la Universidad del Valle y la Universidad Icesi- constituyen, a la fecha, las únicas universidades en Cali en recibir tal distinción. Por otro lado, diversos estudios pretenden establecer clasificaciones y rankings entre las Universidades del Mundo. Se destaca el trabajo de la Universidad Jiao Tong de Shangái (China) que determina anualmente las 500 "mejores" universidades del mundo según el número de estudiantes, la diversidad de programas, la calidad y cantidad de publicaciones e investigaciones, etc. Es de anotar que para el 2008 ninguna universidad colombiana clasificó en esta lista. Por otro lado, el Laboratorio de Internet del CINDOC también establece una clasificación basada en la presencia y penetración en Internet de 4000 universidades. Para el caso colombiano acogí la clasificación que establece el "Ranking Mundial de Universidades en la Web" desarrollado por el Laboratorio de Cibermetría, que pertenece al CSIC, el mayor centro nacional de investigación de España, organismo adscrito al Ministerio de Ciencia y Tecnología de España. En este ranking las universidades mejor ubicadas del Valle del Cauca son: la Universidad del Valle, en el puesto 994; la Universidad ICESI en el 2384 y la Universidad Javeriana de Cali en el 2575. Debo anotar que intenté acudir a clasificaciones del ICFES, órgano estatal que acredita a las Universidades en el país. Sin embargo, si bien aparecen diversos rankings, el criterio de clasificación en este caso es el examen vía ECAES, que se realiza por carreras y que no presenta agregados por Universidades. Otros estudios, como el que realiza el Observatorio de la Universidad Colombiana (http://www.universidad.edu.co) y el Instituto Latinoamericano de Liderazgo –ILL- (organización de consultores e

decisión de seleccionar universidades prestigiosas está motivada por la idea de que éstas cuentan con, por lo menos, las siguientes características: 1) Actividades regulares de investigación que podrían favorecer la vinculación de profesores y profesoras hora cátedra. 2) Planta estable de profesores y profesoras nombrados lo que permite establecer un contraste entre docentes tiempo completo y hora cátedra. 3) Procesos exigentes de selección de docentes hora cátedra, lo que implica un cierto estatus de los profesores vinculados en virtud de sus capitales escolares y culturales y cualidades personales.

5) Profesores y profesoras que hayan tenido una trayectoria mayor a 5 años consecutivos, al momento del estudio, laborando como docentes hora cátedra. Ello supone un tiempo suficiente para haber constituido un *estilo de vida* o, para ser más exacta, una experiencia vital y laboral regulada por esta modalidad de trabajo.

El trabajo de campo se concentró en un diseño cualitativo que se ejecutó a través de tres estrategias: dos grupos de discusión, 12 entrevistas en profundidad y tres ejercicios de observación de espacios y objetos vitales y laborales[11]. Para la gestión de contactos y convocatoria con profesores y profesoras empleé dos recursos. Por un lado, a través de lo que reconocemos como "bola de nieve", activé entre mi red de vínculos y contactos un proceso de búsqueda de los y las profesoras que potencialmente podrían participar del estudio. Por otro, a través de la red social facebook[12], los directorios de correos electrónicos de ambas universidades y las listas de contactos que éstas proveen, envié solicitudes abiertas a diversos profesores y profesoras para sumarse al estudio. Debo anotar que la estrategia de "bola de nieve" fue más efectiva en tanto a través de ésta se reportaron un mayor número de contactos. Sin embargo, las convocatorias abiertas me permitieron vincular al estudio a un conjunto de profesores y profesoras que no provienen de mi círculo personal y que laboran en campos académicos ajenos al mío.

Es necesario señalar en este punto algunas precisiones con respecto a las estrategias empleadas. En primer lugar, decidí efectuar grupos de discusión, en lugar de grupos focales, en tanto los primeros cuentan con una estructura de diseño abierta, que aspira más a la exploración desregulada en temas de interés que al seguimiento focalizado de los mismos. Para Ibáñez[13] los grupos de discusión se convierten tanto en una "*fábrica de discursos*"[14] jalonada por la urgencia de construir consensos y opiniones comunes; como en un nicho de encuentro en que *"nunca se sabe muy bien quién va a venir, y siempre puede venir alguien que nos sorprenda"*[15]. Sostiene el autor que lo que garantiza el encuentro en los grupos de discusión es la posesión compartida de la lengua en tanto espacio común: lugar histórico que

---

investigadores que realiza sus actividades en Colombia y Latinoamérica desde 1995, y se dedica a la formación del capital humano, intelectual y moral en las empresas y universidades), se concentran en Universidades bogotanas. Información Disponible en:
http://www.webometrics.info/rank_by_country_es.asp?country=co.

[11] Para mayor ampliación de los y las participantes y los contenidos de estas estrategias metodológicas conviene revisar el capítulo de anexos adjunto a este documento.

[12] Para la gestión online de contactos para las entrevistas y grupos de discusión constituí un grupo en la red social facebook que se denomina "yo también soy hora cátedra" (ver http://www.facebook.com/home.php?sk=group_187320811299927&ap=1). Desde su creación al grupo se han sumado docentes de diversas universidades. Como dato curioso, durante el periodo en que lo administré, el grupo se convirtió en un espacio para "*colgar*" solicitudes y ofertas de empleo.

[13] IBAÑEZ, Juan. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979.

[14] Como explica Ibáñez, el grupo de discusión es una fábrica de discursos porque el trabajo discursivo le resulta a cada uno de los participantes la única vía de acceso al grupo, pues "*sólo podrán estar reunidos mientras hablen*": el discurso aparece como modo de vencer la amenaza de fusión que se expresa en los silencios y discontinuidades, una amenaza que sólo se conjura hablando. (Ibañez, J. Op. Cit. 1979. P. 175)

[15] Ibíd.

engendra tanto al preceptor como a los participantes. Así, el grupo de discusión, como reunión de gentes que producen discursos y sentidos alrededor de tópicos y temáticas sugeridas, es al mismo tiempo estrategia metodológica como espacio interpretativo y hermenéutico. Los grupos de discusión constituyen, además de un instrumento en sí mismo, una fuente de inspiración para el diseño de otros instrumentos metodológicos. En este caso, los resultados obtenidos en los grupos de discusión ofrecieron pistas para el diseño de las entrevistas y el trabajo de observación etnográfica.

Por su parte, las entrevistas en profundidad se establecieron como el centro del trabajo de campo y la actividad más demandante en lo que respecta al tiempo dedicado. Cada entrevista tuvo un promedio de duración de 3 horas, aunque debo anotar que por lo menos dos de ellas se extendieron más allá de las 5 horas. Éstas giraron en torno a seis ejes temáticos: 1) La experiencia personal con respecto al trabajo flexible. 2) Las relaciones entre la constitución de vida afectiva/familiar, proyecto académico y trabajo flexible. 3) Las opiniones, estrategias y prácticas desde los que los y las docentes se las arreglan para garantizar su permanencia y competencia en el trabajo. 4) El modo en que se organizan los tiempos y espacios de la vida cotidiana, laboral y afectiva. 5) Las inversiones sociales, económicas, académicas y afectivas que los y las docentes hora cátedra hacen para garantizar su permanencia y competencia en el trabajo. 6) Las ideas y anhelos de futuro profesional y afectivo que construyen estos profesores hora cátedra. Como podrá observarse en los anexos, estos ejes temáticos fueron organizados siguiendo la estructura que sugiere la noción de lógicas de acción, propuesta por Araujo y Martuccelli[16].

Por último, la propuesta de observación etnográfica de espacios vitales aspiró a, por un lado, examinar los escenarios de dos profesores y profesoras entrevistadas con el objetivo de reconocer las dimensiones temporales y espaciales en los que se realiza la experiencia vital. Y, por otro, a efectuar un cierto rastreo de los objetos y artefactos que, atendiendo a Latour[17], cristalizan poderes, distribuyen jerarquías y participan en la configuración de una experiencia vital determinada. Para eso se observaron las oficinas que distinguen entre profesores tiempo completo y los que no lo son, los talleres y estudios intelectuales instalados en casa, el computador personal y el conjunto de repertorios artefactuales con los que estos y estas docentes interactúan. Así mismo, se realizó un acompañamiento al recorrido cotidiano de uno de los profesores objeto de estudio.

También se realizaron dos actividades fallidas. Por un lado, en el caso de la Universidad Icesi se efectuó un ejercicio de revisión y sistematización de 338 hojas de vida de profesores y profesoras hora cátedra. Los datos obtenidos, sin embargo, son insostenibles dadas la heterogeneidad de las hojas de vida revisadas y la ausencia de un mínimo de variables comunes que permitiera su tratamiento. Este proceso fue relevante, pese a esto, para la gestión de contactos con profesores y profesoras en vías de la realización de grupos focales. Por otro lado, en la Universidad del Valle, pese a todos mis esfuerzos y el respaldo explícito de la Maestría en sociología, fue imposible conseguir la autorización para examinar los archivos en los que descansan las hojas de vida.

Una segunda actividad fallida tiene que ver con la reconstrucción de trayectorias vitales y laborales. Me propuse en un principio realizar con los y las profesoras entrevistadas una

[16] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[17] LATOUR, Bruno. "La tecnología es la sociedad hecha para que dure". En: DOMÉNECH, Miquel y TIRADO, Francisco (Comps) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad***.** Barcelona: Gedisa, 1998.

reconstrucción gráfica de sus trayectorias laborales y afectivas. Esta actividad pareció desbordar los límites de este trabajo, aunque fue útil para reconocer algunos rasgos de su discontinuidad y provisoriedad laboral, como señalaré en el capítulo 3.

Reflexiones metodológicas

Para este caso, como señalé previamente, acogí la propuesta de Dubet y Martuccelli[18] en torno a la idea de lógicas de acción. Según ésta la experiencia se compone de lógicas de acción y se articula en el esfuerzo que los actores ponen en dotar estas lógicas de coherencia y sentido. Las tres lógicas propuestas por los autores –lógica de subjetivación, integración y lógica estratégica- me proporcionaron tanto una matriz para la reorganización de los instrumentos metodológicos como una cierta perspectiva de análisis que, espero, pueda reconocerse en este documento.

Un asunto metodológico importante tiene que ver con la discusión en torno a la *materia prima* de la que disponen las ciencias sociales para capturar la experiencia. Esto es, si bien las lógicas de acción sugieren nuevas preguntas, permiten clasificar y comprender las acciones de los sujetos y definen rutas para el análisis de la experiencia, no ofrecen pistas sobre el modo en que podemos hacer de esta experiencia un *objeto* atajable en la investigación sociológica.

Al respecto, de nuevo Martuccelli[19] sugiere que el lugar en el que individuo y sistema se encuentran y confluyen, esto es, el lugar en que se *relacionan*, es la *experiencia.* La experiencia es, en sí misma, perspectiva del actor pero también escenario de encuentro y reinvención entre el mundo vivido/experimentado y el mundo dado. Es una forma particular de sentir, experimentar y definir el mundo social, pero también de reconstruirlo y darle orden: un ejercicio de construcción de sentido y de coherencia sobre la acción. Desde mi perspectiva[20], el estudio de los relatos biográficos de los y las entrevistadas permite entender por lo menos tres asuntos: cómo los modos institucionales de acción *cuajan* y se *sedimentan* en ellos; cómo estos y estas profesores hacen historia, transforman el contexto, asumen y resisten a la norma y al poder, esto es, lo negocian, lo aceptan y lo alteran; y, por supuesto, para entender sus experiencias y visiones personales del mundo.

Melucci[21], por su parte, asegura que mucho de lo que reconocemos como *experiencia personal* se configura en nuestra capacidad de atribuir sentido, mientras para Araujo y Martuccelli[22] la noción de "pruebas estructurales" resulta inseparable de su dimensión narrativa. Describir las pruebas implica para estos autores recurrir a una estructura narrativa

[18] Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit.

[19] MARTUCCELLI, Danilo. *Cambio de rumbo: La Sociedad a Escala del Individuo*. Santiago de Chile, LOM ediciones, 2007.

[20] Debo advertir al respecto que el mismo Martuccelli es enfático en señalar que la sociología que propone se centra más en el estudio de los procesos de individuación -esto es, en el modo en que determinada sociedad *fabrica* estructuralmente a los individuos- que en los aspectos biográficos y personales de los individuos que investiga. En este sentido, desde la versión del autor, el relato biográfico debería actuar más como un *lugar* desde y en el cual leer un "*conjunto estandarizado e históricamente variable de pruebas a los que somete a los individuos"* (MARTUCCELLI, Danilo. *Lecciones de sociología del individuo*. Lima, Universidad Católica- Departamento de Ciencias Sociales, Seminario interno, 4 al 6 de septiembre, 2006. Cuarta sesión, p.3). Es probable pues que algunos de los presupuestos y resultados centrales de este trabajo, en particular los que refieren a la *experiencia singular* de los y las entrevistadas, disten de las pretensiones de Martuccelli y se emparenten más con los objetivos que guían a los enfoques biográficos. En otras palabras, más que identificar en los individuos un conjunto regular de pruebas que dan cuenta de sus procesos de individuación, interesa en este caso identificar cómo las pruebas se sedimentan en los individuos y son reflexionadas y asumidas por éstos. La diferencia entre ambas propuestas es, como espero se evidencie, tanto sutil como significativa.

[21] Melucci, A. Op. Cit.

[22] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.

particular desde la cual se comprende *"la propia vida como una sucesión permanente de puestas a prueba"*[23]. Estas ideas son corroboradas por los planteamientos de Walter Benjamin[24]. Benjamin quien fue un observador atento del regreso a casa de los soldados que asistieron a la primera Guerra Mundial, advirtió que éstos, a pesar de haber vivido probablemente una de las experiencias más intensas que podía vivir un hombre de su época, parecían tener poca cosa que decir de la guerra. Sin embargo, años después, escribieron libros autobiográficos sobre la guerra y recrearon una y otra vez sus experiencias. Para Benjamin[25], el incremento de las vivencias, de las situaciones límite, procura un estado de cosas en el que el sentido de lo vivido, de la *vivencia*, se pierde (como puede ocurrirnos tras un evento traumático como un choque automovilístico, un robo o el regreso de la guerra). Sólo con el paso del tiempo, los individuos logran atribuir sentido a la vivencia y convertirla en *experiencia.* Para Benjamin, esta conversión de las vivencias en experiencias, esto es, en vivencias con sentido, se hace posible a través de la narración como ejercicio en que damos orden y sentido al desorden de la vida cotidiana. En resumen, para Benjamin, eso que llamamos biografía no es otra cosa que el conjunto de vivencias narradas, rescatadas del olvido, convertidas en experiencias significativas.

Entonces, Araujo y Martuccelli[26], Melucci[27] y Benjamin[28] nos convocan a pensar, por un lado, de qué modo la narración participa en los procesos de producción de sentido en contextos saturados y fractales. Y, por otro, a considerar la forma en que la narración biográfica puede dar cuenta de aquello que se *sedimenta* como sentido en la trayectoria vital. Desde esta idea, el relato biográfico se convierte en una estrategia tanto para "*atajar"* como para "*producir"* la experiencia. Esta hipótesis parte del supuesto de que la experiencia no escapa a los actores y que, por el contrario, son éstos los que la construyen, los que le dan forma, los que la configuran a través del relato y la narración. La experiencia no se encuentra pues atrapada en la *caja negra* de los sujetos, sino que más bien se constituye en la relación social y en la narración, en tanto práctica que convierte lo vivido en experimentado: en experiencia con sentido.

De fondo esta idea propone también una relación estrecha entre experiencia y lenguaje. En esta vía, Bruner y Weisser[29] indican que con la adquisición del lenguaje aprendemos a elaborar autoinformes. El autoinforme constituye para Bruner y Weisser un *género* que es moldeado y demandado por una sociedad que nos obliga constantemente a recordar[30] y a hablar de nosotros mismos. En este sentido, mucho de lo que llamamos vida se constituye en los autoinformes que solemos hacer cotidianamente de ella. Bruner y Weisser[31] llegan aún más lejos: afirman que nuestros hitos biográficos no se forman como tales sólo porque hayan sido hechos reales, sino porque los revisamos y usamos constantemente cuando vamos a hablar de nosotros mismos, cuando conocemos a un nuevo amor, cuando nos piden dar cuenta de quiénes somos.

---

[23] Ibíd. P. 84.
[24] BENJAMIN, Walter. "Experiencia y Pobreza" *en Discursos Interrumpidos I.* Madrid, Editorial Taurus Humanidades, 1933.
[25] Ibíd.
[26] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[27] Melucci, A. Op. Cit.
[28] Benjamin, W. Op. Cit.
[29] BRUNER, Jerome. y WEISSER, Susan. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona, Editorial Gedisa, 1991. P. 177-202.
[30] Ver al respecto: HALBWASHS, Maurice. *Los Marcos sociales de la memoria.* Barcelona, Anthropos, 1925.
[31] Bruner, J. y Weisser, S. Op. Cit.

De esta forma, este estudio se suma a los enfoques biográficos que asumen de manera radical la idea de "textualización de la vida" como producción interpretante de ésta. Estudiar el relato biográfico implica entonces asumir que hay una *experiencia* subjetiva que debe reconstruirse, que hay algún nivel de verdad en los puntos de vista de los sujetos sociales y que la norma institucional y el sistema social tienen intersticios en los que es posible elegir, decidir, *arreglárselas*, operar transformaciones. Esto es, estamos ante un enfoque científico social que privilegia la densidad de la experiencia (sobre el valor cuantitativo de la muestra) y el trabajo semiótico, narrativo y simbólico de los individuos.

Notas a propósito del trabajo de campo

Pero la narración biográfica no es un ejercicio de interpretación de la propia vida que se efectúe de manera inocente: se realiza en contextos de poder y dominación, por algo y para algo, para alguien. Así mismo, no es el relato un texto que debamos atender ingenuamente en tanto no todo lo significativo es expresable, no todo lo socialmente relevante es significativo de manera personal (Mayo del 68 fue crucial para el mundo occidental e irrelevante en el relato de la vida personal de un sujeto) y no podemos dar cuenta de todo lo que socialmente resulta significativo para nuestra vida (la lucha feminista ha sido central para la subjetividad de muchas y muchos de nosotros, pero difícilmente la incorporamos en nuestras narraciones biográficas).

No se trata entonces de confiar en que la versión de los sujetos es transparente. Habría que, acudiendo a Goffman[32], suponer que el acto del relato –y el acto de la entrevista, también- es siempre una puesta en escena en la que se emplean instrumentos para reinventar la experiencia subjetiva, en la que se desalojan (olvidan, encubren y silencian) los eventos indeseables, se maquillan las experiencias y se reactualiza el pasado a la luz del presente. En este sentido, no hay que olvidar que cada relato biográfico, verosímil o no, constituye una presentación de sí mismo en la que el entrevistado suele encontrar "*la complicidad natural del biógrafo a quien todo, comenzando por sus disposiciones de profesional de la interpretación, lleva a aceptar esa creación artificial de sentido"*[33].

Para enfrentar la, hasta cierto punto inevitable, trampa de la ilusión biográfica, es importante no perder de vista que los entrevistados efectúan en el acto de entrevista una presentación de sí mismos no sólo como son, sino como quieren *ser vistos*. En esta vía, para Halbwashs[34] la idea de profesión se organiza a partir de la repetición de ciertas prácticas concretas que configuran una serie de imágenes representativas del oficio. Estas imágenes impactan la idea que se tiene de sí mismo como miembro de un grupo profesional y participan en las representaciones colectivas de una profesión. En este sentido es necesario volver sobre el grupo estudiado. Se trata de un conjunto de personas que efectúan un trabajo intelectualizado e *inmaterial*, que exige frecuente exposición pública del discurso. Estos y estas docentes se enfrentan cotidianamente al ejercicio de *hacer comprensible* a otros, a otras, conceptos y abstracciones complejas. Es probable que esta particular relación con el lenguaje, y más específicamente con el habla en escenarios públicos, impacte la cualidad de lo narrado[35]:

[32] GOFFMAN, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1989.
[33] BOURDIEU, Pierre. "La ilusión biográfica". *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997. pp 76.
[34] Halbwashs, M. Op. Cit.
[35] En este sentido se presentó durante la entrevista un detalle revelador. Adriana se quejó de que un exnovio suyo no era capaz de exponerle claramente que deseaba terminar la relación. A ella pareció desesperarle esa actitud: "*odio eso de la gente, que no es capaz de dar el mensaje con exactitud*", que es propia, asegura, de las personas que no "*son de las ciencias*". Se refería a las ciencias exactas. Es importante recordar que esta profesora proviene del campo de la estadística.

refina el lenguaje del grupo entrevistado y favorece el desarrollo de una habilidad narrativa que se puso en juego durante las entrevistas.

Por lo general, las personas entrevistadas se mostraron dispuestas a hablar, aspecto sobre el que volveré más adelante, y constantemente ofrecieron explicaciones y aclaraciones, no solicitadas expresamente, sobre los asuntos que se abordaban. Ello podría estar relacionado con otro hecho. Algunas de los y las entrevistadas han actuado a su vez como entrevistadores. Conocen pues tanto los objetivos como los procedimientos que suelen seguirse en procesos de esta naturaleza. Al respecto surge la inquietud por qué tanto este saber profesionalizado actúa como dispositivo mediador y editor de lo que se calla y lo que se dice. En este sentido, se observa cómo los y las entrevistadas interpretaron sobre la marcha sus respuestas, a la luz de los objetivos de la investigación, e incluso lanzaron sugerencias para su análisis. En una ocasión, por ejemplo, tras la sesión de entrevista, uno de los profesores me envió un correo electrónico señalando asuntos que él había olvidado mencionar y que le parecían significativos. Otro me sugirió emplear la categoría de "nómina de cercanía" para nombrar a los y las cátedra próximos a los círculos de poder en las universidades y en varias ocasiones recibí generosas contribuciones bibliográficas de los y las entrevistadas.

No hay que obviar tampoco el hecho de que se trata en algunos casos de profesores y profesoras familiarizadas con las ciencias sociales, entrevistados a su vez por otra profesora. Es posible que este hecho implique, como mencioné, que este grupo *comprende* los sentidos y objetivos académicos del trabajo de entrevista que se efectúa y que, por lo tanto, elabore un relato regulado por lo que ellos mismos descifran como prioritario e importante. También, es posible que se produzca un esfuerzo por exhibir un relato coherente con la imagen de la profesión, susceptible de ser examinado y evaluado por la entrevistadora como par académico. En este sentido, resulta notable cómo el ejercicio de narración biográfica se encontró atravesado no sólo por un ejercicio racionalizador, sino también por explicaciones de orden académico y la citación constante a autores y conceptos. Me pregunto si esta situación se hubiese dado si la entrevistadora fuera, por ejemplo, una estudiante haciendo su tarea de curso. Un ejemplo de ello se identifica en el siguiente aparte de una de las entrevistas.

> **Camilo**[36]**.:** ¿Te leíste "Amor Líquido" de Bauman?[37]
> **Entrevistadora:** Sí, sí…
> **Camilo:** A mí me gustó ese libro… uno ve que el amor se mueve… que ya no da como la misma seguridad de las señoras de antes, que se casaban y ahí la vida iba a ser para siempre… Yo me imagino que ese libro debe servirte mucho, ¿no? Porque Bauman muestra cómo esto que pasa no es porque sea el amor sino porque así está siendo la sociedad, líquida, como él dice.

Me pregunto entonces por cómo las tentativas de racionalización que se producen, no sólo en la vida privada sino en el ejercicio profesional de estos profesores y profesoras (en particular de los y las provenientes de ciencias sociales), atraviesan la presentación del yo que se despliega en el ejercicio de narrar la propia historia. Parece latir una preocupación por presentarse a sí mismo como alguien "poco convencional" y a la propia biografía como una historia singular, que sirve de escenario para que el o la biógrafa establezcan sus batallas, sin duda heroicas, contra el deber ser del sentido común y las formas de naturalización a la que se

[36] Los nombres han sido modificados para proteger la identidad de los y las entrevistadas. Para conocer su perfil diríjase a los anexos.
[37] Se refiere a la obra de Zygmunt Bauman , denominada *Amor Líquido. Acerca de la Fragilidad de los Vínculos Humanos.* (BAUMAN, Zygmunth. *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2005).

ven abocados los que "no saben", los que "no leen", los que "no piensan". Se establece así una distancia entre este "nosotros", "nosotras", las y los intelectuales, y el resto, los "comunes", las "no iniciadas".

> La gente cree que el amor no hay que pensarlo, que uno lo va viviendo así no más… Como si fuera una cosa que no se aprende, que no… Yo veo a mis amigas en unos rollos que uno dice, dios, cómo se meten en estas cosas, cómo no piensan su lugar como mujeres, cómo no piensan en su felicidad, en su dignidad.
>
> Adriana, 32 años.

Para terminar, dos asuntos llamaron mi atención durante el trabajo de campo. Por un lado, el riguroso orden y cronología bajo la que los y las entrevistadas narraron sus biografías, en particular en lo que respecta a sus historias de amor. Éstas aparecieron como historias con un principio determinado por la conquista y un final soportado en la ruptura dolorosa ("*¿te cuento desde el comienzo?"*, preguntó Manuel cuando le pedí que me hablara de su nueva relación). Los entrevistados y entrevistadas tejieron relatos más o menos coherentes. Historias de amor completas que suelen ser, como asegura Todorov, citado por Barón, similares a otros relatos con los que se topan los y las investigadoras cuando abordan el problema de la memoria colectiva: "en *los narradores hay el intento, el vicio de mostrar los acontecimientos hilados y referenciados"*[38] (Barón, 2006: 46).

Si nos atenemos a lo expuesto en este capítulo, en torno a la narración como modo de dotar de sentido la experiencia, al contarme, en particular sus historias de amor, estas personas construyeron causalidades y conexiones entre hechos, armaron cronologías y reafirmaron una cierta idea de sí mismos que, para Bourdieu, no deja de ser una estrategia para la construcción pública del yo: "*El mundo social, que tiende a identificar la normalidad con la identidad, entendida esta como constancia en sí mismo de un ser responsable, es decir previsible o, al menos, inteligible, a la manera de una historia bien construida (por oposición a la historia contada por un idiota), propone y dispone toda suerte de instituciones de totalización y de unificación del yo"*[39]. La vida se describe entonces como un caos ordenado en el que la imprevisibilidad, la sorpresa y el accidente, aparecen como hechos momentáneos, explicables en el futuro, cuando logren encajar armónicamente en la trayectoria personal y se revelen como causas y efectos "lógicos". Como algo que "*tenía que pasar"* para que la vida siguiera su curso y la persona aprendiera lo que tenía que aprender. *"Yo no me arrepiento… Uno dice al comienzo "pa qué la cagué", "por qué me enredé" pero luego uno entiende que era por algo, o para algo más bien"* asegura Manuel respecto a un amor del pasado. Pero también, con el tiempo, se hace comprensible el hecho irreflexivo: *"caí en cuenta de que lo que yo buscaba era que él terminara, no asumir yo la cosa sino que fuera él el responsable"*, dice Alicia sobre algunos "errores" y actos impulsivos cometidos en una relación.

Un segundo asunto tiene que ver con la disposición y actitud placentera (por no encontrar un modo más apropiado de llamarla) que parecían experimentar los y las entrevistadas durante las entrevistas. Se trata, claro, sólo de una impresión que, en clave de reflexividad, vale la pena atender. Algunos y algunas entrevistadas parecían *querer hablar*. De hecho, si bien cada entrevista estaba pactada para una hora de conversación, la mayor parte de éstas superaron el tiempo límite y en varios casos me vi obligada a realizar una sesión extra tras cerca de tres horas de conversación ininterrumpida. Sorprende cómo algunos entrevistados y entrevistadas afirmaron no conversar de "*estas cosas en el trabajo"* y describieron a los espacios laborales

[38] BARÓN, Luis Fernando. *Historias no oficiales de guerra y paz.* Bogotá, Colciencias y Cinep, 2006.
[39] Bourdieu, P. Op. Cit. 1997. P. 29

como escenarios en los que se produce mucho roce y contacto, pero poco vínculo íntimo. Es probable, también, que existan hechos atenuantes que expliquen su "buena" disposición durante la entrevista (el tema favorecía la construcción de cierta intimidad y empatía, por ejemplo), pero es importante registrar esta impresión pues podría arrojar pistas para comprender tanto la *experiencia emocional* de los procesos de narración sociológica, como los comportamientos y efectos que tienen en los sujetos de investigación los instrumentos metodológicos que empleamos en sociología.

Un detalle final puede ilustrar esta pregunta, abierta e incompleta. Durante una sesión de entrevista muy extensa, agradecí a Fernando por su tiempo y disposición. Su respuesta fue: *"más bien gracias a vos, por escuchar, hasta me desahogué (risas)… uno se dice estas cosas, pues, uno mismo. Pero no es igual que hacerlo con vos, que sos una extraña, bueno, que eras una extraña"*.

PARTE I:
TRABAJO PROVISORIO Y DOCENTES FLEXIBLES

1. CAPÍTULO I
"NO SOY PROFESORA, YO DICTO CLASE"

En este proyecto pretendí estudiar a un conjunto de trabajadores y trabajadoras que pueden considerarse minoritario en el mercado laboral colombiano y con un peso bajo en el total de la población caleña. Ello probablemente influye en la particularidad de las características que lo atraviesan y en lo difícil que resulta hacer comparable su trabajo[40] con el que se desarrolla en otros renglones más extendidos y populares de la economía. *"Armar la clase es un trabajo que nadie, nadie, sino uno que hace esto todos los días, puede entender (…) yo le digo a mi esposo que estoy estresada trabajando y él se burla, claro, pensará, cómo voy a estar estresada leyendo ahí, despacio, parchada* (cómoda), *tomando notas, no es la idea de estrés que él tiene o maneja en su trabajo"*, asegura Vera, profesora de la Universidad del Valle y la Universidad Icesi. Como ella, algunos de los y las entrevistadas describieron, incluso con frustración, sus esfuerzos por hacer comprensible a otros la relevancia y naturaleza de su *oficio*. Es probable que este hecho no sea restrictivo al *hacer* del profesor. Todas las actividades laborales entrañan un mundo opaco para los que no participamos de ellas. A cada empleo y trabajo lo soporta una trasescena (Goffman[41]), un conjunto singular de relaciones y andamiajes estructurales, un estilo y modo de hacer, unas normas, un *campo*, desde la perspectiva de Bourdieu[42], un universo de espacios físicos y simbólicos, cualidades que resultan en ocasiones insólitas para el espectador foráneo.

El grupo estudiado, sin embargo, no me es extraño como lo sería, por ejemplo, si hubiese decidido estudiar a los gerentes de multinacionales. Sospecho que tampoco será un grupo extraño para los y las lectoras de este documento. Somos profesores y profesoras, estudiando y leyendo sobre otros y otras como nosotros. Y, aún así, parecemos *saber* poco sobre las y los docentes universitarios más allá de nuestra experiencia inmediata. Durante la revisión del estado del arte no se encontraron datos sociodemográficos específicos para los y las profesoras universitarias en general, ni para los y las profesoras hora cátedra, en particular. La mayor parte de los estudios sobre el profesorado en Colombia, que realiza el Ministerio de Educación Nacional, refieren a docentes de educación primaria y secundaria[43]. Tampoco se encontró una tradición sostenida de investigaciones sociológicas sobre el tema en el país. Los datos que obtuve al respecto son parciales y en su mayoría comprenden sólo segmentos limitados a ciertas universidades o ciudades. Algunas investigaciones aisladas, como la efectuada por Cárdenas[44] para el caso de las universidades privadas, determina que en el país trabajaban, en el 2005, unos 83.342 profesores y profesoras, de los cuales el 54.3% se desempeñaban como *horas cátedras*. Una investigación local, adelantada por el grupo de

---

[40] Si bien la sociología del trabajo suele usar, como lo haré en este documento, indistintamente las nociones de empleo y trabajo, éstas no son equivalentes. Para efectos de una distinción más fina, a la que renuncio, tendríamos que reconocer al trabajo como *"la ejecución de tareas que implican un gasto de esfuerzo mental y físico y que tiene como objetivo la producción de bienes y servicios para atender a las necesidades humanas"* (Giddens, 1989, 397), mientras el empleo corresponde a un tipo particular de trabajo del que se obtiene remuneración o salario.

41 GOFFMAN, Erving. Op. Cit. 1989.

42 BOURDIEU, Pierre, *Espacio social y génesis de las clases*, México, Editorial Grijalbo, 1990. P. 301.

43 A modo de ilustración se recomienda visitar la página web del Ministerio de Educación Nacional. De los 10 programas dirigidos a maestros y los 5 proyectos que concretan las políticas de educación en el país, sólo 2 atienden a la educación superior. Información disponible en:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-41681.html

44 CÁRDENAS, S. Jorge Hernán, *La educación superior privada en Colombia*. Bogotá, UNESCO, ASCÚN 2005.

investigación Umbría, calcula que en el 2006 había aproximadamente unos 5.000 docentes hora cátedra distribuidos en 10 universidades de Cali[45]. Si supusiera, con riesgo a equivocarme, que este número se ha mantenido más o menos estable, estaría sugiriendo que en la Universidad Icesi y la Universidad del Valle laboran aproximadamente el 15.7% de los y las profesoras hora cátedra de la ciudad. Pero no es éste un cálculo sostenible.

A la carencia de datos y la relativa particularidad del oficio de profesor, se suma la dificultad para encontrar grupos organizados de horas cátedras en el país. No fue posible localizar asociaciones de exclusiva participación de profesores y profesoras hora cátedra. Es probable que ello se deba a las condiciones que los rigen que, como describiré más adelante, no son favorables para la agrupación en sindicatos, por ejemplo, y, en cambio, parecen estimular el desarrollo de disposiciones contrarias a las que se requieren para trabar solidaridades gremiales.

Estamos pues ante un grupo social difícilmente atajable, tanto en el plano de las abstracciones cuantitativas como en las realidades observables en un rastreo cualitativo: entre la marea de rostros adultos que deambulan por las universidades, es difícil distinguir a *los cátedras*. Ellos y ellas van por ahí, mezclándose con otros, con otras, en los pasillos de las universidades y las cafeterías, las bibliotecas y los salones de clase, en movilidad constante, sin *uniformes* distinguibles, sin *asientos* ni territorios fijos.

Ante esta dificultad podría emplear para definirlos la categoría genérica de *profesores.* Describirlos en función del lugar que ocupan en un abanico predeterminado de ocupaciones y oficios. Pero esta opción sería, cuando menos, incompleta y reduccionista. En primer lugar porque se trata de profesores y profesoras que, por lo menos en lo que respecta a la dimensión más contractual de su trabajo, lo son sólo por unos meses al año. En segundo lugar, porque no son sólo profesores: entre los y las entrevistados había tanto consultores como diseñadoras, tanto correctores de estilo como interventoras sociales, tanto amas de casa de medio tiempo como gestores culturales.

No podemos estipular, tampoco, una extracción social que los haga comunes: la mayor parte de los y las entrevistadas, que están lejos de considerarse una muestra representativa para la ciudad, podrían considerarse como hijos de clases medias o medias bajas, aunque dos de ellos provienen de padres profesionales de primera generación y una de las entrevistadas describe a sus padres como *"personas ricas"*. Por otro lado, los y las *cátedras,* son de edades diversas, estados civiles disímiles, orientaciones sexuales distintas, participan de culturas académicas diferentes y sus orígenes disciplinares son heterogéneos.

Ante la preocupación por contextualizar y definir a este grupo y su oficio sin ahogar su diversidad, conviene regresar a los objetivos de esta investigación. Éstos proponen tres pistas que pueden conducirnos a una descripción general del grupo que aspiro estudiar: 1) profesores y profesoras, 2) universitarios, 3) contratados bajo modalidades flexibles. Esto es, individuos con un oficio o una profesión determinada, que se despliega en un contexto organizacional concreto, bajo un modo de trabajo particular. Tres características que este capítulo promete

45 Éstas son: Universidad del Valle, Universidad Icesi, Universidad San Buenaventura, Universidad Javeriana, Universidad Autónoma, Universidad Libre, Universidad Santiago de Cali, Universidad Cooperativa de Colombia, Universidad Católica e Instituto Tecnológico Antonio José Camacho. (UMBRÍA, Grupo de Investigación, *Calidad de la Educación Superior. Una Mirada desde la Flexibilidad en algunas Universidades del Valle del Cauca- Colombia*. Santiago de Cali, Universidad San Buenaventura-ICFES, 2006).

abordar a través de, a su vez, tres asuntos centrales: 1) la pregunta por los atributos de la flexibilidad en el contexto universitario, la cualidad de las modalidades de trabajo flexible que en ella se despliegan y las similitudes y diferencias que esta flexibilidad particular entraña con respecto a la que la literatura sociológica describe para ámbitos empresariales. 2) El interés por comprender a las Universidades, en especial a las seleccionadas, como contexto del objeto de estudio, como mercados laborales y distinguirlas -por sus lógicas de selección, contratación y cultura organizacional- de otras organizaciones. 3) La preocupación por caracterizar a los y las docentes hora cátedras en tanto trabajadores. Esto es, por describir un cierto estatuto que defina tanto sus posiciones en la academia, como su oficio y procesos de profesionalización.

El desarrollo de estos tres asuntos, espero, contribuirá a comprender el marco contextual del problema de estudio seleccionado. Es decir, describirá un cierto *escenario,* cuyo decorado y mobiliario, estructura y fundamento, será robustecido –y en ocasiones desafiado- por la *experiencia* de individuos concretos, tal y como intentaré exponer en los capítulos siguientes. Por otro lado, este capítulo tiene como reto el de ofrecer insumos y pistas para establecer, más adelante, vínculos entre las condiciones macro, más estructurales si se quiere, de la trayectoria vital de estos actores y los avatares de su vida personal. En tanto este trabajo sugiere que los y las profesoras hora cátedra se comportan como agentes reflexivos y creativos respecto a las *pruebas estructurales* (Martuccelli[46]) que enfrenta su existencia, es necesario que esta descripción de contexto sirva tanto para puntualizar las cualidades y poder de dichas pruebas, como para dilucidar las zonas ambiguas y porosas, los intersticios por los que se cuela el esfuerzo y la inventiva, adaptativa o emancipadora, que permite que estos profesores y profesoras se *las arreglen* para poner en juego recursos propios y tácticas con las que embisten los obstáculos de un futuro incierto.

1.1. Universidades y profesorado flexible: precisiones y matices

La flexibilidad constituye un fenómeno ineludible para la sociología del trabajo de las últimas décadas. La mayor parte de los estudios al respecto coinciden en describirla como una transformación en la configuración sociotécnica de la producción, que implica la superación del fordismo-taylorismo y, con ello, de un régimen productivo que basó su capacidad para acumular capital en la producción masiva y homogénea de productos.

La imagen clásica del fordismo-taylorismo –hábilmente recreada por Chaplin en "Tiempos Modernos"[47]- es la de una industria central, controlada por los ritmos y tiempos que impone la máquina, constreñida por el cronómetro y el supervisor, que produce piezas estándares e intercambiables a través de flujos lineales y labores automatizadas, mecánicas, repetitivas. Desde la lectura marxista, el trabajo fordista, y los controles tayloristas, constituyen el origen de la enajenación del trabajador, representado en el obrero industrial. Para Marx[48], el fordismo-taylorismo, absorbió la figura del artesano hasta la supresión total del *secreto del oficio,* como saber heredado y heredable, producido en la autoría del creador y alimentado por la experimentación e invención constante. Así, para Marx, el trabajo fordista anula, en ciclos monótonos y maquinizados, la posibilidad de los obreros de realizar su inteligencia e ingenio en la producción.

46 Martuccelli, D. Op. Cit.
47 CHAPLIN, Charles, *Tiempos Modernos.* Estados Unidos, Salles Talk Transcription Company, 1936.
48 MARX, Karl, "El Trabajo Enajenado" en: *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844.* Barcelona, Editorial Altaya, 1993. Primera edición, 1844.

Sobre las causas que provocan el tránsito de regímenes fordistas a postfordistas, no parece consolidarse, por lo menos en la literatura revisada, una explicación uniforme. Sin embargo, tres obras claves en la sociología del trabajo[49] coinciden en determinar cinco fenómenos que habrían participado de esta transformación: en primer lugar, la creciente globalización y liberación de los mercados. En segundo lugar, la participación de tecnologías de la información en la producción industrial. El incremento del capital financiero y del sector de servicios sería la tercera razón y, la cuarta, la transformación en la demanda provocada por la ascensión de la clase media ilustrada que demanda mayor diversidad y distinción en los bienes materiales. Así, los productos compiten ya no sólo por su utilidad y durabilidad, sino también por su valor simbólico y por su carácter novedoso. Para Lash y Urry[50] esta transformación, responde al tránsito de una economía que, de comerciar con bienes, pasa a comerciar con signos y símbolos. Como *estetización de la vida cotidiana* denominan estos autores al advenimiento de un consumo cautivo por el diseño, que demanda la reinvención constante de productos y, con ello, una mayor plasticidad a los modos de producción industrial. La quinta y última razón está relacionada con las transformaciones culturales posteriores a mayo del 68 y a la segunda guerra mundial, que se vieron acompañadas por la extensión de la moratoria social a individuos jóvenes y, a su vez, una mayor individuación y juvenilización de los hábitos de consumo.

La confluencia entre éstos y otros hechos sociales, da origen al posfordismo y la flexibilidad laboral hacia la década de los 70´s. Podríamos definir al postfordismo como una reorganización de los modos de producción que, según Lash y Urry[51], es experimentada de modos diversos por los centros industrializados: mientras en Estados Unidos se ha producido transformación de los saberes discursivos, con la inclusión de racionalidades gerenciales en clave de calidad total, planeación estratégica o evaluación por competencias; en Alemania los cambios se han evidenciado en el terreno técnico y tecnológico, con la penetración de tecnologías flexibles y los avances en microelectrónica; y en Japón se han generado transformaciones sustanciales en los modos de organización de la fuerza laboral. Aun así, se presentan coincidencias comunes en los cambios que la emergencia del postfordismo forja en el mundo industrial. La variación más evidente es la de un régimen productivo en el que los procesos se originan no en la producción masiva de la banda industrial, sino en este *pensar al revés*, anunciado por Coriat[52] y denominado también *kanban*, que reingenia modos disociados y plásticos de trabajo, con el objeto de producir, justo a tiempo, sólo las existencias necesarias. En resumen, podría afirmarse entonces que el nuevo capitalismo presume regímenes productivos y mercados laborales desorganizados, que aspiran a reorganizarse en virtud de la demanda, lo que deriva en lo que conocemos como trabajo flexible.

Sin embargo, conviene señalar que, a pesar de su masificación y notoriedad en las últimas décadas, difícilmente puede considerarse al trabajo flexible como un hecho enteramente

49 Me refiero al trabajo de Bell, Boltanski y Chiapello y Lash y Urry, consignado en las obras: BELL, Daniel. *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social.* Madrid, Alianza Editorial, 2001; BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève, *El Nuevo Espíritu del Capitalismo*. Madrid, Ediciones Akal S.A., 2002.; LASH, Scott y URRY, John. *Economía de signos y espacio: sobre el capitalismo de la posorganización*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.
50 Ibíd.
51 Ibíd.
52 CORIAT, Benjamin, *Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la Producción en masa*. México, Siglo XXI Editores, 1982.

nuevo en el mundo del trabajo capitalista. Ya Marx[53], hacia mediados del siglo XIX, evidencia algunos hechos que guardan estrecha similitud con lo que hoy reconocemos como trabajo flexible. Marx describe cómo la penetración de las máquinas en la industria favoreció una mayor adaptabilidad de ésta a los pulsos del mercado y, con ello, la adaptabilidad de los trabajadores a las demandas de la industria. Esto configuró, a su vez, un "ejército de reserva" que se incorporaba al trabajo según las necesidades de éste. Tal y como sucede en el caso de los trabajadores flexibles *pobres* de hoy, las condiciones de estos trabajadores que formaban parte del ejército de reserva eran precarias pues, como denunciaba Marx, sus ingresos dependían de las veleidades del mercado. Sin embargo, las condiciones en las que ambos se constituyen en tanto trabajadores son inconmesurables. Mientras, como señala Castel[54], los obreros del ejército de reserva habitan un mundo del trabajo precarizado en el contexto del capitalismo *salvaje*, los trabajadores flexibles contemporáneos son precarios y flexibles en el contexto de un régimen que ofrece seguridades y trabajos de largo aliento para muchos. Esto es, su condición de flexibilidad se produce en contraste con una sociedad salarizada y un pasado reciente en el que el trabajo prometía, por lo menos en los países industrializados, estabilidad y certidumbre.

La noción de flexibilidad refiere en la sociología del trabajo prioritariamente a los ámbitos industriales y, aunque el auge de la *flexibilización* parece atravesar dimensiones múltiples de la vida social, incluso en lo que respecta a las sexualidades y las identidades, resulta equívoco efectuar una adaptación mecánica de la flexibilización industrial al mundo de la industria y de la universidad colombiana en particular. Las Universidades constituyen organizaciones complejas: por un lado encarnan a la institución educativa y sus apuestas valorativas (incluso en contextos de crisis, como aseguraré más adelante), por otro son también escenarios laborales jerarquizados. Por un lado, cristalizan el "aparataje simbólico" con el que la sociedad ordena y vehiculiza ciertos objetivos, por otro son también lugares materiales de producción de bienes, sujetos a tensiones sociales y transformaciones políticas. Por un lado se flexibilizan, por otro, como veremos más adelante, experimentan un proceso de creciente formalización del trabajo.

Complejidades como las señaladas conducen a considerar la distinción entre las universidades y las industrias de bienes y servicios. No se trata de una diferencia tan obvia, como puede parecernos a los y las que laboramos en el campo de la educación. Los recientes discursos sobre responsabilidad social, en boga en círculos empresariales, con frecuencia apelan a la idea de responsabilidad social universitaria (RSU)[55], que concibe a las universidades como empresas de servicios públicos. Al respecto, el rector de la Universidad Icesi, Francisco

53 MARX, Karl, "Maquinaria y Gran Industria", en *El Capital*. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999. Primera edición, 1867.
54 CASTEL, Robert, *Las Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004.
55 En la elaboración del estado del arte, previa a esta investigación, se encontraron numerosas referencias a la idea de responsabilidad social universitaria (RSU). Al respecto se destaca el liderazgo en el tema de las universidades de Deusto (España) y Perú. Dos trabajos son citados como referencias obligadas en la mayor parte de la literatura revisada: DE LA CRUZ, Cristina y SASIA,*¿Qué es lo hace de una universidad una universidad responsable?* Perú, Aula de Ética de la Universidad de Deusto, 2006. Disponible en: http://www.javeriana.edu.co/jornadasdereflexion/2008/documentos/Que_es_lo_hace_de_una_universidad_una_universidad_responsable_UCV_Octubre_2007.pdf.
VALLAEYS, François. *Responsabilidad Social Universitaria. Marco teórico y ejes estratégicos.* Perú, Dirección Académica de Responsabilidad Social. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008. Disponible en: http://blog.pucp.edu.pe/item/11478/responsabilidad-social-universitaria-definicion-y-estrategias

Piedrahita[56], en un discurso elaborado para los y las granduandas de agosto del 2009[57], cuestiona esta propuesta y ofrece algunas pistas para su discusión. La primera de ellas refiere a los objetivos que distinguen a la universidad de la empresa. Así, mientras la primera produce bienes materiales y, con este propósito, se configuran como organizaciones que experimentan constantes innovaciones técnico-humanas en sus estrategias de producción, los bienes que las Universidades producen deben entenderse más como *bienes públicos*, no excluyentes ni rivales en el mercado, que como *utilidades*.

Por otro lado, las Universidades, sólo en términos ideales, no atienden *clientes* sino que forman personas, a las que evalúan y *dominan*. Así, mientras las industrias buscan la satisfacción de las demandas de sus consumidores, las Universidades aspiran a formar las preferencias, necesidades y demandas de sus estudiantes. Por último, en oposición a la empresa, donde existen regímenes que regulan la calidad de los productos según estándares más o menos homogéneos, difícilmente la sociedad puede determinar a corto plazo cómo y porqué una Universidad ha fallado en la formación que ofrece a sus estudiantes o en la investigación que realiza. De esta forma, mientras de la industria se esperan resultados concretos y medibles, las Universidades enfrentan expectativas múltiples que provienen de diversos sectores y que están, según Piedrahita, directamente relacionadas con las necesidades de superación de problemas sociales, las urgencias de productividad y profesionalización del mundo del trabajo, las demandas de desarrollo tecnocientífico y la participación en una cierta idea, socialmente construida, de futuro y progreso.

Si objetivos, *públicos* y formas de evaluación, distinguen a la universidad de la industria, como asegura Piedrahita, tendríamos que suponer que los procesos de flexibilización operan en las universidades por causas disímiles, aunque no del todo separables, de las que han flexibilizado a los regímenes productivos. En general, la literatura revisada se inclina a sugerir que la flexibilización en las universidades se encuentra enmarcada en un conjunto de transformaciones que reconfiguran o difuminan las relaciones y límites entre estado, mercado y sociedad. En este escenario se señalan fuerzas muy diversas que estimulan la flexibilidad universitaria. Algunas de estas fuerzas pueden resumirse en tres transformaciones experimentadas hacia finales del siglo XX por la universidad latinoamericana[58]: 1) La universidad en América Latina atraviesa el paso de una universidad pública, requerida por fracciones de élite locales, para la formación de cuadros directivos, a una creciente cualificación de las universidades privadas y la profesionalización de la burguesía en el exterior, lo que debilita su relevancia social. 2) La progresiva mercantilización de la educación a través de, por un lado, la instalación de un mercado de la educación que ofrece

[56] El discurso de Piedrahita resulta central en tanto es emitido por un rector que proviene de la Industria privada –durante años gerenció la empresa Carvajal S.A., una de las más grandes del país- y dirige una universidad que hasta hace poco se orientaba a formar egresados para ámbitos industriales. Su perspectiva no se ubica pues en el campo de los que se oponen al crecimiento del mercado, ni de los que denuncian la privatización de la educación superior. Es, aunque con respecto a este tema resulte difusa esta distinción, una diferenciación entre empresa y universidad más técnica que política.

57 Piedrahita, Francisco. *Discurso de grado*. Cali, Universidad ICESI, 2009.
Disponible en:
http://www.icesi.edu.co/imgs/M_images/rec-023-09_discurso_grado_ago09.pdf

58 Se sugiere al respecto revisar los trabajos de LEHER, Roberto, "Por una reforma radical de las Universidades" en: *LEHER, Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. P. 7-18; ABOITES, Hugo, "La encrucijada de la universidad latinoamericana" en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. P. 95-120.; LÓPEZ, Francisco, "Educación superior mundial comparada e internacionalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?) en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. P. 121-234; LEITE, Denise, "Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?" en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. P.289-310.

servicios rentables y, por otro, la subordinación de las universidades a los intereses de la empresa. 3) En contraste con el modelo neoliberal, la demanda de una *universidad gratuita para todos* que viene siendo sostenida por los movimientos juveniles, estudiantiles y antisistémicos, como se evidenció, en las movilizaciones estudiantiles sucedidas en Chile y Colombia durante el 2011.

Es con respecto al segundo punto, la relación cada vez más estrecha entre universidad y mercado, que autores como slaughter y Leslie[59] vinculan la flexibilización en las universidades con las exigencias de la globalización y el régimen neoliberal. La primera demanda una orientación de la formación superior hacia la investigación aplicada y la innovación y el segundo impone políticas que invitan al autosostenimiento y la autofinanciación de las universidades, convocadas a actuar cada vez más como empresas[60]. Un ejemplo de ello lo ofrece el documento producido por Johnstone, Arora y Experton[61], para el Banco Mundial, en el que estos economistas invitan a las universidades norte y latinoamericanas a estimular la productividad y la eficiencia en el manejo del recurso humano. De fondo, estas medidas conducen a la flexibilización de las plantas académicas y la externalización de ciertos servicios. Al respecto, y a propósito de las universidades objeto de este estudio, resulta notable la diferencia entre las modalidades a través de las cuales ambas vinculan a los y las trabajadoras de aseo y vigilancia. Así, mientras la planta de trabajadores contratados directamente por la Universidad del Valle equivalía al 83,6% de los 1,536 que laboraban en la universidad en el 2010[62], en la Universidad Icesi todo el personal de vigilancia y aseo proviene de empresas temporales o de vigilancia privada. De hecho, la incursión de la vigilancia privada en la Universidad del Valle ha sido objeto de conflictos y críticas –como ocurrió en la asamblea que sucedió al asesinato del estudiante Johnny Silva, en el 2005, cuando se acusó a la vigilancia privada de favorecer el ingreso de la fuerza pública a la universidad, en el contexto de un enfrentamiento entre policías y estudiantes[63]- e interpretada como un síntoma de la privatización de la universidad.

En otro sentido, y en lo que respecta a su dimensión más académica, la flexibilización aparece, desde algunas versiones, también como resultado de una serie de políticas que invitan a la universidad a sostener una relación plástica y armónica con el sector productivo y los modelos de desarrollo. Según la investigación efectuada por Umbría[64], la preocupación por la ampliación de cobertura, por ejemplo, se ve acompañada de propuestas a favor de la maximización de los tiempos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento de los costos que se generan por el personal contratado. En estos casos, la flexibilización universitaria, desde perspectivas si se quiere *optimistas*, se manifiesta en currículos más abiertos y en

59 SLAUGHTER, Sheila y LESLIE, Larry, *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.* Baltimore, The John Hopkins University Press, 1997.

60 La suspendida propuesta de reforma a la ley 30 de 1992, que incentivó las marchas estudiantiles en Colombia durante el 2011, proponía, por ejemplo, en unos de los primeros artículos derogados, la reglamentación en el país de instituciones universitarias con ánimo de lucro. Algunos de sus opositores señalaron que esta iniciativa podría desembocar en que las Universidades redujeran sus inversiones en infraestructura, contratación de docentes calificados e investigación y aumentaran los recursos destinados a mercadeo y publicidad con el objetivo de atraer estudiantes degradados a clientes.

61 JOHNSTONE, M., ARORA, A. y EXPERTON, W, *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms.* New York, Banco Mundial, 1998.

62 UNIVERSIDAD DEL VALLE, Oficina de planeación y desarrollo institucional, *Universidad del Valle en cifras 2010.* Disponible en:
http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/UVCifras/uv-cifras_2010-II.pdf

63 Al respecto puede revisarse la noticia publicada en el periódico El País, de Cali, el 28 de septiembre de 2005. Disponible en:
http://historico.elpais.com.co/paisonline/calionline/notas/Septiembre282005/B128N1.html

64 Umbría, Op. Cit.

disposiciones que favorecen un navegar por escenarios de conocimiento disímiles que permitirían al estudiante, idealmente, armarse una trayectoria académica interdisciplinar. Para los investigadores de Umbría, sin embargo, este estudiante nómada, que transita entre saberes inconexos, cristaliza las disposiciones que requiere un sujeto para adaptarse dócilmente a las demandas cambiantes del mercado laboral flexible.

Una lectura fácil del asunto puede invitarnos a pensar que estas políticas de flexibilidad universitaria, por opacas que se nos presenten, constituyen la causa de la emergencia del trabajo docente flexible y, con ello, de un cierto profesional que reconocemos como *hora cátedra*. La situación es, en cambio, más compleja. En buena medida porque eso que denominamos como empleo flexible no puede atribuirse enteramente, ni siquiera en ámbitos industriales, a un efecto de la flexibilización de las instituciones o de los modos de producción. De hecho, como mencioné previamente, pese a que es válido afirmar que el postfordismo ha contribuido a la flexibilización, la presencia de empleos flexibles, ya sea en la forma de trabajadores por cuenta propia o de ejércitos de reserva, ha sido una constante tanto en el capitalismo industrial del siglo XIX como en los regímenes altamente salarizados y estables de los Estados Unidos en la década del 50 y la sociedad francesa de los 60´s. Con ello quiero decir, por un lado, que el paso de la cuestión proletaria[65] a la cuestión obrera, no supuso una plena superación de las condiciones de los supernumerarios y, por otro, que cuando estudiamos a los trabajadores industriales flexibles estamos atendiendo a una condición relativamente *novedosa* del trabajo que, sin embargo, tiene raíces hondas en los orígenes del capitalismo y el empleo de los primeros supernumerarios: errantes del mercado laboral y *vagabundos* como los describe Castel[66].

En el caso de las universidades colombianas encontramos una paradoja que impide establecer relaciones causales entre la flexibilización de la organización y la flexibilidad de los y las docentes: si para los ámbitos industriales se identifica un tránsito –que, atendiendo lo dicho previamente no puede considerarse uniforme ni universal- de una sociedad de trabajo regulado, estable y a largo plazo, a la emergencia de modalidades laborales flexibles, en las universidades colombianas nos topamos, en cambio, con una creciente estabilización e institucionalización del trabajo docente, tras décadas de exclusividad de modalidades catedráticas.

Es este proceso de estabilización e institucionalización, del estatuto de profesor universitario, que Uricoechea[67] reconoce como *profesionalización docente.* Para este autor, los profesores universitarios se profesionalizan en la universidad colombiana en virtud de dos procesos: por el incremento de sus competencias y capital educativo, representado en títulos y diplomas, y por la aparición del trabajo de dedicación plena. Ésta permite que los profesores se familiaricen, sostenidamente en el tiempo, con un cuerpo abstracto de conocimientos y

65 Como cuestión proletaria, Castel (Op. Cit.) define la condición de los trabajadores de las primeras fábricas mecanizadas, altamente precarizados, carentes ya del amparo de los amos feudales, que no contaban más que con un régimen de protecciones destinado a reproducir su fuerza de trabajo, en una sociedad que se salarizaba vertiginosamente pero que aún no estaba dotada de dispositivos para la negociación colectiva con trabajadores industriales atomizados. El paso de la cuestión proletaria a la obrera supone una serie de conquistas de los trabajadores, pero también modos más sofisticados y *libidinales o seductores* de disciplinamiento y compensación laboral, que implican, entre otras cosas, marcos legales, derechos universales y protección y estímulo a la asociación de los trabajadores. Así, mientras la cuestión proletaria nombra la condición de ciertos sujetos obligados a hacerse responsables de sí mismos, la cuestión obrera pareciera aludir a la formación de una cierta clase social que, paulatinamente, se enviste de poder de negociación.

66 Castel, Op. Cit.

67 URICOECHEA, Fernando. *La Profesionalización Académica en Colombia: Historia, Estructuras y Procesos.* Bogotá, TM Editores, 1999.

técnicas y desarrollen cualidades intelectuales en instituciones que las incentivan. La profesionalización implica, en este caso, un proceso por medio del cual una cierta actividad se convierte en una ocupación que proporciona medios estables de vida: un empleo que es tanto fin en sí mismo como medio para la subsistencia. Uricoechea sostiene que, en este sentido, los profesores en Colombia se convierten en profesionales sólo hasta la década del 50. Hasta entonces, la mayor parte de los docentes universitarios laboraban exclusivamente bajo la figura de lo que hoy reconocemos como *hora cátedra.*

Tal y como señalé previamente, la sociología del trabajo refiere con frecuencia al modo en que estos trabajadores flexibles parecen representar y experimentar la *pérdida* de algo: la promesa de una sociedad de empleo pleno y estable, de desempleo de corta duración, de seguridades conquistadas en virtud del empleo. Pero en sentido estricto, el profesorado universitario no ha *perdido* algo, sino, más bien, ha ganado, a lo largo del siglo XX, una serie de condiciones impensables en la década del 50. Con ello quiero decir que las Universidades colombianas no han padecido, o por lo menos no de la misma manera que los regímenes industriales, la acelerada *desestabilización de los estables*. Uricoechea nos demuestra cómo hemos pasado de una universidad privilegiadamente catedrática a una universidad más profesionalizada y de instituciones más flexibles en sus regímenes de contratación a instituciones más reguladas. En este sentido, tendríamos que admitir que este proyecto se ocupa de viejas aunque persistentes formas de ser docente en Colombia. Pero tendríamos que admitir también que nunca antes estas viejas y persistentes formas habían convivido con contrataciones tan estables y trayectorias profesionales tan reguladas. Esto es, nunca antes la actividad de catedrático en el país se había desplegado en un régimen que promete carrera de largo aliento para algunos y sólo el próximo semestre para otros.

El proceso de profesionalización, a través de la figura del docente tiempo completo, es tardía en el país pero presenta un comportamiento acelerado: para la década del 70 la población de docentes profesionales pasa de 4,000 a 10,000 en Colombia (Uricoechea[68]). Ya a finales de los 80´s los docentes universitarios suman 52,000 en todo el país. Ello se relaciona, para el autor, con el incremento de la matrícula en Colombia, que pasa de 2,1 a 5,4 en la misma década. Se gesta entonces una economía de mercado para el trabajo docente en Colombia, que propicia la formación de comunidades y la consolidación de un profesorado, con títulos de postgrado, que sustenta su *trayectoria* académica en contrataciones de tiempo completo. Esta modalidad, sin embargo, continúa siendo privilegiada: hacia la década del 90, sólo el 10% de los profesores en el sector privado, y el 50% de los profesores oficiales, cuentan con contratos de tiempo completo en el país. En la década siguiente la contratación de docentes se incrementa sin llegar a ser plena. Ya para el 2006, un informe desarrollado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)[69], coincide con el trabajo de Cárdenas[70], al sostener que, en promedio, las universidades privadas hoy tienen un 26% de profesores nombrados (lo que denota un aumento sensible con respecto a los datos que para la década del 90 nos presenta Uricoechea), mientras las universidades públicas sólo han incrementado el número de maestros nombrados en un 1%. Ello podría constituirse en un indicador tanto de la expansión de las universidades privadas en el país, como de los procesos de flexibilización de las universidades públicas que, pese al incremento de programas, no parecen haber ampliado su planta profesoral. Lamentablemente los datos que proporciona Uricoechea no son

[68] Ibíd.
[69] OEI, *informe sobre la educación superior en Colombia.* Bogotá, 2006. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/colombia/situacion_educ_superior2006.pdf
[70] Cárdenas, Op. Cit.

comparables con los que nos ofrece la OEI, dadas las diferencias metodológicas puestas en juego para su construcción, lo que hace imposible realizar un análisis comparado al respecto.

El informe de la OEI, también señala que hacia 2004 había en el país 112 instituciones universitarias, de las cuales 49 eran públicas y 63 privadas. En éstas el número de programas académicos se incrementó, entre 1999 y 2002, en un 60%. El informe sostiene que en el 2002 el país contaba con 83,342 profesores universitarios, cerca de 700% más de los que había en la década de los 80´s. De los cuales un 35% se encontraba vinculado a través de contrato a término indefinido en las universidades (un 24% por tiempo completo y un 11% por medio tiempo) y un 65% labora como *hora cátedra*.

Estos datos sugieren por lo menos dos cosas. Por un lado, que si bien el grupo de los y las profesoras nombradas continúa siendo minoritario, se ha producido un aumento de éstos en las organizaciones universitarias y, por otro, que el mercado laboral para los profesores universitarios se ha hecho más robusto y dinámico en las últimas 3 décadas. Ello puede hacernos suponer que los y las profesoras hora cátedra que entrevisté tienen mayores posibilidades de ser nombrados en lo que les sigue de sus trayectorias laborales. De hecho, tres de ellos fueron nombrados durante el desarrollo de la investigación[71], uno por concurso, las otras dos por contratación directa. El primero en la Universidad del Valle, la segunda en la Universidad Icesi, la tercera en una universidad privada no cubierta por el estudio. Uno debió someterse al concurso dispuesto por la universidad, para las otras actuó una convergencia entre coyuntura, meritocracia y *azar*: *"esto ha sido un golpe de suerte…estar en el momento que era, cuando era"*, aseguró Verónica, de 34 años -la tarde de septiembre de 2011 en que fui a visitarla para efectuar la observación etnográfica de su casa, último paso en el proceso de investigación- mientras me describía las contingencias que provocaron su nombramiento. Hasta agosto, cuando había realizado la entrevista, Verónica se desempeñaba como hora cátedra mientras se las arreglaba, no fácilmente, para sacar adelante su maestría y robar tiempo para el hijo que cría sola en una ciudad que no es la suya. Hasta entonces, como la mayor parte del grupo de profesores y profesoras entrevistados, apreciaba como distante la posibilidad de un nombramiento. Se trata de una apreciación tanto objetiva, esto es mediada por las condiciones del mercado o las organizaciones en las que laboran, como subjetiva, relacionadas con características y déficits en las propias trayectorias o con intereses personales que no siempre son favorables a la estabilidad y exclusividad que se deriva de un nombramiento, situación de la que me ocuparé posteriormente.

Si es la contratación de tiempo completo la que, por lo menos desde la perspectiva de Uricoechea, permite la profesionalización de los profesores en Colombia, ¿qué tipo de trabajadores y profesionales son los y las *hora cátedra*? ¿Se trata de entonces niveles de profesionalización degradados y precarios?

La primera entrevista -que tenía para mí más un carácter exploratorio, de prueba y apropiación de los instrumentos de investigación- la efectué a Juliana Peláez, el 23 de enero de 2011. Ese día, cuando le pregunté por si se consideraba una profesora, ella respondió: *"yo no soy profesora… me falta mucho para eso. Doy clases, que no es lo mismo que ser una profesora, profesora, pues con todas las de la ley"*. Juliana murió el 7 de febrero de 2011. Era comunicadora social de la Universidad del Valle y abogada de la Universidad San Buenaventura y se consideraba, a pesar de que su inclinación por el derecho era reciente, más lo segundo que lo primero. Se había desempeñado como investigadora del instituto

[71] Se recomienda al respecto ver perfiles. Anexo 1.

CISALVA, funcionaria de Planeación Departamental y profesora hora cátedra de la Universidad del Valle y la Universidad Javeriana desde hacía 5 años. Tenía 34 años y trabajaba formalmente desde los 21. Vivíamos juntas, o por lo menos *cerca*, desde hace 15 años (a veces juntas, durante los periodos de soltería; a veces *cerca*, en los tiempos, más breves, de emparejamiento), pero incluso a mí, que la conocía tanto, me sorprendió la diversidad de personas que asistieron a su funeral. Fue un funeral multitudinario, como suelen serlo los de las personas jóvenes. Había gente de la Gobernación y de la Alcaldía y de las Secretarías Municipales con las que CISALVA tuvo contacto. Había gente de la Universidad San Buenaventura, de la Javeriana, de la Universidad del Valle. Viejos amigos, colegas, estudiantes y funcionarios públicos. Un recorrido por las procedencias de todos los dolientes seguramente habría servido para reconstruir una trayectoria laboral intensa y desordenada. No se congregaba en el entierro de Juliana la gran familia laboral de la vieja industria, armada sobre la rutina largamente compartida. No había compañeros de trabajo de larga data y los amigos de *toda la vida* éramos un puñado de compañeros de la Universidad o de CISALVA que habíamos sostenido, sólo temporalmente, vínculos laborales con ella. Los amigos se habían originado en el trabajo pero la amistad, como tipo de vínculo que requiere para su consolidación de confianzas cotidianas y una suerte de experiencia común, seguramente no hubiera podido concretarse en escenarios tan móviles y provisorios. Y, sin embargo, habían sido amistades muy productivas para el trabajo: muchos nos habíamos recomendado unos a otras, otros a algunas, para empleos diversos y ahí reunidos parecían unirnos hilos invisibles que operaron en el mundo del trabajo como *conexiones y oportunidades de desplazamiento*, tal y como sugieren Boltanski y Chiapello[72] le ocurre a los trabajadores en el nuevo capitalismo. Juliana Peláez había sido profesora los últimos años de su vida y se las había arreglado para combinar la acción pública con el ejercicio docente. Sus cuatro jefes actuales –Teresita Sevilla, de la Universidad Javeriana; Cristhian Garcés, de la Gobernación; María Isabel Gutiérrez, de CISALVA; Julián González, de la Universidad del Valle- se hallaban presentes. 4 jefes. ¿Podría alguien como Juliana Peláez considerar a la docencia como su profesión? ¿Era la multitud de jefes y colegas, que se juntaron en su funeral, un signo de flexibilidad laboral? ¿Podríamos determinar que las Universidades, la Gobernación del Valle y CISALVA son escenarios de trabajo flexible, tal y como lo aseguramos en el caso de la industria Toyota?

A pesar de lo dicho por ella misma, lo cierto es que Juliana era profesora. O por lo menos se desempeñaba como tal. Tenía estudiantes, colegas y cursos que las instituciones reservaban para ella. Por 10 meses al año las Universidades pagaban su protección social y tras cada liquidación semestral recibía el dinero correspondiente a sus vacaciones y primas. Las interrupciones en su contrato, los tiempos muertos intersemestrales, la posibilidad de ejercer otras actividades laborales y moverse por otras instituciones, la ausencia de un lugar institucional para desarrollar su labor, la precisión con la que se le pagaba sólo lo correspondiente a horas dictadas, resultan probablemente los rasgos más evidentes que la distinguían de una *profesora con todas las de la ley*. Estos rasgos parecen aludir a por lo menos cuatro características propias de los trabajos flexibles: errancia, provisoriedad, polivalencia y *mercadeo de sí*.

Boltanski y Chiapello[73], refieren a los dos primeros. Sostienen que la flexibilidad en los ámbitos internos de la producción se manifiesta en la aparición de regímenes de

[72] Boltanski y Chiapello Op. Cit.
[73] Boltanski y Chiapello, Op. Cit.

contratación[74] y trabajo que distinguen las siguientes categorías de trabajadores: 1. los trabajadores interinos. 2. los de empleo temporal. 3. Los de tiempo parcial (fenómeno de prevalencia femenina, según los autores, en tanto las mujeres parecerían preferir un empleo que les permita dedicar tiempo al trabajo de crianza de los hijos). 4. Los de tiempo parcial y temporal integrados. 5. Los trabajadores de tiempos cortos (que trabajan menos de 5 días a la semana) y 6. Los trabajadores independientes. Bajo estas categorías podríamos reconocer que los trabajadores hora cátedra se comprenden en la quinta modalidad de trabajadores de tiempos cortos o *trabajadores ocasionales*, como se les denomina en el Código Sustantivo del Trabajo en Colombia. Esta denominación recoge a aquellos trabajadores que efectúan ciertas actividades a través de contratos de corta duración y bajo subordinación, es decir, con exigencias determinadas por el empleador que el trabajador se compromete a cumplir.

Con respecto a los niveles de integración social, Castel[75] sugiere que, según sus condiciones laborales, los y las trabajadores se ubican en "zonas de integración/marginación social", que delimitan fronteras entre individuos, demarcan sus prácticas de consumo y atraviesan su ubicación en el espacio social. Las zonas que nombra Castel son: zona de integración, zona de vulnerabilidad, zona de asistencia y zona de exclusión o desafiliación. En la primera se sitúan los y las trabajadoras estables, con contratos definidos, regímenes de protección y posibilidades de ascenso o mantenimiento social. En el caso que me interesa, los profesores nombrados. La zona de vulnerabilidad es para Castel un lugar de *tránsito*, habitada por los que tienen empleos flexibles y se articulan débil y momentáneamente a procesos de integración social. Se le reconoce como *de tránsito* en tanto los sujetos que la habitan se hayan no sólo en nomadismo y trashumancia, sino que también en riesgo de deslizarse hacia zonas menos integradas o con esperanzas de ubicarse en territorios más seguros. Las últimas zonas corresponden a los marginados: la de asistencia cobija a aquellos recientemente expulsados del mundo del trabajo, que gozan, por ejemplo, de subsidios de desempleo, y la de exclusión a los expulsados permanentes: los *inempleables*, los desempleados de larga duración, *la no clase de los no trabajadores.*

Lo relevante de esta categorización desarrollada por Castel es que nos ofrece pistas para comprender a los trabajadores flexibles, en general, y a los *hora cátedra*, en particular, en tanto vulnerables. Son vulnerables, siguiendo a Castel, porque están en riesgo de *moverse*, de ser *expulsados*, y porque ocupan un lugar en el espacio social que constituye más un espacio de flujos que de territorios. La movilidad, para el caso de los y las profesoras hora cátedra, es un indicador de vulnerabilidad. Me refiero no sólo a la movilidad entre zonas de integración o a la potencial movilidad descendente que los amenaza, sino también a la movilidad del que va rápidamente de un tema al otro, de una universidad a la siguiente, de una zona de la ciudad a otra, en un moverse que es intelectual y físico y que requiere tanto de artefactos, como de cuerpos vigorosos y disposiciones plásticas.

Por otro lado, Uricoechea[76], nos ofrece una clasificación, probablemente más pertinente para el caso que me ocupa, que distingue tipos de profesores en virtud de su dedicación, profesionalización y trayectoria biográfica. A pesar de que este autor no considera en su

74 Para el caso colombiano, el código sustantivo del trabajo reconoce 4 modalidades de contratos laborales: los contratos a término indefinido (en los que la terminación del contrato se liquida según tiempo trabajado), el contrato a término fijo (contrato a un año o mayor a un año, en el que, en caso de terminación injustificada y previa a lo establecido, el empleador debe cancelar el tiempo que falta para la culminación del trabajo), el contrato por obra (frecuente en las actividades constructivas) y el contrato ocasional, accidental o transitorio.

75 Castel, Op. Cit. P. 418.

76 Uricoechea, Op. Cit.

estudio el estatuto de los profesores hora cátedra, sí permite establecer paralelos entre éste y la figura del profesor a medio tiempo. Estas distinciones son: 1) el *profesional académico* como profesor de tiempo completo, con título de postgrado, actividades reguladas de investigación, una carrera estable en el medio universitario y una proyección biográfica ligada a la academia. Esta categoría corresponde a lo que en el medio se reconoce como *profesor nombrado.* 2) El *profesor disciplinario,* de tiempo completo que puede o no tener título de postgrado y cuya especialidad no está relacionada con la producción de conocimiento académico sino más bien con la reproducción de éste. Esto es, el profesor que se dedica al trabajo de enseñanza y que no participa de actividades de investigación. 3) El *profesor profesionalizante* de tiempo completo que despliega su saber en la capacitación en destrezas determinadas orientadas hacia el mercado laboral. Su vinculación con la Universidad puede ser más elástica que la de otros profesionales, pues por lo general se encuentra vinculado a otros escenarios laborales. Este es el caso, por ejemplo, de y las tecnólogas, los médicos y las y los profesores que combinan su trabajo como docentes con actividades en las empresas e industrias. 4) El *profesor medio tiempo*, que guarda estrechas similitudes con el docente hora cátedra. Se trata de un trabajador con débil y coyuntural vinculación a la Universidad. Uricoechea establece una metáfora curiosa que retoma de los discursos de los profesores estudiados: denomina a este trabajador como profesor *taxista*[77] en tanto transita, cotidiana e interrumpidamente, de una universidad a otra.

Entre estos últimos parecen ubicarse los profesores hora cátedra. Se trataría entonces, desde Boltanski y Chiapello[78], de trabajadores con contrato a término definido (por lo general durante 18 semanas cada semestre académico[79]), que son vinculados directamente por las instituciones y que, desde la perspectiva de Castel, se ubican en zonas de vulnerabilidad. Podríamos decir entonces que los y las cátedras son tan eventuales como flexibles. Las formas de contratación que cobijan a los y las profesoras hora cátedra en Colombia brindan, durante el tiempo de vinculación, garantías de protección social -representadas en salud, pensiones y seguros de riesgos profesionales- y pagos por cesantías y vacaciones. Estas garantías son, sin embargo, provisorias. Cuando los contratos cesan, lo hacen también los pagos de seguridad social y el monto por cesantías y vacaciones es cancelado a cada profesor o profesora en su liquidación. Así, estos trabajadores y trabajadoras, laboran por temporadas en las que gozan de cierta estabilidad, de una relativa flexibilidad en los tiempos y espacios de trabajo y de una parcial "*negociación cotidiana del orden"*, que según De la Garza[80] caracteriza los trabajos flexibles. Esta negociación, sin embargo, se encuentra mediada por la oferta de cursos y

[77] Un detalle significativo, a propósito de esta denominación, ocurrió cuando entrevistaba a Camilo, profesor de la Universidad Icesi: *"Taxista será en Bogotá, porque aquí es el profesor buseta"*, refirió haciendo énfasis en las condiciones de precariedad que atraviesan a los y las cátedra en la ciudad.

[78] Boltanski y Chiapello, Op. Cit.

79 Conviene establecer una comparación entre la situación de los y las profesoras hora cátedra colombianos y los chilenos, país en el que se desarrolla un nutrido debate sobre la condición de la universidad y el estatuto de sus profesores. Mientras en Colombia los y las profesoras pactan contratos laborales con las universidades en las que trabajan, los chilenos no se encuentran vinculados contractualmente. Si bien en promedio por hora se les paga cerca de 4 veces más que a los colombianos (mientras el salario promedio del y la profesora hora cátedra en la ciudad de Cali ronda los $27,000 mensuales, unos 13 dólares, los chilenos suelen ganar un promedio de 52 dólares la hora), a los chilenos no los ampara ninguna legislación. Estos últimos trabajan por prestación de servicios, a través de un salario integral que exime a la universidad del pago de protección social, y deben remitir, cada final de mes, una cuenta de cobro a la institución que los contrata, según horas dictadas. Universidades y profesores pueden dar por terminado su trabajo cuando lo deseen y abandonar o ser despedidos de sus clases, sin las compensaciones estipuladas para los colombianos, en cualquier momento del semestre. (SISTO, Vicente. *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad.* Santiago de Chile, 2010 p. 525. Disponible en:
http://debatenacionalpostgrado.files.wordpress.com/2011)

[80] DE LA GARZA, Enrique, *Ciencia Económica: transformación de conceptos.* México, Siglo XXI editores, 1998. P.53.

actividades y la carga que cada profesor o profesora, en apariencia *voluntariamente*, decide dictar. En este sentido, el relato de Federico, de 31 años -profesor hora cátedra de la Universidad Icesi y de otra universidad privada, no cubierta por este estudio- es esclarecedor:

> Cuando vos me decís flexibilidad, uno se imagina a alguien que se levanta a las 2 de la tarde, trabaja en pijama desde su casa hasta la madrugada, manda cosas por correo, con sus tiempos (…) yo no puedo hacer eso.. ahora, con 8 cursos, todo el día estoy fuera, cumpliendo con clases o reuniones o atendiendo estudiantes (…) eso sí, cada día es diferente. Un (profesor) nombrado se levanta, se va pa´l trabajo, se sienta en la oficina, va a clase, vuelve a la oficina. Para mí en cambio el lunes es distinto del martes y del miércoles y así, así, hasta que se vuelve a repetir el lunes (…) mi posibilidad de negociar mis tiempos es, como te dije, limitada. Algunas veces los jefes tienen en cuenta que uno tiene tales horarios y respetan eso, pero otras veces no, uno se arma el horario según lo que le ofrecen. (…) los espacios no, no tengo que negociarlos, excepto la clase, que a ésa sí tengo que ir. De resto, yo trabajo donde me toque, donde me dé la gana.

Notemos cómo Federico se refiere a una cierta imagen ideal de la flexibilidad, representada por un trabajador autónomo que, confinado en casa, se nos anuncia sin embargo como *libre.* Federico contrasta dicha libertad con su propia experiencia: a pesar de que en sentido estricto, es él quien ha decidido sobre los tiempos y horarios de su trabajo, su decisión responde a una oferta predeterminada que requiere para su subsistencia. Su libertad está pues condicionada por sus necesidades o aspiraciones económicas. En sentido estricto esta libertad no se diferencia de la que fundó la sociedad salarial y el vínculo laboral: las personas somos libres de trabajar o de no hacerlo, pero debemos trabajar para vivir. La contradicción entre la libertad de trabajar vs. La obligación de trabajar, implica para Federico, en lo que respecta a la organización de los tiempos del trabajo, una habilidad de ajedrecista (sobre la que volveremos más adelante): cuadrar de manera posible sus horarios entre cursos diversos, garantizar el tiempo para trasladarse de una universidad a otra, distribuir sus actividades de tal forma que garanticen una mañana de trabajo *online*, en casa, en pijama, como la flexibilidad le promete en sus fantasías más ordinarias.

Por otro lado, Federico parece decidir autónomamente sobre los lugares en los que realiza su trabajo: "*donde me toque, donde me dé la gana",* dijo durante la entrevista. Esta situación, es objeto de reflexión de Sennett, en su célebre obra "La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el capitalismo"[81]. Al respecto, este sociólogo norteamericano señala cómo la flexibilidad en el trabajo se cristaliza, privilegiadamente como flexibilización del lugar y tiempo de trabajo. Esta flexibilidad puede entenderse, como nos sugiere la fantasía de Federico, como emancipación de las restricciones que imponen los espacios/tiempos del trabajo. Sin embargo, si consideramos que estos docentes son contratados exclusivamente para dictar las horas estipuladas en su contrato de trabajo, obtenemos un panorama diferente. Los *hora cátedra* desarrollan la labor que les es salarizada –entre 2 a 4 horas por cada curso asignado- en el espacio del aula y en los tiempos determinados para cada clase. Hasta este punto tendríamos que decir que, en sentido estricto, las Universidades sí proporcionan espacios para el trabajo que retribuyen. Pero ésta, la clase, es sólo la cristalización de una labor más extensa que se teje de un cierto trabajo gris (viajar a dictar la clase, atender estudiantes, cumplir con protocolos, sostener reuniones con los jefes, tramitar el fotocopiado de textos, enviar correos electrónicos y contestarlos), de trabajo intelectual (leer y escribir, organizar y vincular ideas, traducir el trabajo de mesa en discurso

[81] SENNETT, Richard, *La Corrosión del Carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.

público comprensible) y de un saber acumulado, una suerte de capital cultural, que deviene de los aprendizajes formales e informales previos (títulos y experiencia laboral, por ejemplo). Trabajo gris, trabajo intelectual y capital cultural constituyen la *trasescena* de la clase. Así, cuando aseguro que las universidades no proveen de espacios ni tiempos para el desarrollo del trabajo estoy haciendo énfasis en que, si bien ofrecen el salón de clases como espacio de desarrollo de la actividad para la que se contrata y *paga* a un docente, buena parte del ejercicio de artesanía –intelectual pero también material-, que se despliega para esta labor, ocurre, como describiré en detalle en el siguiente capítulo, por fuera de las instituciones o en espacios/tiempos débilmente determinados para ello: las cafeterías y los ámbitos domésticos, los fines de semana y las noches, el transporte público y el computador personal, las salas colectivas para *cátedras* con las que cuentan algunas universidades y los espacios robados entre clase y clase en las que estos profesores se las arreglan para calificar y preparar la sesión siguiente. Ni estos espacios, ni este tiempo, ni las inversiones que se requieren para ello (adquisición de libros, servicio de internet, fotocopias, por ejemplo), son reconocidos salarialmente. En resumen, sostengo que son flexibles los espacios del trabajo porque éste, en particular el trabajo no salarizado, es susceptible de realizarse en cualquier tiempo y cualquier lugar, lo que bien, como veremos más adelante, puede experimentarse como una condena o una liberación. O como ambas.

Esta carencia de espacios de trabajo debe, no obstante, ser matizada por las experiencias personales de los y las profesoras hora cátedra entrevistadas, las culturas organizaciones de las que forman parte y el lugar que éstas suelen asignar a los cátedras para el desarrollo de su labor. Así, si bien todas y todos los entrevistados tienen contratos periódicos y cortoplacistas, sus condiciones en las universidades y facultades en las que laboran son distintas. Por un lado, algunas facultades –el Instituto de Educación y Pedagogía, en la Universidad del Valle, por ejemplo- cuentan con una oficina, múltiple y sin pertenencia fija, destinada a los profesores de medio tiempo, contratistas de tiempo completo u horas cátedras de larga tradición en la Facultad. Andrés, de 30 años, gozó durante sus 6 años como cátedra –es necesario mencionar que este profesor fue recientemente nombrado por concurso en la Universidad del Valle- de un espacio físico para el desarrollo de su trabajo. En su caso, esta posibilidad se produce como resultado de diversos factores: *"como egresado del programa creo que sí se me tenía cierto mimo, como una consideración especial, los otros profes habían sido mis profes y eso influyó en que tuviera un, yo no diría privilegio, pero sí como un reconocimiento distinto que los otros cátedras"*[82].

Un caso distinto es el de Adriana, de 32 años. Durante el 2010, la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, la invitó a vincularse como coordinadora de un grupo de investigación. Esta actividad, sumada a sus horas de clase, ocupaba una buena parte de su tiempo. Si bien Adriana se desempeña como profesora hora cátedra en otra Universidad, en el área de economía, Icesi le ofreció la posibilidad de contar con un espacio físico en el que pudiera desarrollar su labor. Es ésta una medida que la Facultad ha tomado en diversas

[82] La situación de Andrés es particular. Recién egresado se le propuso la posibilidad de dictar clases en el programa del que se había graduado (dadas sus altas calificaciones) y se le brindó la oportunidad de estudiar la maestría que la unidad académica a la que pertenecía ofrecía cada dos años. Se convirtió entonces en un hora cátedra de carácter *exclusivo,* condición que no comparte con ninguna de las y los otros cátedras entrevistadas y que, a su juicio, se debe tanto a la baja movilidad que posibilita, en el medio académico, la disciplina de la que proviene (licenciado en recreación), como a decisiones y disposiciones personales: *"yo no he buscado realmente nunca trabajo como profesor en otros lados… quería hacer la maestría, no sobrecargarme y como venía de ser estudiante, de vivir como estudiante "pobre" tampoco tenía tantas necesidades económicas. Yo sé vivir con poco"*. Sin embargo, durante su periodo como cátedra, Andrés participó como investigador en proyectos en otras universidades, como interventor en la implementación de políticas públicas y como recreador independiente en eventos diversos.

ocasiones con algunos y algunas de sus cátedras que, por sus actividades de investigación, se tornan centrales para el desarrollo de programas y proyectos y se requiere de su presencialidad física en la universidad. Se trata en este caso de una política de relación con las y los hora cátedra excepcional con respecto a las reconocidas en otras Facultades en las que laboran los y las entrevistadas, incluso a las de la misma Universidad.

Para estos dos casos deben precisarse, sin embargo, algunas cualidades de los espacios físicos que les fueron asignados. En contraste con las oficinas individuales, dotadas tecnológicamente y fijadas administrativamente –incluso a través de titulaciones públicas e inventarios de mobiliario por el que los profesores se hacen responsables ante las instituciones- que caracterizan los espacios estipulados para los y las *nombradas*, las oficinas de Andrés y Adriana pueden considerarse como deficitarias. Se trata éstos de espacios múltiples, usados indistintamente por monitoras y otros profesores, con computadores –en el caso del Instituto de educación y pedagogía, *"francamente anacrónicos, inservibles"*, manifiesta Andrés, de 30 años- de uso comunitario y disponibles sólo por la duración del semestre académico o el contrato respectivo. Con frecuencia, los y las cátedra establecen horarios para su uso y emplean su inventiva para marcar una porción del espacio como propio: *"tengo mis carpetas en el computador, con clave de seguridad, e he ido poniendo algunas cositas, los libros, una foto de mi hijo, cosas para sentirme cómoda"*, afirma Adriana.

Aun así, Andrés y Adriana aseguran que este espacio no constituye un lugar en el que se desarrolla el trabajo. Para Andrés, la oficina, invadida por el bullicio de otros y otras usuarios, fue más un puerto de llegada que un escenario dispuesto para la producción intelectual. En la oficina atendió estudiantes, salvaguardó los libros y materiales del día y socializó con otros profesores. Adriana, por su parte, usa la oficina para lo urgente: responder correos, escribir asuntos rápidos, imprimir los insumos para su clase, hacer llamadas importantes. Para ambos, el trabajo siguió haciéndose en casa, en las noches, en sus ambientes tecnológicos personales, desanclados de la institución, en una operación en que el trabajo se lleva a cuestas, se traslada consigo y se territorializa sólo fugazmente.

Así, la carencia de espacios, incluso en estos dos casos excepcionales, repercute en el incremento e intensificación de la movilidad en el caso de los y las profesoras hora cátedra. Ya he descrito previamente que esta movilidad se relaciona con su condición de vulnerabilidad y se cristaliza, objetivamente, en este vagar semestre a semestre entre una institución y otra, un curso y otro, pero también, en su dimensión más subjetiva, en la experiencia del que carece de punto fijo, de lugar institucional, de tiempos determinados desde afuera y, por tanto, se ve abocado, en ocasiones felizmente, a proveerse a sí mismo de una suerte de orden, provisorio y fluctuante, que le permita responder al mercado laboral y a las demandas de la vida personal. Como veremos en capítulos posteriores, la tarea de dotar de rutinas y certezas el día a día se manifiesta en un conjunto de esfuerzos, estrategias e inversiones que permiten a estos individuos embestir y significar las condiciones de su estatuto laboral.

El inventario de actividades laborales realizado durante la investigación, el acompañamiento en rutinas de la vida cotidiana y el fisgoneo *etnográfico* por los entresijos que constituyen el día a día de un profesor o profesora hora cátedra, remiten a la polivalencia como rasgo del trabajo flexible. La polivalencia suele entenderse como una consecuencia directa de la flexibilidad en ámbitos industriales. Ya previamente había sostenido que el postfordismo

supone a una industria elástica, capaz de reinventar las estrategias de producción en función de una demanda cambiante. Para ello se requiere a su vez de trabajadores competentes para pensarse el trabajo, responsabilizarse de los pulsos productivos y adaptarse al comportamiento nervioso de las organizaciones laborales. Hago referencia a un trabajador que difiere del obrero enajenado descrito por Marx[83], que carecía de conciencia sobre su propia labor y se concibe, y era concebido, como una pieza más de la mecánica industrial. En contraste, el capitalismo contemporáneo asistiría, siguiendo a Gorz[84], a la emergencia de un *obrero intelectual* que actúa, según Coriat[85], como *fabricante, tecnólogo y administrador.* Un trabajador que produce tanto bienes como ideas, que materializa su trabajo en "cosas" y productos, pero que también ingenia métodos y procesos. Un trabajador multifuncional, encargado de un conglomerado de operaciones, coordinador de un conjunto modular polivalente de medios de trabajo y hábil en el ejercicio de lograr acuerdos con los miembros de su grupo. La polivalencia, vista desde esta perspectiva, demanda apertura, movilidad, ejercicio constante de la elección y el sentido de la oportunidad y la puesta en juego de la creatividad en los espacios de trabajo.

Sennett[86], reconoce esta apertura como un tipo de disposición, ligada a la fuerza particular del carácter, que le permite a algunos individuos moverse en el desorden: actuar en la dislocación. A primera vista, como afirmé en párrafos anteriores, se trata de una superación del trabajado embrutecedor y repetitivo del capitalismo industrial. Sin embargo, la polivalencia entraña también dispositivos para la explotación de la mano de obra. Para Veltz[87], la polivalencia favorece la extracción de mayor plusvalía relativa de los trabajadores, ya que basa su eficacia en los principios de pleno rendimiento y permite reducir los tiempos intermedios de espera en el trabajo. Por otro lado, los nuevos dispositivos de control operan sin presencialidad física o en la presencia a distancia de un supervisor que actúa más como un evaluador de metas que como un observador del desarrollo del trabajo. El supervisor, que es a su vez un trabajador polivalente, se comportará más como un interventor foráneo. Rotará entonces, sin tejer vínculos, entre un conjunto de obreros con los que difícilmente establecerá acuerdos tácitos como los que, para Buroway[88], constituyeron las zonas de consentimiento y negociación en el capitalismo industrial.

En esta misma vía, Boltanski y Chiapello[89] sostienen que la polivalencia ha implicado a los trabajadores mayores responsabilidades y proliferación de labores, sin aumento de la retribución salarial. En otras palabras, estas formas de trabajo favorecen la extracción de un valor añadido (creatividad, ingenio, habilidades múltiples) al trabajo humano a cambio de un salario no modificado. Se explota así un recurso humano que no se sostiene, no se forma en la financiación educativa, ni se retribuye en la posterioridad del envejecimiento. Esta situación puede considerarse para el caso de los y las profesoras hora cátedra. Se trata, como ya mencioné, de un recurso humano, fundado en buena medida sobre el capital escolar, que ha requerido de prolongadas y costosas inversiones por parte de los docentes. Las instituciones absorberían estas c*ompetencias* y capitales y los destruirían, reproducirían o realizarían en el proceso productivo, reconociéndolas sólo parcialmente en el salario.

[83] Marx, K. Op. Cit. 1993.
[84] GORZ, André, *Miserias del Presente, Riqueza de lo posible*. Madrid, Editorial Paidós, 1998
[85] Coriat, B. Op. Cit.
[86] Sennett, R. Op. Cit.
[87] VELTZ, Pierre. *Mundialización, ciudades y territorios*. Buenos Aires, Editorial Ariel, 1999.
[88] BURAWOY, Michael. *El consentimiento en la producción, los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. Madrid, Centro de publicaciones, Ministerio de trabajo y Seguridad Nacional, 1989.
[89] Boltanski y Chiapello, Op. Cit.

Pero para el caso de los y las cátedra, la polivalencia encarna también otro riesgo. Boltanski y Chiapello[90], sostienen que los trabajadores de la flexibilidad despliegan buena parte de su energía en la gestión de redes sociales, que garantizan su supervivencia en un mundo del trabajo inestable. En este contexto el capital social se ubica en un lugar central para los intereses de trabajadores que, ante el carácter cortoplacista del trabajo, identificarían en la acumulación de vínculos sociales una vía para mantener disponibles contactos y nuevas oportunidades de inserción laboral. En este escenario de *conexiones*, se requiere de un trabajador capaz de "*permanecer reactivo, móvil, física e intelectualmente"*[91], en un *no negarse a nada*, sobre el que volveré más adelante, que permite mantener abiertas, simultáneamente, opciones de empleo próximo. En este sentido, la mayor parte de los y las docentes hora cátedra entrevistados ratificaron que se requiere de una cierta apertura, que es tanto disposición como habilidad, para mantenerse en el mercado laboral. Esto es, un estar abierto a nuevas posibilidades de *enganche* laboral y un sentido agudo de la oportunidad que garantiza la permanencia en el trabajo. Esta situación, como veremos más adelante, entraña una enorme complejidad y termina convirtiendo al ejercicio de tomar decisiones en un modo nada deseable de restringir el abanico abierto de alternativas laborales, tal y como lo describe Adriana, de 32 años, profesora de la Universidad Icesi:

> A veces incluso uno desea que no le salgan más cosas… una propuesta de trabajo nueva es como una oportunidad que toca barajar, ver si se puede (…) a veces uno piensa, ¿si digo que no que tal que no me vuelvan a llamar?, porque siempre cuando uno está *teto* (lleno) de trabajo le salen oportunidades. (…) cuando uno está muy lleno de cosas, muy saturado, aparecen y aparece cosas, mirá no más este semestre tan estresante que he tenido… pero seguro cuando uno está más bien necesitado se arrepiente de haber dicho que no, de haber rechazado… por eso es que te digo que yo este semestre de verdad decía, "dios mío, que no me salga nada más porque me va a tocar decir que no.

El relato de Adriana instala la dificultad de mantenerse abierto no en un mundo de carencia de oportunidades, sino en periodos de oportunidades múltiples, en el que debe estarse *dispuesto a todo*: a todos los cursos, todos los proyectos de investigación, todos los temas, todas las actividades extracurriculares. Dispuesto a desarrollar habilidades polivalentes que les hacen más competitivos: dominar escrituras diversas, desarrollar competencias para la gestión de proyectos, navegar cómodamente en disciplinas disímiles. Por supuesto, la mayor parte de las y los profesores entrevistados aseguró haber refinado ciertos criterios para limitar la cualidad y cantidad de las tareas que se comprometen a emprender. Sin embargo, también aseguraron haber asumido desafíos -un curso sobre un tema novedoso, un proyecto de investigación en un campo desconocido - que les proveían incrementos salariales y les suponía una cierta renovación y reinvención en el trabajo que algunos calificaron como una aventura satisfactoria. Pero, como anotaba, esta polivalencia, en un campo todavía privilegiadamente teleológico, atravesado por formas de saber más o menos especializadas, no es compatible con las expectativas de profesionalización. Un profesor hora cátedra productivo es aquel que es capaz de moverse por muchas aguas. Pero un profesor profesional debe, por lo general, contar con un acumulado de saber que le permite dar cuenta de un asunto concreto, de una carrera, de una trayectoria que exprese sus intereses y particularidades. Por el momento sostendré que es ésta una paradoja inherente a la labor del hora cátedra *exitoso:* en la medida en que desarrolla una polivalencia que le hace competitivo y *elástico*, también socava sus

[90] Ibíd.
[91] Ibíd. P. 167.

posibilidades de armarse un proyecto que haga más sólido su lugar en la academia. Posteriormente, sin embargo, matizaré esta idea. Expondré cómo muchos de estos profesores terminan haciéndose *sabios* sobre parcelas de conocimiento específicas y armándose una cierta trayectoria regulada, que se hace de contingencia y expectativas propias, voluntad y autonomía, vaivenes del mercado y determinaciones estructurales sobre las que no tienen entero control.

Un último rasgo de trabajador flexible, que se evidencia en los profesores hora cátedra, se relaciona con el *mercadeo de sí.* Al respecto, Beck[92] reconoce en el obrero intelectual a un tipo de trabajador que ofrece al mercado no sólo su fuerza de trabajo sino ciertos recursos *personales:* carisma, buen humor, sensibilidad, habilidades sociales, creatividad, capacidad para decidir ante la urgencia. Si el marxismo consideró que el trabajo industrial ignoraba y vaciaba la subjetividad de los trabajadores, el nuevo capitalismo pareciera acudir a esta subjetividad, reconocerla y explotarla. Veremos más adelante cómo el éxito de los profesores en general, y de los hora cátedra en particular, no está relacionado con una serie de cualidades que no devienen sólo del saber, disciplinadamente acumulado, sino también de cierta personalidad, de ciertas habilidades que responden a destrezas no estrictamente académicas. Ya había sostenido antes que los y las profesores hora cátedra ponen en juego una disposición de apertura que les garantiza estabilidad en el trabajo. Supongo entonces, siguiendo a Beck, que esta apertura debe verse, también, acompañada de competencias para establecer vínculos sociales, para mostrarse (y no sólo *ser*) *abierto,* para proyectar seguridad y ductilidad. Para elaborar una cierta presentación de sí mismo, o un repertorio de presentaciones de sí mismo, compatibles con las demandas del mercado, las exigencias de las organizaciones, las preferencias de los jefes directos y las culturas académicas en las que este sí mismo se despliega. La fragilidad de sus vínculos laborales debe verse compensada por la simpatía o la capacidad de trabajar en equipo, la buena disposición y el reconocimiento de los pares. En otras palabras, estamos ante trabajadores que, como sucede en el caso de otros ámbitos laborales, se lanzan al mercado ofertándose a sí mismos. Gorz[93], denomina *"vendedores de sí"* a este tipo de empleados que, en la publicidad o la academia, producen conceptos e ideas a cambio de dinero. A juicio de este autor no existen muchas diferencias entre éstos y los trabajadores que comercian con sus cuerpos. La prostitución es, en su opinión, la condición de aquel que pone en juego del mercado los recursos no separables de la persona: su trayectoria, su inteligencia, su piel.

Las ideas de Gorz, sin embargo, pueden ser rebatibles. Por un lado, tendríamos que preguntarnos qué tanto estas condiciones personales pueden ser abstraídas en virtud de un trabajo que no *prostituya* a los individuos. Esto es, qué tan separables son de la persona y qué tanto los procesos de selección pueden diseñar, si estuviesen interesados, dispositivos para distinguir -en trabajos intelectuales que requieren alta interacción con otros y presentación pública de sí mismos- a los individuos de las cualidades que exhiben.

Por otro lado, tendríamos también que cuestionar la idea de que la búsqueda de dichas cualidades en el mundo del trabajo es derivada de procesos de flexibilización. Al respecto, la investigación efectuada por Buroway[94], en un taller que opera bajo modos prioritariamente fordistas, nos demuestra cómo, aun en condiciones de enajenación, los trabajadores

[92] BECK, Ulrich, *Un Nuevo Mundo Feliz, la Precariedad del trabajo en la era de la Globalización*. Barcelona, Editorial Paidós, 2000.
[93] Gorz, A. Op. Cit.
[94] Burawoy, M. Op.Cit.

despliegan sus recursos personales, y son reconocidos por ellos, para darse un lugar en el trabajo. Es plausible considerar que, incluso en los trabajos más maquinizados y rutinarios de la producción, en los que los obreros se tornan más *intercambiables*, atributos como la docilidad, la disposición para atender órdenes y la lealtad a las organizaciones, constituyen un plus, un valor agregado, que la industria estima y evalúa en procesos de selección o mantenimiento de la planta de trabajadores.

Por último, habría que reflexionar también sobre qué tan deseable resulta un trabajo en el que las habilidades personales son desconocidas e ignoradas: un trabajo en el que los individuos renuncian a ser y actuar como *personas*. De hecho, para algunos de los y las entrevistadas, la dimensión más gozosa de su trabajo está relacionada con las oportunidades que éste brinda para poner en juego sus talentos y competencias. *"Me pagan por pensar"*, aseguró Vera, de 34 años. *"En la clase uno tiene todos los ojos sobre uno y uno sabe que no es tan reemplazable, que otro profe da la clase distinto y eso hace que haya una cierta… un cierto ego que se crece, que la clase alimenta"*, afirmó Fernando, de 32 años. Este mercadeo de sí mismo, tiene pues como correlato, para los y las entrevistadas, la posibilidad de recrear y afianzar una cierta singularidad que es, como veremos, tanto extenuante como satisfactoria.

Sin embargo, lo cierto es que la polivalencia y la flexibilidad exigen, según nos sugiere la sociología sobre el tema, una serie de cualidades particulares incomparables con las que la industria fordista demandaba de sus trabajadores. Para el caso de los trabajadores intelectuales es posible que este *aprovechamiento* de condiciones personales se intensifique, sin que ello suponga una retribución salarial, y sí una vigorosa inversión que se realiza por fuera del trabajo pero que rinde en el seno de éste. Los y las profesores hora cátedra detallarán, un conjunto variadísimo de inversiones de esta naturaleza, que van desde la construcción de ciertas apariencias personales hasta la exhibición de una, en ocasiones fingida, disponibilidad que les permite ser vistos como candidatos adaptables a nuevas opciones laborales.

En capítulos posteriores, de orden más empírico, describiré las texturas y tramas de las que se entreteje la flexibilidad que habitan estos profesores. Sin embargo, conviene en este punto señalar una paradoja de su estatuto en tanto trabajadores. Ya he descrito el modo en que operan en su caso las demandas de movilidad, polivalencia, *puesta de sí,* flexibilidad de tiempos y espacios. Estas características, con matices que han sido señalados, los inscriben, en ocasiones difusamente, en la categoría de trabajadores flexibles. Aun así, aunque la cualidad y cantidad, y con ello sus ingresos, fluctúen entre un periodo y otro, y las condiciones de las que depende su carga laboral sean determinadas por fuerzas externas, difícilmente controlables, la mayor parte de los y las entrevistadas dice haber conquistado una suerte de estabilidad en medio de la dislocación. Ellos y ellas manifestaron repetidamente no temer a quedarse sin trabajo el semestre próximo: *"algo, un curso por lo menos, resulta siempre"*, señaló Federico, de 31 años. Como sugerían los criterios de investigación, los y las entrevistadas devengan su salario, privilegiadamente, de su labor como profesores hora cátedra. La mayor parte de ellos, sin embargo, suelen desarrollar otras actividades imprevistas. Trabajos por cuenta propia o bajo contratos de corto plazo, que suponen un ingreso y esfuerzo adicional, se convierten en giros no siempre anticipables en su vida laboral y económica. La paradoja tiene que ver pues con que, pese a que este proyecto concibe el trabajo hora cátedra como modalidad flexible, para los y las entrevistadas es éste, el trabajo hora cátedra que les garantiza seguridad social y una vinculación contractual más extendida que otras labores, la dimensión más segura, estable y protegida de su vida laboral.

1.2. **Los cátedra en *competencia*: Universidades, mercados laborales y culturas organizacionales**

Hasta hace dos décadas en este país, los y las profesoras hora cátedra se consideraban prestadores de servicios profesionales. Cada final de mes, en ocasiones tras un cuidadoso ejercicio de verificación, los y las cátedras certificaban haber dictado el número de clases pactadas con sus jefes y expedían una cuenta de cobro. Este gesto, que anunciaba la carencia de vínculo contractual, demarcaba también una distinción radical entre ser profesor de una universidad y ofrecer unas horas de clase. Las transformaciones en los marcos legislativos colombianos[95] evidencian una creciente institucionalización de la labor docente que, a diferencia del de otros países como Chile y Argentina[96], suele considerar algunos principios de protección y regulación de la actividad que realizan los y las profesoras hora cátedra. La revisión de este contexto legal resultó, si se me permite esta alusión personal, la tarea más tediosa desarrollada durante la investigación. Sin embargo, resulta útil en la medida en que concreta muchas de las abstracciones desarrolladas en el capítulo anterior y contribuye a definir el estatuto de este maestro que deviene de trabajador por cuenta propia a empleado. Un empleado si se quiere *exótico.* Presento a continuación un breve resumen del marco legislativo reconstruido que, espero, sirva como soporte material de los rasgos del mercado laboral que describiré posteriormente.

En la década de los 90, los artículos 22 y 23 del Código sustantivo del trabajo, diferenciaron entre el contrato laboral y los de prestación de servicios que, se proponía, cobijaran a los profesores hora cátedra. Bajo esta modalidad su salario sería considerado como honorarios y las Universidades no se verían obligadas a pagar los regímenes de protección, como sí ocurre en el caso de trabajadores regulares. Éstos, a su vez, podían ser despedidos sin ninguna compensación, en tanto no se encontraban vinculados contractualmente con las instituciones.

Sin embargo, la sentencia C-006 de 1996, modificó esta situación. Inicialmente la sentencia se dirigía a las prestaciones sociales de los trabajadores ocasionales pero el demandante, Jaime Córdoba Triviño, entonces Defensor del Pueblo y posteriormente nombrado magistrado de la Corte Constitucional, pidió que se reconocieran las prestaciones sociales a los trabajadores ocasionales del sector estatal. La Corte efectuó entonces una investigación sobre el modo en que se desarrolla la labor de estos trabajadores y determinó que el no pago de prestaciones viola el derecho fundamental a contar con condiciones justas y dignas de trabajo. Así, se sentenció que las formas de contratación ocasional deben ser equiparables a

---

[95] Para la elaboración de este marco legislativo se consultaron las siguientes fuentes:
Código sustantivo del trabajo, artículos 6, 9, 10, 11, 13, 14,15, 22, 23 y 45. Disponible en:
www.secretariasenado.gov.co/.../**codigo**/**codigo_sustantivo_trabajo**.html
Constitución Política de Colombia de 1991. Disponible en:
web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf
Corte constitucional colombiana. C-311 de 1994, demanda de inexequibilidad de la Ley 30 de 1992; C-348 de 1994, demanda de inexequibilidad de la Ley 30 de 1992; C-006 de 1996, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 74 de la Ley 30 de 1992; C-517 de 1999, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 106 de la Ley 30 de 1992; T-335 de 2000, tutela por supuesta violación de los derechos a la igualdad en el ámbito laboral y el derecho de libre asociación sindical; C-073 de 2003, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 106 de la Ley 30 de 1992. Disponible en:
www.**corteconstitucional**.gov.co/
Decreto 1279 de 2002. Disponible en
www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/**decreto1279**.pdf
Ley 4 de 1992, artículo 3 y artículo 20; Ley 80 de 1993, artículo 32; Ley 30 de 1992, artículo 70-77 y 106. Disponibles en
www.secretariasenado.gov.co/.../**ley**/**1992**/**ley**_0004_**1992**.html

[96] Al respecto se recomienda ver: Leher, *R.* Op.Cit. y Sisto, V. Op. Cit.

otras formas de contratación, en tanto los trabajadores ocasionales cumplen requisitos y funciones similares a los trabajadores regulares. La norma amparó a los profesores hora cátedra de las universidades estatales que, a partir de 1996, reciben prestaciones sociales por el desarrollo de su trabajo.

Otro hito relevante, para la consolidación de modalidades de contratación regulares en el caso de profesores hora cátedra, se produjo gracias a la sentencia C-517 de 1999. Ésta demandó el artículo 106 de la ley 30, que permitía la contratación por horas o prestación de servicios, en los casos en que la contratación fuera inferior a medio tiempo. La nueva sentencia declaró que todo contrato por horas a profesores universitarios debe hacerse bajo contrato de trabajo. Un asunto importante es que la sentencia extiende la norma hacia los profesores de universidades privadas pues, a pesar de que se trata de un trabajador cobijado por el derecho a la libre competencia de las Universidades, prima el derecho constitucional a un trabajo digno y justo. Así, se determinó que el contrato por prestación de servicios es en estos casos violatorio de la constitución y las Universidades se vieron obligadas a extender contratos semestrales para sus docentes hora cátedra.

Aun así, la jurisprudencia nacional sigue ofreciendo un marco legal regulatorio más detallado para el caso de los profesores hora cátedra de Universidades Públicas que privadas. La ley 30 de 1992 (concretamente al decreto 1279 del 2002), hoy en proceso de modificación, reguló, a partir del artículo 70, la actividad de los docentes estatales. En general la ley señala por lo menos tres asuntos: en primer lugar, que es indispensable para ejercer la labor de docente universitario, en Universidades estatales, contar con título profesional[97]; en segundo lugar que se debe ser elegido por concurso público (en un intento por igualar la elección de los profesores al régimen meritocrático de los empleados públicos) y, en tercer lugar, la ley describe las siguientes modalidades de trabajo de los docentes universitarios.

> Artículo 71. Los profesores podrán ser de dedicación exclusiva, de tiempo completo, de medio tiempo y de cátedra. La dedicación del profesor de tiempo completo a la universidad será de cuarenta horas laborales semanales.
> Artículo 72. Los profesores de dedicación exclusiva, tiempo completo y medio tiempo están amparados por el régimen especial previsto en esta Ley y aunque son empleados públicos, no son de libre nombramiento y remoción, salvo durante el período de prueba que establezca el reglamento docente de la universidad para cada una de las categorías previstas en el mismo.

Este marco legislativo permite reconocer, pese a las diferencias señaladas entre las universidades públicas y privadas, a los y las profesoras hora cátedra como *empleados*. Estoy aludiendo, no obstante, a empleados de plazos cortos, cuyas singularidades tienen que ver tanto con sus modalidades de contratación como con los mercados laborales y las instituciones en las que se inscriben. Ya previamente señalé algunas distinciones entre estas instituciones, las universidades, y las industrias. Ello, sin embargo, no resulta suficiente para comprender de qué tipo de organizaciones estamos hablando ni para describir las particularidades del mercado laboral al que se enfrentan los y las docentes. En otras palabras, no resuelve las preguntas ¿qué son las universidades? ¿Cómo pueden leerse en tanto mercado y lugar en el que se despliega el trabajo?

97 Se exime del título a las personas que demuestren haber realizado aportes significativos en el campo de la técnica, el arte o las humanidades.

Si estas preguntas se le hicieran a un observador extraño -por ejemplo a un hipotético *habitante de otro planeta,* alerta para fijarse en lo más *obvio*- que visite las universidades objeto de estudio, tendría que decir que en principio las universidades son *lugares,* espacios físicos, que delimitan territorios según jerarquías y posiciones ocupacionales, demarcan el afuera del adentro, disponen los cuerpos para el tránsito y el estatismo, exhiben un estilo e intención que es tanto estética como social. En este punto, bien podrían describirse las características físicas de cada universidad y lo que sus estructuras proponen a la vida intelectual que en ellas se desarrolla. Un trabajo en esta vía se efectuará en próximos capítulos. Por lo pronto, sugiero que esta materialidad de las universidades no es un asunto irrelevante, pero sí frecuentemente olvidado, que tiene profundas implicaciones en las culturas que en ella se despliegan.

Por otro lado, nuestro observador se encontraría con una extrema diversidad en las personas que por ellas circulan: trabajadores de diverso tipo, ejecutivas, gente joven y mayor, contrastes generacionales que demarcan posiciones y exponen filias que se condensan en redes de afectos. Vería también modos de nombrarse y ser nombrado y significantes bajo los que se delimitan facultades, dependencias, oficinas. Un ojo agudo observaría entonces que las universidades se comportan como *organizaciones*: como conjuntos de individuos organizados en jerarquías y distribuidos en funciones orientadas hacia la consecución de fines explícitos.

Para el objeto de estudio que me interesa, sin embargo, el observador extraterrestre puede resultar inútil. Los datos que modelan a las universidades como mercados laborales pueden ser invisibles para los ojos no expertos, pero atajables bajo artefactos sociológicos que permiten leer tantos las estructuras, posiciones y recursos, bajo los que compiten laboralmente estos profesores, como las competencias y capitales que ponen en juego para ello. Dos autores resultan centrales para este objetivo. Por un lado, Dubet[98], que discute la idea de las universidades como escenarios en los que se cristaliza un cierto programa institucional, asunto del que me ocuparé en el subcapítulo siguiente. En otro sentido, Bourdieu[99] quien bajo la noción de campo concibe a las universidades como escenarios en los que se reproduce la lucha de clases y la disputa por la conservación de una posición en el espacio social.

El campo académico constituiría, en este sentido, un "microcosmos" social. Esto es, un espacio estructurado de posiciones, con reglas de juego, en el que los agentes se encuentran en una lucha de fuerzas por la apropiación del capital. Ello hace suponer que para Bourdieu[100] el capital se encuentra desigualmente distribuido y es precisamente esta distribución desigual lo que distingue a los dominantes (que despliegan estrategias para la conservación de su posición) de los dominados (que desarrollarán estrategias de subversión*): "el campo universitario es, como todo campo, el lugar de una lucha por determinar las condiciones y los criterios de la pertenencia y de la jerarquía legítimas, es decir, las propiedades pertinentes, eficientes, apropiadas para producir, funcionando como capital, los beneficios específicos que el campo provee"*[101], asegura Bourdieu en el *Homo academicus,* investigación con la que pretendió penetrar en las fuerzas que estructuran a la universidad francesa.

[98] DUBET, F. Op. Cit.
[99] Bourdieu, P. Op. Cit. Y BOURDIEU, P. *Homo Academicus.* Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.
[100] Ibíd.
[101] Bourdieu, P. Ibíd. P. 23

Tres asuntos resultan ineludibles en el estudio del campo, en este caso del académico. Por un lado, el habitus, entendido como sistema de disposiciones, desde la versión de Bourdieu, que se interiorizan como resultado de una ocupación prolongada de un espacio social y como proceso en el que la historia se inscribe en los cuerpos y las instituciones. Este sistema de disposiciones determina al agente y, aunque puede ser modificable, no corresponde a una elección libre sino más bien al origen social, la trayectoria vital y la posición en el campo.

Por otro lado, y más con el propósito que compete a este capítulo, se halla la idea de capital, entendido como el objeto de lucha en un campo determinado. Más allá de una versión economicista, Bourdieu sugiere que existen capitales económicos, culturales (que implican la propiedad jurídica/material o simbólica sobre bienes simbólicos), sociales (red durable de relaciones sociales) y capital simbólico que constituye la acumulación de todos los capitales posibles.

Los alcances y objetivos de esta investigación no permiten reconocer enteramente las fuerzas ni características que dotan de estructura al campo académico en Colombia. Sí puedo, en cambio, señalar algunas pistas sobre la posición que las y los profesores hora cátedra podrían ocupar, dados los recursos que poseen, en la disputa por capitales que se propicia en las universidades en las que laboran.

En un análisis superficial tendríamos que afirmar que los y las profesoras hora cátedra se encuentran ubicados entre los que Bourdieu reconoce como *dominados*. Esta condición no sólo es un indicador de subordinación, sino que también posibilita pensarlos, en virtud de su proximidad en el espacio social y la posición que ocupan, como grupo social. Sospecho, desde esta idea, que los y las cátedras se comportan como agentes que aspiran a conservar una posición débilmente instalada en el campo e incluso en riesgo de desaparecer del juego de relaciones que lo componen. Sin embargo, sus posibilidades de subvertir la regla y de apropiarse de mayores capitales, esto es, por ejemplo, de hacerse indispensables o conquistar un nombramiento, podrían ser favorecidas por factores como los que Bourdieu propone para el caso de los profesores franceses. Dichos factores son, en primer lugar, su origen social y conexiones. Algunos aspectos de este orden habíamos señalado en párrafos anteriores y podrán examinarse con detalle en los perfiles metodológicos elaborados en los anexos. En segundo y tercer lugar, respectivamente, Bourdieu menciona los recursos políticos y económicos con los que cuentan y las prácticas políticas que despliegan, aspectos que por efectos de delimitación de la investigación serán débilmente anunciados en capítulos siguientes. Por último, este autor se refiere a los títulos escolares que poseen, probablemente el factor al que más aluden los y las profesoras hora cátedra, en tanto recurso que posibilita la ocupación de una mejor posición en el campo académico.

> Uno sabe que si no tiene doctorado o por lo menos maestría, no puede ni soñar con un concurso o un nombramiento. Yo estudié la maestría pensando en eso pero mirá, todavía no ha pasado nada (…) lo que pasa es que la competencia también ha crecido. Ahora llega mucho niño bien, de los Andes, que a los 30 años ya tiene doctorado, así que la maestría sirve para mantenerse en el puesto, para no perder los cursos, pero para pelear un nombramiento ya la cosa es más difícil.
>
> Federico, 31 años.

Nótese que Federico no sólo se refiere a los títulos como recurso para la disputa de una mejor posición en el campo, también alude a su devaluación: *"la competencia ha crecido"*, nos dice.

Ya Bourdieu[102] describía como en la sociedad francesa las clases medias y altas han desplegado esfuerzos por intensificar el uso que hacen de la educación y así mantener su posición en un contexto de masificación y devaluación de los títulos. Con respecto a esta depreciación de los títulos en el campo académico, Bourdieu sugiere en el "Homo academicus"[103] que las pugnas de las clases sociales por conservar o mejorar sus condiciones de clase, son "*compensadas"* y "*anuladas"* por las reacciones que frente a los mismos objetivos tienen otras clases. Se produce así un efecto de translación global**,** esto es, translación, no *transformación*, de la estructura de distribución de capitales. En el campo de la educación este fenómeno se evidencia en la expansión de los títulos a las clases populares quienes tienen la impresión de que, accediendo a la educación, conquistan el ascenso social. Estarían entonces, siguiendo a Bourdieu, bajo un efecto de *adoloxia* o complicidad irreflexiva con una versión distorsionada de la realidad, pues no serían conscientes de que, si bien han ganado espacio en el campo educativo, las clases altas también han desplegado estrategias para su conservación en el campo, que pueden consistir en la conquista de titulaciones más especializadas, en Universidades fuera del país y en sectores de la economía *cerrados* para las clases populares.

Esta situación no es ajena al caso colombiano. Según datos del Ministerio de Educación Superior, el número de egresados de postgrado, en instituciones educativas del país, pasó, sólo entre el 2002 y el 2009, de 22,534 a 36,026[104]. La oferta académica también parece haberse incrementado. Según datos retomados por Leher[105], y producidos por la IESALC/UNESCO, la oferta de postgrados en América Latina pasó de 185,393 a 535,198 entre 1995 y 2002. Por otro lado, según informe publicado en el periódico El tiempo, citado por el grupo de investigación de Umbría[106] y basado en datos de Legis y mineducación, en Colombia para el 2005, un total de 42,000 personas cursaba especialización, 11,000 maestrías y 920 doctorados. Se trata todavía de un conjunto de profesionales de bajo peso en el total nacional, pero significativamente importante si se considera que su mercado potencial de trabajo se encuentra en las universidades.

Al respecto, Cárdenas[107] asegura que en el 2005, de los 83,342 profesores que laboraban en Universidades privadas en Colombia el 30,6% era especialista, el 14,7% es magister y el 2,2% doctor. Los datos que al respecto nos presenta para la ciudad de Cali, la investigación desarrollada por Umbría[108], muestran que el 14,5% de los y las profesoras hora cátedra investigados tenía pregrado, contra un 51,3% con especialización, un 23,7% con maestría y sólo un 2,2% eran doctores. Estos datos, a pesar de tratarse de una muestra no representativa de profesores y profesoras hora cátedra, pueden servir de indicador con respecto al valor de los títulos pero también a su depreciación. Por un lado, sólo un porcentaje muy pequeño de *cátedras* tiene doctorado. Ello puede implicar que la mayor parte de los doctores se encuentran laborando como nombrados. Por otro, un conjunto mayoritario, cerca del 75% cuenta con estudios de postgrado, lo que ratifica la sospecha expresada por Federico, según la cual "*hay mucha competencia* y *un doctorado no garantiza nada*".

---

[102] Ibíd.
[103] Bourdieu, P. Op. Cit. 2008.
[104] MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL, Observatorio del mercado de trabajo. *Estudiantes graduados según nivel.*
Disponible en:
www.minproteccionsocial.gov.co/trabajoEmpleo/Paginas/educacionycapacitacion.aspx
[105] Leher, R. Op. Cit. P. 162
[106] Umbría, Op. Cit. P. 69.
[107] Cárdenas, J. Op. Cit.
[108] Umbría, Op. Cit. P. 69.

Para las universidades objeto de estudio no cuento, lamentablemente, con datos sobre los capitales escolares y títulos de los y las profesoras hora cátedra[109]. Sin embargo, sí fue posible conocer los niveles educativos de la planta de profesores nombrados en ambas universidades. En primer lugar, es necesario señalar que el número de nombrados difiere significativamente entre una universidad y la otra. Mientras Univalle[110], incluyendo sus sedes, contaba para 2010 con 799 profesores y profesoras nombrados, entre medio tiempo y tiempo parcial, Icesi tenía sólo 157. Lo cierto también es que Icesi[111], en la misma época, tenía sólo 4,392 estudiantes matriculados en programas de pregrado, mientras los de Univalle ascendían a 25,524 en la misma modalidad. Una operación simple sugiere que en Univalle a cada profesor nombrado le corresponden 31,9 estudiantes, una cifra cercana a los 35,7 que atiende un docente del mismo estatuto en la universidad Icesi.

Con respecto al nivel educativo de los y las profesoras nombradas, para el 2010, encontramos que mientras en Univalle (ver ilustración No.1) el 31% son doctores en Icesi lo son un 22,9%. Con estudios de maestría Univalle reporta un 43% de profesores y un 44,8% para la universidad Icesi (de los cuales cerca de un 68% son candidatos a doctores o se encuentran realizando estudios de doctorado). Los profesores con especialización alcanzan el 18% en Univalle y el 4,5% para Icesi. Con respecto a los profesores y profesoras en nivel de pregrado, éstos suman 8% en Univalle y 4,5% en Icesi. En general, los datos confirman la hipótesis ya expuesta: si bien el nivel doctoral parece minoritario, y por tanto probablemente la titulación como doctores garantiza una mejor posición ocupacional en ambas universidades, la competencia es muy nutrida para los que han cursado maestría y muy difícil para los que apenas han cuentan con pregrado.

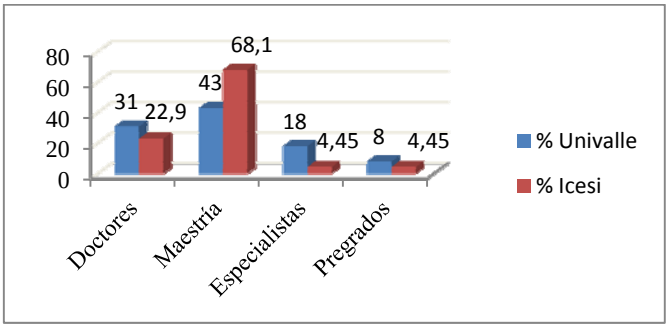


Ilustración 1: nivel de estudios profesores y profesoras nombrados

Otro aspecto a considerar para la comprensión de las universidades y sus mercados laborales pasa por describir sus culturas organizacionales. Esto es, según Serrano[112], por comprender las significaciones y epistemologías que las atraviesan, reconocer las prácticas que reproducen y transforman dichas significaciones e identificar el modo en que, significaciones y prácticas, pueden constituirse en una suerte de identidad desde las que se trazan diferencias con otras culturas. Efectuar tal descripción sobrepasa los límites de esta investigación y demanda un cuerpo teórico y un conjunto de baterías metodológicas de las que carezco. Me concentraré

[109] Recuérdese, como señalé en el capítulo sobre metodología, que se intentó infructuosamente revisar las hojas de vida de los y las docentes hora cátedra de ambas universidades.
[110] Universidad del Valle, Op. Cit.
[111] UNIVERSIDAD ICESI, *Boletín estadístico 2010.* Disponible en: http://www.icesi.edu.co/imgs/contenido/pdfs/boletin2010/2010icesiencifras.pdf
[112] SERRANO, José Fernando. "Nacen se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades". Universidad Central, Revista Nómadas, núm. 7, septiembre de 1997, Bogotá, Colombia, p. 57.

entonces en señalar algunos rasgos que caracterizan a estas instituciones y ofrecen pistas para considerar sus *fisonomías* en tanto organizaciones y culturas.

Estamos ante dos universidades notablemente distintas. Una privada: Icesi, otra pública: Universidad del Valle. La primera recientemente ampliada por sus facultades de ciencias naturales, ciencias de la salud y la creación de programas en ciencias sociales[113]. La segunda, una de las universidades más grandes del país. Ambas deben su origen en buena medida a los empresarios de la región, que donaron el espacio para la construcción de la Universidad del Valle, fundada en 1945, y crearon a la Universidad Icesi en el año 1979.

Con respecto a su planta de profesores, la Universidad del Valle tenía, hacia el 2010, una planta de profesores -entre nombrados de tiempo parcial, tiempo completo y horas cátedras- de 1,187,1 docentes. Para la misma época, Icesi contaba con un total de 557. En el caso de Univalle, el 67,3% (799 profesores) de los docentes se encontraba nombrado, mientras que en Icesi sólo un 28,2%. Los datos se aproximan a los que el ya citado informe de la OEI[114] realizó para el total nacional en el 2006: en éste se calcula que sólo el 51% de los docentes de las universidades públicas y el 26%, de las privadas, puede clasificarse como profesor de planta.

Asistimos pues ante un grupo de cerca de 800 profesores y profesoras hora cátedra (388 para la Universidad del Valle (un 49% de la planta profesoral total) y 400 para Icesi (aproximadamente el 71,8% de la planta total de profesores)) de los cuales tuve contacto, si consideramos a los y las docentes que participaron de los grupos de discusión y los entrevistados, con cerca de 20. Conforman, como he dicho repetidamente, un conjunto pequeño y variado de personas, trayectorias y experiencias que pueden dar cuenta, sólo de manera parcial y del todo subjetiva, de los ámbitos y mercados laborales que los rigen. Su perspectiva constituye pues, siguiendo a Bourdieu, una "*toma de posición sobre el mundo social*"[115] que lo "*ordena y organiza a partir de una posición determinada en ese mundo*"[116]. Esto es, su perspectiva puede entenderse sólo como una representación antagónica y en franca competencia con otras. Asumiendo esta salvedad, me atrevo a considerar sus mercados laborales como, atendiendo la metáfora marxista, de *reserva*. En especial en lo que respecta a la distribución de la carga -nombre insólito que alude, notemos, a una metáfora de volumen y peso-, entendida como el conjunto de cursos y el número de horas que cada profesor hora cátedra dicta durante el semestre.

Los y las profesoras entrevistadas, de una y otra universidad, describieron cómo, tras la distribución de cursos y cargas académicas entre los y las profesoras nombradas, los jefes les asignan sus cursos. Todos y todas coincidieron en que, tanto en Icesi como en Univalle, se les suele anunciar con previsión la carga académica del semestre próximo y ésta en la mayoría de los casos, excepto ante hechos extraordinarios como el nombramiento de un nuevo profesor, se mantiene. No parece ocurrir así en otras universidades. Camilo, de 34 años, vinculado también a otra universidad privada, asegura que con frecuencia "*me avisan de un*

[113] La Universidad Icesi ofrece hoy 19 programas de pregrado -distribuidos en 5 facultades- 7 maestrías y 6 especializaciones. La Universidad del Valle tiene 9 sedes regionales, incluida la de la ciudad de Cali, en las que operan 7 facultades y 2 institutos que coordinan un total de 157 programas de grado y 110 de postgrado. Información disponible en: www.icesi.edu.co
www.univalle.edu.co
[114] OEI, Op. Cit.
[115] Bourdieu, P. Op. Cit. 2008, p. 26
[116] Ibíd.

*curso nuevo hasta un día antes de empezar las clases, allá (*en una universidad privada no cubierta por el estudio) *todo depende de cuántos estudiantes se matriculen, entonces hay veces que ha comenzado el semestre y uno ni siquiera sabe qué cursos va a dictar".*

Sin embargo, persisten diferencias entre ambas universidades. Mientras en Univalle las facultades tienen asignado un presupuesto y una carga predeterminada para contratistas y *cátedras,* lo que actúa como fuerza reguladora *externa* de su contratación, en Icesi la carga parece más sujeta a contingencias. No cuento con datos que expliciten el modo en que se distribuyen las cargas en cada universidad, pero la percepción de los y las entrevistados es que mientras en Univalle se hacen visibles las condiciones estructurales que regulan su contratación –*"a mí me dijeron, "vea, es que este semestre no se le puede contratar como medio tiempo, porque no hay cupos sino para horas cátedras" y uno sabe entonces que eso depende de presupuestos y cosas, que no hay nada qué hacer"*, nos cuenta Andrés, profesor de la Universidad del Valle- en Icesi estas fuerzas les resultan más difusas: *"por lo general a mí me llaman, me llama mi jefe y me confirma a finales del semestre la carga que voy a tener pa´l próximo (…) yo no sé, supongo que los nombrados tienen sus cursos y el sobrante nos lo dan a los cátedras, pero somos muchos, deben sobrar muchos cursos, creo"*, afirma Alicia, de 36 años, profesora de la universidad Icesi.

La carga de los *cátedra* se organiza, según palabras de Alicia, a partir de los *sobrantes*. Sobrante que se presenta en la medida en que, por un lado, el número de estudiantes sobrepasa las posibilidades de los y las profesoras, y, por otro, en consecuencia, el número de profesores nombrados no alcanza a cubrir las necesidades de la institución o de los vaivenes del mercado. En todo caso, se trata de situaciones frente a las que los y las profesoras hora cátedra tienen bajo nivel de maniobra. La mayor parte de los que dicen haber sido "despedidos", o haber experimentado una reducción en su carga semestral, coinciden en señalar que no podrían identificar un "culpable" expreso. Como ocurre con otras modalidades de trabajo flexible, y con los procesos de exclusión contemporáneos, las causas resultan veladas e imprecisas para los afectados. No hay pues a quien culpabilizar directamente de su situación. Los responsables de ésta se hacen abstractos, adquieren la apariencia sólida con la que solemos apreciar las *estructuras sociales* y se concretan en instituciones frente a las que los individuos se reconocen insignificantes: el mercado, la economía, el *tiempo que nos ha tocado vivir.*

Sin embargo, en los intersticios que se cuelan entre "fuerzas estructurales", los jefes parecen, por lo menos para los y las profesoras hora cátedra entrevistados, contar con un extraordinario poder.

Los jefes, 10 de los y las entrevistadas aseguraron tener jefes hombres, que deciden sobre la carga de los *cátedra* suelen ser coordinadores de unidades académicas (Departamentos en el caso de Icesi, Áreas o programas para Univalle) y profesores como ellos. Éstos distribuyen, entre la *reserva* de *cátedras*, cursos y otras actividades académicas, como participación en procesos de investigación o intervención y asistencia a seminarios de estudio (espacios para la discusión de textos académicos, que operan exclusivamente en la universidad Icesi y por cuya participación se paga a los cátedra). Los dispositivos y motivos que modelan el trabajo de selección que estos jefes hacen aparecen como opacos para los y las profesoras hora cátedra. Sin embargo, éstos anunciaron algunas sospechas. La mayor parte de ellos afirmó que los jefes consideran la antigüedad del profesor, su capital educativo y dominio del curso asignado. De hecho algunos aseguraron que, incluso en su condición de *cátedras,* hay cursos

que pueden prever les serán propuestos. En otros casos los jefes atienden la evaluación de los y las estudiantes. Con respecto a este punto, es posible entrever que ésta tiene un peso más preponderante en Icesi que en Univalle, aunque la mayor parte de los y las docentes entrevistadas afirmó que, salvo ante situaciones muy escandalosas o quejas sostenidas de los estudiantes, la evaluación no suele ser una causa de su expulsión de las universidades en las que laboran. Por lo menos en 9 de las 11 entrevistas que se realizaron, emergieron alusiones a rasgos personales –tales como simpatía con el jefe de turno, docilidad y obediencia, habilidades para hacerse visible en los programas académicos e incluso situaciones económicas difíciles que despiertan solidaridades- como razones que potencian u obstaculizan la contratación de un profesor o profesora. Es éste un asunto sobre el que volveré más adelante, pero que puede tener profundas relaciones con el *mercadeo de sí*, anunciado por Gorz[117] como característica del trabajo flexible.

Las condiciones señaladas deben ser matizadas, sin embargo, por las diferencias entre facultades, programas y culturas académicas. Los 11 entrevistados laboran en, por lo menos, 16 programas, 10 de ellos ubicados en las universidades objeto de estudio. Circulan pues entre 16 jefes y 16 culturas organizacionales diferentes. Como veremos en los capítulos siguientes, cada unidad académica propone y dispone de lógicas de integración y competencia, *estilos* y signos de distinción disímiles. La inserción de los y las profesoras hora cátedra en el mercado laboral depende tanto de su habilidad para reconocer y adaptarse a estas diferencias como para acumular saberes, títulos y competencias.

Dos extremos que ilustran esa diversidad lo constituyen la facultad de salud de la universidad del Valle, en la que labora Elena, de 34 años, y la facultad de derecho y ciencias sociales en la universidad Icesi, en la que trabajan cuatro de los entrevistados. Mientras la primera define límites infranqueables entre cátedras y nombrados -*"mirá, la cosa es tan tenaz que incluso M* (amiga) *que es contratista a un año, no le dan oficina. Como no es nombrada le toca trabajar en su computador, en la cafetería (…) es una cosa feísima la que hacen esas viejas* (directoras y profesoras del programa al que se encuentra adscrita)*"* describe Elena-, la segunda parece propiciar una suerte de integración académica y social entre unos y otros.

Intuyo que este hecho no responde, como presume Elena en su relato, tanto a la *perversidad* del sistema y de las jefes como a la mayor institucionalización de la Facultad de salud de la Universidad del Valle, y la relativa juventud de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la universidad Icesi que, dado su bajo número de profesores y profesoras nombradas, ofrece un *sobrante* mayor, un vacío que, grande o chico, suele en todas las facultades y programas indagados convertirse en el lugar de inserción y participación laboral de los y las *cátedras.* Con ello quiero decir que, si se tuviera que ubicar la zona que ellos, ellas, ocupan en el mercado laboral de los profesores universitarios, tendría que decirse que se sitúan en el espacio sin demarcaciones ni nombres que, sólo por cuatro meses al semestre, aprenden a hacer -en ocasiones con el calculado desapego del que advierte su fragilidad- momentáneamente suyo.

1.3. Las y los *cátedras* como profesionales: discusiones sobre el oficio y la vocación

Durante la primera semana de diciembre del 2011, el profesor Camilo Jiménez, del programa de comunicación social de la universidad Javeriana en Bogotá, renunció a su trabajo tras 9

[117] Gorz, A. Op. Cit.

años vinculado a la institución. Su renuncia apareció publicada en su blog, *el ojo en la paja*[118], y posteriormente en el periódico El Tiempo[119] y causó en principio un revuelo en el medio académico y en redes sociales y posteriormente alcanzó una moderada sonoridad en medios de comunicación, que rara vez se ocupan de estos escándalos académicos. En su carta, Jiménez argumentaba haberse agotado de las fallas en escritura de sus estudiantes, de su incapacidad para escribir un párrafo correctamente y del modo en que la afición por tecnologías para el entretenimiento estaba ganando la batalla frente al libro y la producción intelectual. El debate que se propició giró en torno a varios temas: desde las pedagogías hasta las supuestas dificultades para escribir de los y las estudiantes, desde la influencia negativa de los repertorios tecnológicos hasta la incapacidad de los y las profesoras para seducir y motivar. Una de las respuestas más publicitados que recibió Jiménez fue escrita (por cierto: muy bien escrita) por Victoria Tobar, estudiante del programa de comunicación social al que Jiménez renunciaba, y publicada también en el diario El Tiempo[120]. Tobar cuestiona duramente los argumentos del profesor y hacia el final expone la siguiente idea:

> Entiendo que se haya cansado de su oficio. Nadie está obligado a permanecer donde no quiere estar. Me parece injusto que la culpa (porque hay culpables en su texto) sea de sus estudiantes, que "no pudieron" con usted**.** Humildemente, creo que su cansancio radica en que para usted la docencia es eso, un oficio. Ser profesor requiere de una vocación inmensa, tan grande, quizás, como la de un médico. Lo invito, con todo respeto, a que considere la posibilidad de que usted se haya ido porque se dio cuenta, tal vez, muy en el fondo, de que enseñar no es lo suyo.

Tobar condena a su profesor por considerar a la docencia un *oficio.* En contraste, sugiere, el profesor renuncia en tanto no posee *vocación.* Suponemos que para la estudiante la vocación se distingue del oficio, por un lado, y que, por otro, ésta constituye una suerte de inclinación comprometida con una actividad y con sus beneficiario, tal y como anuncia la estudiante le ocurre "*a los médicos*".

Me topé con el escándalo provocado por la renuncia de Jiménez tras haber culminado la escritura de este capítulo. Debo confesar, sin embargo, que la carta de Tobar me inquietó incluso más que la del profesor mismo. La pregunta por qué es un profesor y por quiénes son los y las *cátedra,* pensé entonces, no podía responderse sólo en clave de sus mercados de trabajo sino también de los valores y propósitos de éste, que se tejen tanto de expectativas sociales como de las elaboraciones que éstos explicitan sobre el sentido de su trabajo. Volví entonces al capítulo terminado y decidí dedicar unas breves reflexiones a este propósito. Se trata en este caso de explorar algunas reflexiones en torno al oficio del profesor hora cátedra y su estatuto como profesional, en un contexto que pone en tensión el lugar de la universidad, su responsabilidad con una suerte de ideal construido socialmente y el papel que la vocación juega en una actividad profesionalizada y flexible.

Almeda[121] sugiere que la idea de vocación, como valor y motivación del oficio de maestro, es hoy despreciada por la sociología que la reserva sólo para *"los oficios más excelsos"*. El énfasis positivista, asegura este autor, se inclina poco a considerar estas dimensiones más

[118] JIMÉNEZ, Camilo. Blog el ojo en la paja.
Disponible en:
http://elojoenlapaja.blogspot.com/
[119] La carta de renuncia se encuentra disponible en:
http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10906583.html
[120] La carta se encuentra disponible en:
http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-10913410.html
[121] ALMEDA, J. *Sociología de la educación. Notas para un curso.* Barcelona, Ariel sociología, 1995. P. 192

personales que animan a los actores. Sin embargo, a su juicio, las actividades que desarrollan los y las profesoras exigen una alta absorción y creación de obras y una intensa puesta de sí mismos, que bien puede leerse como *entrega.* Es probable que de esta intensidad se derive, en buena medida, el agotamiento que los y las entrevistadas afirmaron experimentar tras una clase de tres horas. Como veremos en el capítulo siguiente, algunos de ellos han tenido cargas de hasta cuatro cursos diarios y todos manifestaron que entre sus actividades era ésta, la clase, la más extenuante y al mismo tiempo la más gozosa. La clase no es sólo el escenario de la reproducción del conocimiento sino de la interacción con los y las estudiantes. Es pues el lugar en el que se sucede un cierto trabajo *sobre* los otros que, para Dubet[122], se asocia directamente con la idea de vocación.

La vocación se nos presenta, siguiendo a este autor, como adhesión ciega que choca con la profesionalización y la técnica. En su dimensión más heroica, se concibe como un tipo de trabajo para el que el individuo se considera *hecho* o *llamado,* más allá de las condiciones salarizantes del empleo. Al respecto, cuando recién empecé a pensar esta investigación, un compañero de trabajo me previno sobre la necesidad de delimitar las facultades y programas en que iba a efectuar el estudio. En su calidad de directivo de la Universidad Icesi, aseguró haber observado distinciones muy fuertes entre los y las cátedras de medicina y administración con los de otras facultades. Para estos últimos, dictar clase no constituye su fuente privilegiada de ingresos y se convierte más en una actividad que hacen por *compromiso, altruismo* o porque los dota de una suerte de estatus. Fue ésta una de las razones por las que decidí concentrarme en programas y facultades para las que, presumí, ser profesor profesional o de tiempo completo podía parecer un empleo deseable. Aun así, entre los y las entrevistadas encontré referencias similares a las que supuse podía haber hallado entre, por ejemplo, los médicos. Si bien para los y las cátedras objeto de estudio la actividad docente se instala como su medio de supervivencia económica más importante, persisten discursos que aluden a una cierta vocación y compromiso: *"ser profesora me parece un trabajo noble, un buen modo de ganarse la vida, ¿me entendés?... si hay que trabajar por plata, pues que sea enseñando, haciendo este trabajo que tiene tantas retribuciones"*, Vera, 34 años.

Para Dubet, sin embargo, asistimos hoy a una crisis de la vocación, directamente relacionada con lo que este sociólogo reconoce como *declive del programa institucional.* Dicho fenómeno puede entenderse como una crisis en los principios y valores que cohesionaban a las instituciones y eran considerados como sagrados. Esto es, "*que estaban fuera del mundo, situados por encima de la sociedad y que parecen indiscutibles dentro del marco de la institución*"[123]. En el caso de las universidades, Sisto[124], por su parte, propone que en contextos de programa institucional *fuerte,* la universidad es percibida como una institución perdurable en el tiempo: "*las generaciones pasan y la Universidad permanece durante cientos de años como espacio para la reflexión crítica de la sociedad* (…) *como unidad social relativamente estable y permanente, de límites claros y perennes, solidez para la reflexión certera de la sociedad moderna, solemnidad garantizada para la celebración de la razón*"[125]. En estas instituciones el maestro, era concebido como la encarnación y cristalización de los valores de la institución.

[122] Dubet, F. Op. Cit. P. 39.
[123] Ibíd. P. 42
[124] Sisto, V. Op. Cit.
[125] Ibíd. P. 524.

Esta versión ideal de la universidad se ve amenazada por diversas razones que debilitan al programa institucional. Siguiendo a Dubet, las causas más significativas de su declive se relacionan con la radicalización del proceso de desencantamiento del mundo, en contextos de modernidad tardía, que pone en tensión la identificación de los individuos con un cuerpo homogéneo de valores. Así, estallan una serie de valores y finalidades, cada vez más localizados, que pugnan por erigirse o coexistir en la definición de la educación contemporánea. Estos nuevos valores y nuevas finalidades provienen de demandas que se originan en un *más allá* de la sociedad. Así, la universidad se ve retada por las expectativas de la familia, los gobiernos de turno, las necesidades tecnológicas y, por supuesto, el mercado. En este escenario, la vocación, que se nos presentaba como una red de significaciones e inclinaciones previas al trabajo, parece ahora cada vez más confundirse con éste, en un proceso que tiene menos de heroico y más de lógica protestante: *"es a través del mismo trabajo, más que en una relación directa con los ritos religiosos como el individuo cumple con su vocación"*[126].

Así, la vocación se vuelca sobre el hacer, más que sobre el desear, sobre la profesión más que sobre el *llamado.* Ésta, la profesión, que exige cualificación y competencia, se convierte entonces en el lugar del despliegue personal y desplaza a la vocación de su papel como motor del trabajo del maestro: donde estaba la vocación, inconmensurable e inmedible, se hayan hoy indicadores verificables de eficiencia en el oficio; el lugar del valor sagrado y el compromiso ciego es ocupado por la formación y el ethos profesional, crecientemente normativizado.

Si antes cumplir el rol de profesor garantizaba la socialización –nótese, ya había dicho antes que para Dubet el maestro encarnaba los valores de la educación- hoy, en instituciones heterogéneas, los roles no definen a los actores. Ante procesos de intensificación de la individuación, declive del programa institucional y transformación en los modos de disciplinamiento de los individuos –que pasan de ejercer control a través de tecnologías de vigilancia que operan desde *afuera*, a actuar desde la norma interiorizada y reflexionada, que opera desde *adentro*- Dubet afirma, retomando la noción de psicogénesis de Elias[127], que los sujetos desarrollarán una interioridad más rica y compleja, una cierta percepción de estar actuando por sí mismos, voluntariamente, y una distancia de instituciones que han perdido la potencia de instalarse en ellos eficientemente y en las que logran, por tanto, reconocerse como autónomos.

Desde esta perspectiva resulta difícil definir hoy a los y las profesoras en virtud de su *vocación.* De hecho, si bien los y las entrevistados reconocieron rasgos de vocación en su trabajo, como había señalado previamente, muchos de éstos están anunciados no por la filiación o compromiso con los valores extra-ordinarios de la educación sino por el modo en que este trabajo puede ofrecerles una vida *"noble"*, *"gozosa"*, *"placentera"*, *"digna"*. Se trata pues de objetivos más individuales que institucionales, más subjetivos que gregarios.

En esta vía, atendiendo a Dubet, tendríamos que decir que en las instituciones universitarias, los y las profesoras cumplen con roles y oficios que no necesariamente los ligan a una red de valores institucionales y que tampoco definen lo que *son.* Esta situación puede agudizarse en el caso de las y los profesores hora cátedra. Su relación con las universidades y, con ello, con la institución que éstas cristalizan, es todavía más débil. Si bien la gran mayoría de los y las entrevistadas asegura definirse a sí mismos como profesores, lo cierto es que esta definición

[126] Dubet, F. Op. Cit. P. 53.
[127] ELIAS, Norbert. "Introducción" en *El proceso de Civilización.* México, Fondo de Cultura Económica. 1998. P. 10-46.

no se presenta plena y con frecuencia aparece plagada de matices. Ya había descrito cómo Juliana se había definido a sí misma como "*alguien que dicta clases"*, en otros casos, los y las *cátedra* objeto de estudio narraron las vicisitudes a las que se enfrentan para describir a otros su trabajo y para formalizarlo en las operaciones de control y reconocimiento de sí que demanda la vida social:

> Lo más complicado es con los bancos, con los créditos y esas cosas (…) toca explicar los ingresos: esto es de ser profesora, desde hace tantos años y toca explicar que uno tiene antigüedad en la institución aunque el contrato se vaya a acabar y que a uno lo van a contratar y luego toca explicar todo, en mi caso que también recibo este dinero por trabajos de diseño y esto por proyectos y finalmente uno no sabe si decir que es profesor, si decir que es independiente….
>
> Verónica, 34 años.

Pero entonces, si no es el programa de la institución lo que nos permite comprender a los individuos que a ella sirven, ¿Cómo definir a los y las profesoras en general y a los hora cátedra en particular? Al respecto, Dubet entenderá que es en la experiencia donde el trabajador logra recomponer su rol, oficio y el *"objeto de su trabajo"*[128]. Es la experiencia entonces la que configura la identidad en tanto trabajador, profesional y maestro. En resumen, lo que Dubet podría estarnos sugiriendo es que hoy el estudio de la experiencia, de aquellos que hacen trabajo sobre los otros, puede decir tanto de las instituciones como antes las instituciones nos dijeron sobre los individuos.

Para este estudio de la experiencia, Dubet plantea como posible ruta de análisis el examen de las acciones que -en tiempos de programas institucionales homogéneos y poderosos- articulaban al rol con el individuo. Estas acciones, o niveles de acción como prefiere llamarlas, son las siguientes: el trabajo de control social, la lógica de servicio y las relaciones. A continuación intentaré realizar una breve reconstrucción de los elementos que definen a cada acción y el modo en que éstos podrían operar sobre los y las profesoras hora cátedra.

El trabajo de control social pasa por Dubet por la forma en que los sujetos encarnan una suerte de identidad institucional y aspiran a que los otros se comporten en virtud de esta posición. Esta lógica atraviesa pues el rol que impone límites y distancias: "yo soy el profesor, usted es entonces el estudiante y debemos actuar en consecuencia". Ello supone, por tanto, una suerte de *despersonalización* desde la que se espera que los y las profesoras se relacionen con sus estudiantes desde sus roles y, si se quiere, olviden que son *personas*. Esta acción contiene una profunda contradicción para los y las profesoras entrevistadas: por un lado se reconoce como la dimensión más fría, e incluso cruel, del trabajo que realizan (representada privilegiadamente en el trabajo de calificar y evaluar); por otro, se trata también de la que más confiere de estatus y poder, placenteramente experimentado, como diremos posteriormente.

En otro sentido, considerando las condiciones laborales de los y las cátedra, tendríamos que advertir que, sin oficinas ni ambientes que ayuden a modelar y conservar este control social, por fuera del salón de clases resulta difícil sostener la distancia con los y las estudiantes.

> Yo soy profe, digo yo, cuando estoy en la clase. No porque afuera se pierda como la autoridad o algo así, sino porque ya afuera yo me voy, no estoy como otros en la universidad, atendiendo en las oficinas o por ahí todo el día (…) entonces digamos que tengo tiempos muy reducidos para ser un profesor.
>
> Fernando, 32 años.

[128] Ibíd. P. 91.

Desde Dubet tendríamos que decir entonces que la lógica de control social ocurre para estos flexibles en la clase como escenario: es ahí donde encarnan y cristalizan la institución (aunque esta encarnación se efectúe con notables distancias que describiré más adelante), aunque sea sólo momentáneamente.

Encarnar a la institución durante la clase dota a estos individuos, aun en contextos de declive del programa institucional y trabajo flexible, de un cierto rol, como había mencionado antes. Sin embargo, el carácter transitorio e incompleto del rol se evidencia para algunos incluso *durante* la clase: cuando en apariencia la demarcación de roles se acentúa, la frontera que los distingue de los nombrados puede hacerse fastidiosamente visible. Si bien no fue ésta una experiencia compartida por todos y todas las entrevistadas, dos de ellos aseguraron que su rol en la clase, y la autoridad que de éste se deriva, se veía amenazado por su condición de cátedra. *"Ellos* (los y las estudiantes) *saben que uno no es nombrado, que uno no tiene oficina (…) que atiende en la cafetería, eso se siente, la diferencia, ellos lo saben"*, afirma Alicia.

Esta situación parece evidenciarse más en la Universidad Icesi, en la que Alicia trabaja, y en ciertos programas a los que ingresan privilegiadamente estudiantes de capas medias y altas: *"en diseño* (Alicia enseña en el programa de diseño industrial) *los pelados no son como los de ustedes* (se refiere a los de la facultad de derecho y ciencias sociales, en la que trabajo) *ellos se fijan si uno tiene carro, si uno tiene plata y si ven que uno no es nombrado y anda en bus y… pues ellos no te respetan igual"*. Para Alicia y Federico, profesores de la universidad Icesi, su condición de horas cátedras, parece hacerlos más vulnerables frente a las quejas e incomodidades de los y las estudiantes. *"Yo sí creo que los estudiantes se quejan más fácilmente de los hora cátedra, porque saben que a uno lo pueden echar, que el jefe lo llama… yo creo que sí, que los estudiantes perciben que uno ocupa otro lugar"*, asegura Federico.

Ello probablemente esté relacionado también con las culturas organizacionales. La mayor parte de los y las profesoras entrevistados, que trabajan en ambas universidades, aseguraron que la Icesi cuenta con mayores dispositivos y disposición para atender los reclamos de los y las estudiantes.

> Los muchachos de Icesi son más mimados, ellos saben que el director de programa está disponible para atenderlos por quejas y esas cosas (…) claro, no es como en otras universidades que los estudiantes se quejan de que el profe califica muy duro, porque acá (en Icesi) respaldan mucho que uno sea exigente, pero sí los muchachos esperan como un trato delicado, esperan mucha amabilidad, en Univalle si un profe lo trata mal a uno como estudiante uno se queja es con los amigos (risas).
>
> Camilo, 34 años.

La segunda lógica descrita por Dubet es la del servicio. Los y las profesoras son expertos y, por tanto, no sólo desarrollan un "saber" sino también una serie de competencias organizacionales: asistir a reuniones, ofrecer asesorías, participar de discusiones, llenar registros de evaluaciones y efectuar tareas administrativas. Se trata de una lógica inscrita en una serie de trabajos que suelen reconocerse como la labor gris, menos intelectual y más pesada de la labor docente. Al respecto, según un estudio efectuado por Gómez[129], para la universidad de los Andes en el 2011 -que aspiraba a identificar *riesgos para la salud*

[129] GÓMEZ, Viviola, *Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales.* Bogotá, Universidad de los Andes, 2011. Sin publicar.

derivados de factores psicosociales laborales en un grupo de 400 profesores y profesoras[130] de universidades en Bogotá- se encontró que las labores calificadas como mayor generadoras de estrés y malestar en el trabajo son las labores de orden administrativo. Este tipo de trabajo, sin embargo, suele ser desarrollado sólo parcialmente por los y las cátedras. Ello depende, por supuesto, de su grado de integración con las universidades en las que trabajan, su participación en grupos de trabajo y las dinámicas de cada unidad académica. En apariencia, los y las profesoras hora cátedra de la universidad Icesi, probablemente en tanto son más numerosos y tienen un alto peso con respecto a los nombrados, participan más intensivamente de tareas administrativas. Se realizan, según cuentan, por lo menos dos reuniones informativas al semestre que convocan, no obligatoriamente pero sí con retribución económica, a todos y todas las profesoras –nombrados y cátedras- de los departamentos de la universidad. La Facultad de salud, de la universidad del Valle, a la que se encuentra adscrita Elena, realiza también reuniones periódicas a las que se invita a los y las profesoras hora cátedra. Ella afirma que no son obligatorias pero *conviene* asistir. En este sentido, la visibilidad emerge como un motivo frecuente, expresado por los y las cátedras, para vincularse a grupos de trabajo administrativo, en su mayoría tendientes a adelantar procesos de acreditación y autoevaluación de las instituciones.

En la mayor parte de los casos estas actividades constituyen una fuente de ingresos adicional. *"Una cosa interesante del trabajo que nosotros, los profes hora cátedra, hacemos, es que nada es gratis. Casi nada, casi todo te lo pagan, por lo menos acá en Icesi… en Univalle no, uno va, dicta su clase y de todo lo demás se encargan los nombrados"*, asegura Manuel, profesor de ambas universidades. *Todo lo demás,* incluye cargos directivos a los que los y las cátedra, en ninguna de las universidades estudiadas, puede acceder. Notemos también cómo las palabras de Manuel instalan un asunto no abordado hasta el momento. Ya previamente había señalado que para algunos y algunas cátedras dictar clases no representa una tarea significativa como fuente de ingresos y, en tanto forjada en la *gratuidad,* es susceptible de relacionarse con la vocación. Sospecho que un sondeo superficial arrojaría como conclusión que la mayor parte de los y las profesoras hacemos mucho más trabajo del que se nos *paga*. Incluso los y las nombradas dedicamos más tiempo del estimado a la lectura adicional, la preparación de sus clases, la atención de estudiantes. Este plus de tiempo se nos presenta como motivado por la responsabilidad, la dedicación, el gozo, la actitud vocacional. Pero, para el caso de los y las hora cátedra, el trabajo *gratuito,* la dimensión más explotada si se quiere de su vida laboral, se acrecienta: de hecho, las universidades sólo salarizan el tiempo presencial en el salón de clases. La dedicación adicional no es en su caso una opción vocacional sino la manera en que el mercado ha configurado su trabajo. Por otro lado, sin embargo, las universidades les pagan por efectuar trabajos administrativos. Las fatigosas labores relacionadas con esta lógica del servicio son para ellos optativas, fuentes de ingresos de las que, en condiciones ideales, podrían librarse. Paradójicamente, esta condición que les permite librarse de lo *otro,* de lo no directamente relacionado con el trabajo de enseñanza, forma parte del conjunto de características, del *déficit,* que impide que algunos puedan reconocerse enteramente como profesores.

La última acción descrita por Dubet es la que refiere a las relaciones. Esto es, el profesor es también alguien que se relaciona con otros, que les atiende, escucha, estimula, corrige. Ésa es la dimensión más invisible y la menos reconocida del trabajo: la incalculable e inestimable económicamente (aunque se salarice para el caso de los nombrados a través de la integración

[130] El estudio no especifica las modalidades de contratación de los y las profesoras estudiados. Sin embargo, en algunos momentos el análisis distingue entre cátedras y nombrados, lo que sugiere que se integraron ambas modalidades docentes.

en la carga de horarios de atención a estudiantes, por ejemplo). Como hemos descrito antes, a los y las profesoras hora cátedra no se les salariza este trabajo que, sin embargo, se ven obligados, y también *inspirados*, a realizar. El no pago de las horas de atención a estudiantes no sólo puede entenderse en clave de explotación. Subyace a esta práctica también una carga valorativa, expuesta nítidamente por uno de los profesores chilenos entrevistados por Sisto "*se nos está diciendo que hay ninguna función docente que sea lo suficientemente valiosa por sí misma (…) como para pagarla más allá de las clases directas"*[131].

En otro sentido, he hecho repetidamente, en párrafos anteriores, alusión al trabajo docente en tanto *oficio*. Desde algunas versiones[132], el oficio consiste en una cierta cualificación social que exige el aprendizaje de técnicas, metódicas y completas. El oficio es, pues, práctica. Para Bourdieu[133] esta práctica, simbólica y material, se halla enmarcada en contextos de producción cultural y de una serie de características que la configuran y designan como legítima. Desde esta idea tendría que afirmar que, pese a los déficit mencionados previamente, los y las docentes hora cátedra *hacen* el oficio, aunque este *hacer el oficio* no los convierta en profesores plenos, ni garantice sus roles.

La citada investigación de Gómez[134], revela cómo el 56,4% de los profesores entrevistados aseguró nunca haber pensado cambiar de oficio. Ello implica que cerca de un 45% sí ha considerado esta idea. Entre los y las cátedras entrevistados las respuestas resultan variadas y dependen de un cúmulo de causas que revisaremos en otros capítulos. Sin embargo, conviene anunciar que, pese a las condiciones de precarización e incertidumbre que han sido descritas, buena parte de estos y estas profesoras refirió a satisfacciones residuales de trabajar como *cátedras.* Éstas, como discutiré posteriormente, pueden leerse en tanto *modos de arreglárselas,* tácticas de adaptación, consecuencias de la dominación, efectos de la seducción que el sistema ejerce sobre ellos. En todos los casos lo relevante resulta reconocer el conjunto de sofisticados recursos que estos individuos ponen en juego para hacerse soportable, e incluso gozosa y significativa, la vida.

En este panorama contradictorio, el *nombramiento* no siempre es percibido como única alternativa anhelada. Por lo menos 4 de los sujetos estudiados aseguraron no sentirse del todo tentados por esta posibilidad. Ello puede deberse a varias razones. En apariencia, aquellos que han conformado familias estables o tienen hijos, y por tanto tienen ambiciones y necesidades de estabilidad mayor, se muestran más proclives a aspirar, en el futuro, a una posición más segura en las universidades en las que trabajan. Así mismo ocurre con los que provienen de disciplinas en ciencias sociales o humanidades, para quienes ser profesores universitarios se convierte probablemente en un trabajo deseable y mejor pago que otros que ofrece el mercado laboral.

Por otro lado, cuatro de los entrevistados, afirmaron mantenerse todavía *abiertos* ante otras posibilidades de vinculación laboral, tres de ellos en el sector privado y otro en el ámbito de la gestión cultural y artística. Subyace a estos casos, en primer lugar, la esperanza, reconocida en otros entrevistados, de no perder las condiciones *beneficiosas* de la flexibilidad: dominio sobre los tiempos y espacios del trabajo, ausencia de jefes, una cierta lógica de emprendimiento y movilidad que es percibida como aventura y control sobre el propio futuro.

[131] Sisto, V. Op. Cit. P. 549.
[132] Al respecto recomiendo ver García Carrasco, citado por Gil en GIL, Fernando. *Sociología del profesorado.* Barcelona, Editorial Ariel, 1996. P. 25.
[133] Bourdieu, P. Op. Cit. 1990.
[134] Gómez, V. Op. Cit.

No haré énfasis en esto, que compete más a ideas a desarrollar en los próximos capítulos, pero sí señalaré que llama la atención cómo, mientras la literatura revisada denuncia los efectos *nocivos* de la flexibilidad, estos trabajadores parecen desear también algunos de sus rasgos característicos.

Lo cierto es que éstos se encuentran ya, tras trayectorias mayores a 5 años en el oficio, instalados en un mercado laboral restringido. Así, sus esperanzas y posibilidades de moverse de mundo son limitadas por las realidades y restricciones de la vida vivida. *"A veces digo, bueno, me retiro de esto y me voy a hacer otra cosa, pero qué voy a hacer, ésas son puras masturbaciones mentales, yo ya no podría hacer nada más, llevo muchos años en esto"*, afirma Camilo, de 34 años.

Para Alicia, en cambio, las posibilidades de enganche en otros mercados se mantienen abiertas: *"yo hago todavía mis cosas con la empresa y yo no las suelto, tal vez por ahí, si quisiera, podría buscar trabajo, ubicarme en un medio que tiene sus cosas hartas pero también bonitas y enriquecedoras"*. Es posible que esta *ilusión* de movilidad, se relacione con dos condiciones que atraviesan a los y las entrevistadas. La primera de éstas tiene que ver con su edad. Todos y todas las *cátedra* estudiados se encuentran entre los 30 y 36 años, edad en la que, según Ochoa y Ordóñez[135], se presentan los menores registros de informalidad laboral en el país. Así mismo, han culminado su moratoria social[136], que en algunos casos parece haberse extendido hasta finales de los 20, y la mayoría se han emancipado sólo recientemente de sus hogares de origen. Están pues asistiendo al futuro adulto que imaginaron hasta hace poco. Su moratoria vital[137], entendida como el tiempo que potencialmente tienen por vivir, se les presenta todavía amplio. Para Margulis y Urresti[138], los sujetos de estudio corresponderían a la categoría de "adultos jóvenes" que representa a aquellos que, a pesar de contar con una edad por la que serían hasta hace poco considerados *maduros,* responden a una idea de juvenilización adulta idealizada por el mercado y concebida como el estado de aquellos que son ya lo suficientemente adultos como para tomar sus propias decisiones, en particular de consumo y de destino de sus recursos económicos, pero lo suficientemente jóvenes como para ostentar los signos estéticos y valores de la juventud (arrojo, intensidad, sentido de la aventura). Esto es evidente en el caso de los y las más jóvenes, quienes planean viajar a estudiar en el exterior a través de becas que todavía los cobijan o han pospuesto la maternidad/paternidad. En éstos, la promesa del emprendimiento y poderío personal parece todavía mantenerse vigente.

La segunda condición, que podría subyacer a la mencionada *ilusión* de movilidad, tiene que ver con su cualidad de profesionales. Saben ellos que ser profesionales constituye, pese a la devaluación de los títulos, todavía en Colombia una categoría privilegiada.

La definición de los profesionales, en tanto grupo social, puede abordarse teóricamente desde diversas versiones. Para García Carrasco, citado por Gil[139], las profesiones suponen un conjunto de "trabajos" valorados por la opinión pública (en buena medida en tanto ponen en juego "saberes escasos") que se caracteriza por contener un cuerpo amplio de conocimientos en torno al cual se aglutina un gremio o colectivo de personas. Desde esta idea, los

[135] OCHOA D. y ORDOÑEZ A. "Informalidad en Colombia, causas, efectos y características de la economía del rebusque" en Universidad Icesi, Estudios Gerenciales, No-090, Cali. P.113.
[136] Margulis, M. y Urresti, M. Op. Cit.
[137] Ibíd.
[138] Ibíd.
[139] Gil, F. Op. Cit. P. 25.

profesionales están dotados de un cierto estatus en las organizaciones laborales que deviene de su poder para convertir su servicio en mercancía, es decir, de intercambiar su saber en el mercado. En otras palabras, "*los profesionales constituyen un grupo que tiene una formación teórica reglada, reconocimiento social de su actividad, prestan un cierto servicio público y tienen un conocimiento especializado y exclusivo*"[140].

En lo que respecta a la flexibilidad, según Rosanvallon[141], el grupo de los profesionales constituye el menos vulnerable entre los trabajadores contemporáneos. Algunos datos nacionales parecen corroborar esta afirmación. La investigación de Forero y Ramírez[142] identifica que factores como vivir en un ámbito urbano, ser hombre, hijo de padres profesionales y haber obtenido título en una universidad, se relaciona con la posibilidad de obtener mayores ingresos. En correspondencia, el estudio de López[143] demuestra que, para 2009, cursar un año de pregrado aumenta el retorno en el ingreso hasta en un 18% (en comparación al 15,8% para 1984), mientras Mora y Muro[144], a través de otros métodos econométricos, encuentran que, en el 2007, para quienes se han graduado de la Universidad el salario promedio aumenta en un 26% con respecto a quienes aún no lo han hecho. Para el caso de Cali, la Encuesta Continua de Hogares[145], elaborada por el DANE, muestra cómo la diferencia salarial para el caso de Cali entre un profesional y un tecnólogo es del 226%.

Si bien diversos investigadores, como Prada[146], demuestran cómo a partir de los 90 se presenta una saturación y concentración de profesionales en ciertas áreas del conocimiento, que hace que desciendan los retornos en los profesionales más calificados en el país. Lo cierto es que los datos corroboran la idea de que los profesionales constituyen, como asegura Sánchez[147], uno de los "*sectores más dinámicos de las capas medias*" en el país. A propóstio, Sánchez afirma que, si bien se ha producido una masificación de la educación superior en el país, la mayor parte de los profesionales siguen proviniendo de sectores medios y altos y se ubican laboralmente como asalariados, que trabajan fundamentalmente en el sector de servicios, en roles que van desde "*la administración, la política, las profesiones liberales, la docencia y la investigación*"[148].

El trabajo de Sánchez nos invita a reconocer a los y las profesionales como clases medias. En este punto conviene acudir al estudio que Portes y Hoffman[149] realizan sobre clases sociales

---

[140] TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. "La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica". España, Revista de ciencias de la educación, No. 141, 1990, p.11

[141] ROSANVALLON, Pierre, *La nueva cuestión social. Repensar el Estado Providencia.* Argentina, Manantial, 1995.

[142] FORERO, Nohora y RAMÍREZ, Manuel "Determinantes de los ingresos laborales de los graduados universitarios durante el periodo 2001□2004". Bogotá, Universidad del Rosario, Facultad de Economía, Serie documentos de trabajo, No. 31. 2007.

[143] LÓPEZ, Hugo "La desaceleración económica y el mercado laboral colombiano". Banco de la República Medellín. 2009. Disponible en:
http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_fin
anzas/pdf/lectura11.pdf

[144] MORA, Jhon James y MURO, Juan. "Testing for sample selection bias in pseudo panels," Apuntes de Economía 003558, Universidad Icesi, 2007. Disponible en:
http://www.icesi.edu.co/~jjmora/pdfs/sample_selection_bias_in_pseudo_panels.pdf

[145] Los datos se encuentran en CANO, Carlos, MUÑOZ, Juan Carlos y ARISTIZABAL, Manuel. "El mercado laboral colombiano. Análisis desde la teoría de la señalización". Medellín, Universidad EAFIT, 2009. Disponible en:
http://www.banrep.gov.co/documentos/conferencias/medellin/2009/Se%F1alizacionenMercadoLaboral.pdf

[146] PRADA, Carlos Felipe. "*¿Es rentable la Decisión de Estudiar en Colombia?*" Colombia, Revista ESPE, núm. 51, edición especial. Educación, 2006. p. 226-323

[147] SÁNCHEZ SALCEDO, José Fernando. "Las estrategias relacionales de los profesionales en Cali, Colombia: formas de regulación y mecanismos de protección". Bogotá, Revista de estudios sociales, No. 32, 2009, p. 172 – 183.

[148] Ibíd. P. 173.

[149] PORTES, Alejandro y HOFFMAN, Kelly. *Las estructuras de clases en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal.* Santiago de Chile, CEPAL-ONU, 2003.

en América Latina, en tanto es útil para reconocer el lugar que en el espacio social, en esta ocasión definido en tanto *clase,* ocupan los profesionales en la región. Para estos autores, el estudio de la clase social –como categoría determinada privilegiadamente por la desigualdad en el acceso a recursos del mercado - permite comprender los esfuerzos de ciertos grupos para mantener el orden o subvertirlo. Los indicadores que emplean para reconstruir la categoría de clase son: a) control del capital y medios de producción. B) control de fuerza de trabajo. C) control de habilidades escasas. D) Control de habilidades subsidiarias. E) Protección y regulación laboral. F) Modo de remuneración. A partir de estos indicadores Portes y Hoffman identifican 7 clases en la región y determinan su peso sobre la PEA: 1) Capitalistas (2%). 2) Ejecutivos (5%). 3) Trabajadores de élite: (5-10%). 4) Pequeña burguesía (10%). 5) Proletariado formal no manual (35%). 6) Proletariado formal manual (23,4%). 7) Proletariado informal (45-50%).

En otro trabajo, Portes[150] afirma que los profesores universitarios se ubicarían entre los trabajadores de élite[151], categoría conformada por profesionales asalariados, con formación universitaria en la administración pública y ubicados en empresas privadas grandes y medianas, que constituyen el 2,8% del porcentaje de la fuerza de trabajo en América Latina y el 6,9% en Colombia.

Pese a ello, se observan algunos signos de crisis o estancamiento en los procesos de movilidad ascendente de los profesionales en Colombia. Por un lado, Orejuela revela en su estudio cómo los jóvenes profesionales están demorándose entre 12 y 18 meses para lograr ingresar al mercado laboral: "*entre 1997 y 2005, los profesionales han visto bajar su tasa de ocupación, aumentar su desempleo y subempleo e incrementar los tiempos para conseguir trabajo"*[152]. Por otro, Sánchez[153], citando como fuente al observatorio del mercado de trabajo y seguridad social, señala que entre el 2002 y el 2005 los profesionales asistieron a una depreciación de sus salarios que pasó de 99.3 a 82.2.

Sin embargo, en contextos de crisis, los profesionales continúan perteneciendo al renglón de los más estables y ocupados en Colombia. Los y las profesoras hora cátedra estarían integrados a este grupo selecto del 19,4% de la población ocupada que, durante el 2011, laboró en servicios comunales, sociales y personales. El segundo renglón de mayor empleabilidad en el país después del comercio, restaurantes y hoteles que suma una población correspondiente al 26%[154]. Sin embargo -como sucede con respecto a las zonas de integración que propone Castel[155], la posición en el campo de la que nos habla Bourdieu[156] o los niveles de acción a los que refiere Dubet[157]- en lo que respecta a su condición de profesionales, los hora cátedra habitan un límite entre el afuera marginal y el adentro de los privilegios.

---

[150] PORTES, Alejandro. *Capítulo 2.* "Las estructuras de clases sociales en América latina: su composición y cambio durante la era neoliberal". En *El Desarrollo Futuro de América Latina: Neoliberalismo, Clases Sociales y Transnacionalismo*, Bogotá, Ediciones Antropos. 2004. P. 21-70

[151] Ibíd. P. 25-26.

[152] OREJUELA, Johnny. *Incertidumbre laboral. Mercado y trayectorias laborales de profesionales de empresas multinacionales.* Cali, Universidad San Buenaventura, 2009. P. 82.

[153] Sanchez, J. Op. Cit.

[154] Datos extraídos de DANE, Boletín de prensa mercado laboral noviembre 30 de 2011. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/almacenes/bol_gah_IIItrim11.pdf

[155] Castel, R. Op. Cit.

[156] Bourdieu, P. Op. Cit. 1990.

[157] Dubet, F. Op. Cit.

Se trata de un límite de fronteras móviles, que se tejen y destejen semestre a semestre para volver a tejerse después. Este movimiento entre afuera y adentro, marginado y privilegiado, alude a la provisoriedad que modela su trabajo. Nótese que me he negado a desarrollar elaboraciones teóricas sobre la idea de precariedad, que tan frecuentemente atraviesa las investigaciones sobre flexibilidad laboral. La precariedad nombra un cierto empobrecimiento, económico pero también afectivo y social, que se deriva de la flexibilidad laboral, en particular si ésta se hace sostenida en el tiempo. Sospecho que no es la precariedad el rasgo más distintivo de estos profesores, si bien en términos de la precariedad subjetiva éstos suelen manifestar tener más necesidades de las que pueden cubrir. Pese a ello, por lo menos cuatro de las y los profesores entrevistados devengaban al momento de la entrevista salarios superiores a seis salarios mínimos mensuales ($3.000.000 mensuales aproximadamente) y la mayor parte de ellos manifiestó que uno de los temores más sentidos frente a un hipotético nombramiento es la posibilidad de perder la amplia red de vínculos que la errancia laboral les ha permitido consolidar.

No son pues, tanto precarios como provisorios. Provisorios en los ciclos de contratación y desvinculación que trazan la diferencia entre *vacaciones* y trabajo; provisorios también en el día a día tejido de avatares y fragmentos; provisorios en el trabajo a corto plazo que no es sólo régimen contractual, ni modalidad laboral, sino también una realidad cotidiana atravesada por urgencias. Es de este *andar* provisorio y cotidiano que intentará dar cuenta el siguiente capítulo.

PARTE 2:
LA EXPERIENCIA A DESTAJOS

2. 1. APUESTAS PRELIMINARES SOBRE EL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA

En ésta segunda parte de este informe de investigación pretendo dar cuenta del modo en que los y las docentes hora cátedra entrevistados se *las arreglan* para armarse proyectos académicos y proveerse de una cierta coherencia vital y afectiva. De fondo, me pregunto también por el modo en que el trabajo flexible influye en su configuración como trabajadores, docentes, amantes, integrantes de pareja o familia.

Trabajo y vida privada, amor y trabajo, trabajo y proyecto de futuro, conforman una serie de parejas no novedosas en los estudios sociológicos contemporáneos[158]. Algunos de éstos parten de la idea de que el trabajo constituye un potente moldeador de lo que ocurre en otras dimensiones de la experiencia vital. Sugieren pues que, en tanto estructura, el trabajo determinaría las agencias y los movimientos limitados que los individuos pueden jugarse en el espacio que les es asignado. Sin embargo, ya describía previamente la perspectiva que Dubet[159] nos plantea cuando refiere a un *declive del programa institucional*: sugiere este autor que hoy por hoy, ante el *distanciamiento* que los individuos viven frente al sistema, no basta estudiar a las estructuras y las instituciones para comprender a los sujetos y sus acciones. La socialización, siempre inacabada, es también incompleta sin la revisión de la *experiencia* de los individuos. Así, la potencia de instituciones como el trabajo sólo puede apreciarse en las dificultades que éste instala frente a las tentativas de emancipación y control sobre su propia vida que los sujetos hacen.

De esta forma, en este caso, la experiencia se nos presenta como lugar de convergencia entre el trabajo, en tanto escenario y dispositivo que determinaría las trayectorias vitales, y la vida concreta, material y simbólica, de los y las profesoras hora cátedra. Para su estudio en el caso que me ocupa determiné tres perspectivas para su estudio: un capítulo segundo en el que se expondrá la descripción de rutinas y vida *ordinaria* de estos trabajadores; el tercer capítulo que aborda la construcción de proyectos académicos, tácticas de afrontamiento y recursos empleados para embestir sus modalidades particulares de trabajo; y el último y cuarto capítulo que intenta explorar las formas en que este trabajo flexible afecta el ámbito más personal de su experiencia: la que remite a la construcción de amores y afectos.

En todos los casos emplearé la propuesta de *lógicas de acción,* que plantean Dubet y Martuccelli[160], en tanto dimensiones de la experiencia en las que se relaciona la vida de individuos concretos con las pruebas estructurales y los obstáculos institucionales que la regulan. Así, Dubet y Martuccelli[161] nos sugieren que las acciones de las personas responden

[158] Algunos trabajos que pretenden establecer relaciones de este tipo fueron revisados durante la elaboración del estado del arte. Carnoy, por ejemplo, aspira a revisar el modo en que el trabajo flexible afecta la vida familiar (CARNOY, Martin. *El Trabajo Flexible en la Era de la Información.* Madrid, Alianza Ensayo, 2000); Beck y Beck examinan la relación entre amor y trabajo (BECK, Ulrich Y BECK, Elisabeth. *El Normal Caos del Amor*. Barcelona, Editorial Paidós, 2001); Salles y Olivo se preguntan por la forma en que la inestabilidad laboral afecta los roles de autoridad de hombres proveedores (SALLES Vania y OLIVO, Miguel Ángel. "Roles Sociales y Acción: Los Riesgos de la Inestabilidad Laboral" en *Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos Enfoques* (de la Garza, Toledo, Enrique. Coordinador). México, Editorial Antrhropos, 2006); y Sennett, en una obra ya citada, se pregunta por el impacto de la flexibilidad sobre el carácter de los individuos (Sennett, R. Op. Cit.).

[159] Dubet, F. Op. Cit.

[160] Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit.

[161] Ibíd.

a motivaciones y objetivos distintos, en ocasiones opacos para éstas, y que son establecidos por marcos estructurales que bien pueden concebirse como obstáculos, dificultades por vencer, situaciones por aprovechar o ante las que hay que *ponerse al abrigo*. La idea de lógicas de acción, como veremos, me ha permitido situar y clasificar mucho de lo que los sujetos dicen hacer para, por ejemplo, mantenerse en el trabajo o proveerse *gozo* en medio de la incertidumbre y, por otro, permite comprender qué tipo de dificultades y obstáculos comunes enfrentan sujetos que hacen uso de un abanico tan diverso, como veremos, de tácticas y recursos.

Conviene en este punto efectuar una precisión de orden teórico. He referido permanentemente que estos sujetos emplean diversas tácticas y acuden a diferentes recursos para dotar de coherencia su vida, desafiar obstáculos estructurales o garantizarse estabilidad en contextos de incertidumbre. Advirtamos que he usado la noción de *tácticas,* más que de *acciones estratégicas*. Estas últimas, sin embargo, son las más empleadas en la sociología que pretende dar cuenta del cálculo, racionalidad y agencia de los individuos. Las estrategias aluden a acciones en las que se hace evidente el cálculo y la planificación. El individuo estratégico, dotado de voluntad, consigue *aislarse* del ambiente, sustraerse de éste y, desde afuera, deducir las relaciones de fuerza que deberá enfrentar. Para De Certeau[162] las estrategias suponen entonces la *"creación de un "lugar propio" desde el que capitalizan las ventajas adquiridas y se prevee la expansión física"*[163], lo que termina favoreciendo la competencia o garantizando protección. Las tácticas para De Certeau[164] no están exentas de cálculo, sólo que éste se pone en juego ante la ausencia de lugares propios o fronteras con el otro. Se trata pues de un cálculo sin *base*, o con bases institucionales muy débiles, practicado por individuos que no ocupan un lugar de poder por proteger, expandir o del cual sustraerse para actuar en tanto estrategas. De Certeau[165] insistirá entonces que las tácticas implican un resolver "al vuelo", sobre la marcha, la imprevisibilidad de la vida, lo que supone sacar provecho de fuerzas que son ajenas y sobre las cuales se tiene bajo nivel de maniobra. Al ingenio puesto en un único foco, que acompaña a las estrategias, es decir, al ingenio concentrado del individuo estratégico, le sigue en las tácticas una creatividad dispersa y coyuntural, que se activa ante la oportunidad y que suele presentársenos en formas reactivas y defensivas. En este sentido, las tácticas exigen la puesta en juego de la astucia de individuos hábiles en reconocer las fisuras del poder, las zonas no regladas, en las que hay que acudir a la inventiva para obrar poco a poco, en una suerte de *economía del lugar propio* como las denomina De Certeau[166].

En otras palabras, las tácticas son las estrategias de los débiles –como *el arte de los débiles,* las reconoce De Certeau- que actúan desde el lugar que les es asignado por la estructura. No es extraño entonces que bajo esta idea se hayan estudiado las formas de poder doméstico que han detectado las mujeres o las resistencias soterradas de los sectores populares. Ello no implica que las tácticas no constituyan acciones exitosas. De hecho, suelen cristalizarse en acciones que suman éxitos del *débil* frente al *fuerte,* que bien pueden abrir fisuras a determinantes estructurales o virar a favor del individuo táctico una situación que en principio podría parecer desfavorable.

[162] DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, Bibliotecta Francisco Xavier Clavigero, 2000.
[163] Ibíd. P. 42-43.
[164] Ibíd.
[165] Ibíd.
[166] Ibíd. P. 63.

En concreto, para De Certeau, las tácticas suelen tener dos propósitos. En primer lugar, instalar un cierto control y fiabilidad sobre lo que se experimenta, y lo que se predice va a experimentarse y, en segundo, introducir el interés propio y el placer, es decir, manipular una situación dada para hacerla rendir en términos de gozo y satisfacción personal. En esta vía se explican en tanto tácticas algunas de las acciones descritas en el capítulo anterior: es decir, en tanto modos de procurarse una suerte de experiencia gozosa y placentera aun en condiciones inciertas y angustiantes.

Por otro lado, Dubet y Martuccelli[167] distinguen tres lógicas centrales que caracterizan la acción de los individuos: la lógica estratégica, de integración y la lógica de subjetivación. La primera de éstas, la lógica estratégica, alude a un repertorio de tácticas que denotan amplio espacio de juego al sujeto. Es ésta la lógica en la que los individuos emplean tácticas para la negociación, movilización de recursos y desarrollan un agudo sentido de la oportunidad. Tal y como nos lo describen las teorías del agente racional, esta lógica se pone en escena en contextos de competencia, en la que los agentes disputan con otros su posición en el espacio. En consonancia con Crozier[168] sostengo que la lógica estratégica tiene mayor campo de acción en las zonas desreguladas, débilmente normativizadas de la vida social, en la que los actores se ven invitados a pactar y reinventar las reglas de juego. Se trata entonces de una lógica que opera en un contexto de mercados diversos y en la que el asunto nuclear gira en torno a un *forcejeo* social por el poder: es decir, por los modos de influir sobre el otro, en sistemas interdependientes en los que los sujetos establecen alianzas y rivalidades. En términos del problema que me interesa, esta lógica tiene que ver privilegiadamente con los mecanismos que las y los profesores hora cátedra reconocen y aprovechan para garantizar su permanencia en el trabajo y constituir, si es que es su interés, un cierto proyecto académico competitivo en escenarios desregulados.

La segunda lógica a tratar es la lógica de la integración. Ésta se ocupa de la relación entre subjetividad, procesos de socialización e integración social. Inevitablemente remite entonces a las instituciones y al modo en que los sujetos evidencian en sus relatos formas de encuentro y adhesión social (incluso en sus versiones más espontáneas), de configuración de un cierto "nosotros" y un "ellos", de génesis de un sentido de pertenencia, que bien puede producirse en el distanciamiento o integración a dichas instituciones. Para el caso que me ocupa, los centros neurálgicos de esta lógica se despliegan en, por lo menos, dos dimensiones de la experiencia: por un lado, en la vida afectiva (que puede tener como escenario el mundo del trabajo, la casa o la red dispersa de afectos) y, por otro, las organizaciones, los grupos de trabajo y la comunidad académica. La pregunta será entonces por el *cemento social* que los une a grupos y personas, las tácticas que emplean para alimentar y garantizar conexiones y vínculos, los recursos que destinan para soportar su adscripción y las *dificultades* que éstos enfrentan, dadas sus condiciones irregulares de trabajo, para proporcionarse un nicho de afectos, confianzas y pertenencias.

Por último, Dubet y Martuccelli[169] refieren a la lógica de subjetivación Esta lógica tienen que ver con la constitución del sujeto como tal. Un sujeto que no es sólo "*efecto puramente normativo"*[170], sino que también es el resultado final del trabajo que, calculadamente o sin proponérselo, hacen los individuos sobre sí mismos. Se trata de un trabajo constreñido pero

[167] Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[168] CROZIER, Michel. *El Fenómeno Burocrático.* Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1974.
[169] Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[170] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit. P. 87.

también emancipatorio que se teje en la encrucijada entre los ideales y la experiencia social, entre lo que nos pasa y lo que deseamos ser (Araujo y Martuccelli[171]), entre el proyecto de sí y las limitaciones de la propia existencia. No es pues una subjetivación construida en el libre albedrío, ni resultado de heroísmos o adhesiones políticas o morales, aunque se alimente de todo ello, sino más bien de modos particulares de construirse como individuos, salvaguardar la subjetividad y hacerla rendir ante las dificultades que se les atraviesen. Me interesan en esta lógica las relaciones que los y las entrevistadas establecen consigo mismos, con las imágenes de sí y con sus proyectos vitales. Plantearé que esta relación es tanto calculada y racional como irreflexiva y emocional. Es decir, si en las lógicas anteriores he sugerido que los actores privilegiadamente *piensan* y *hacen*, en ésta haré énfasis en que también *sienten* o, más bien, que piensan y hablan sobre aquello que sienten. En clave de Beck y Giddens[172], examinaré sus procesos de individuación reflexiva, esto es, los modos en que estos individuos, dotados de voluntad, producen reflexiones a través de las cuales toman distancia de los determinantes estructurales que se esperaría reprodujeran y, con ello, se configuran como sujetos individuales e individualizados. Por tanto, intentaré acercarme a los esfuerzos que estos sujetos hacen para dotar de coherencia su experiencia vital (en los casos en que esta búsqueda de coherencia les resulte deseable), obtener una idea de sí que les parezca legible y *narrable* (en medio de las profundas fracturas que atraviesan su día a día) y di-*soñar* un proyecto académico y afectivo que responda a las expectativas que sobre sí mismos se han trazado.

Son precisamente estas dos últimas lógicas, la de integración y subjetivación, las más visibles en éste, el capítulo 2, que presento a continuación. Se trata en este caso de un análisis que comprende la dimensión quizá más *banalizada* y *trivializada* de la experiencia: la de la vida cotidiana y ordinaria, la del día a día, la de las actividades repetitivas, mecanizadas, irreflexivas. Para su estudio determiné tres ejes de análisis: en primer lugar las rutinas sobre las que se organiza la vida cotidiana y en la que se ponen en juego conocimientos ordinarios; en segundo lugar, el manejo que estos profesores y profesoras hacen del tiempo, sus tentativas de dominio y control sobre éste y los recursos que emplean para ello; y, por último, los lugares por los que transita esta cotidianidad y las formas en que en éstos se concretan aspiraciones de territorialización, apropiación y demarcación de límites entre lo privado y lo público, lo propio y lo ajeno.

CAPÍTULO 2: *"HAY DÍAS QUE NUNCA PARO"*

2.2.1. Rutina y vida ordinaria en tiempos inciertos

Rutina
Esa felicidad,
esa seguridad
de repetir los mismos gestos cada día.
Exprimir las naranjas,
preparar el café,
tostar las rebanadas
de pan,
untar la mermelada.

[171] Ibíd, P. 88.
[172] BECK, Ulrich y GIDDENS, Anthony y otros. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 2001

Darle a la vida
el ciclo regular de los planetas,
acostarse a las once,
levantarse a las seis,
sentir que cae el agua
tibia, plácida,
encima de tus hombros,
usar siempre
el mismo jabón, el mismo champú,
la misma loción
–la que usaba tu padre–.

Héctor Abad Faciolince[173].

El citado poema de Abad Faciolince, inicia con una frase que bien puede resultarnos contradictoria: "*esa felicidad*", dice, "*de repetir los mismos gestos cada día*". Sostengo que es contradictoria en tanto a simple vista la rutina y la felicidad no nos parecen compatibles. En el capítulo "Rutina" de su libro *La corrosión del carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*[174], Richard Sennett sugerirá que el mundo contemporáneo -y en particular los modos de producción postindustrializados y las lógicas de renovación constante de bienes de consumo- hace una apología de la vida desrutinizada, de la emoción intensa, del giro permanente. Abad[175], sin embargo, inicia su poema con una invocación a la felicidad *aburrida*, a la seguridad que provee usar la misma loción que el padre y tostar las tostadas de la misma marca, día tras día. En este sentido, algunas y algunos de los entrevistados describieron experimentar placer en la repetición cotidiana de actos. Alicia afirmó que "*no hay nada mejor que llegar a la casa y quitarme los zapatos. Siempre me quito los zapatos, me pongo chancletas de ésas de señora, de ir a la tienda y saco mi perrito (…) eso para mí muchas veces es el mejor momento del día"*. Otros, como Laura, al referirse a sus ideas de futuro, no hicieron tanto énfasis en el éxito académico o en los beneficios laborales de un nombramiento, sino en los efectos benéficos que éste tendría sobre la organización de su vida diaria, *"yo sí me imagino como poder llegar a la casa, llegar, leer lo que quiero leer, verme una película, tener de verdad vacaciones (…) hacer la comida por las noches, nunca tengo tiempo porque uno llega es a hacer lo del otro día, entonces yo no puedo decir ahora que llego a mi casa y como y hago ejercicio y planear todo, creo que en eso sí los profes nombrados tienen como una vida menos azarada, más tranquila"*

¿De dónde proviene esta "felicidad" y "seguridad" que ofrecen las rutinas? ¿Por qué parece, al mismo tiempo, nada feliz el poema de Abad? ¿Cómo puede la rutina ser al mismo tiempo fuente de seguridades y aburrimiento, de parálisis y tranquila alegría?

Sennett[176] compara en la obra citada la vida de un padre y su hijo. El primero ha tenido una vida de escasez, una existencia rutinaria labrada sobre los mismos territorios y escenarios. El hijo, en cambio, es la cristalización de la movilidad y del giro laboral dramático, que nos prometen los trabajos flexibles. Ambos aluden a la rutina como una fuente de seguridades que parece ahogar las ambiciones al tiempo que representa un lugar cálido y confortable. La rutina por la que Sennett se pregunta constituye uno de los efectos más evidentes del trabajo: es prioritariamente a partir de éste que se discriminan y organizan los tiempos, se asignan

[173] ABAD FACIOLINCE, Héctor. *Poema Rutina.* Colombia, Revista El Malpensante, No. 114, 2010. Disponible en: **http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1714**
[174] Sennett, R. Op. Cit. P. 32-46.
[175] Abad, H. Op. Cit.
[176] Sennett, R. Op. Cit.

funciones a los espacios vitales y se planea el día a día. En tanto efecto, la rutina constituye un objeto de estudio sociológico en sí misma pero también una perspectiva, una puerta de entrada, para reconocer el modo en que el trabajo modela estilos de vida, se concreta en prácticas e irradia el mundo del no trabajo. Así, si como sugiere Lefebvre *"la historia de un día engloba la del mundo y la sociedad"*[177], la historia de los días de estos profesores y profesoras hora cátedra puede decirnos mucho de la influencia del trabajo flexible en sus condiciones menos racionalizadas de existencia.

Para este caso, preferiré, aunque en ocasiones use indistintamente ambos términos, reconocer a la cotidianidad como vida ordinaria. La noción de vida ordinaria supone que esta dimensión de la experiencia vital no se encuentra, como sugiere Lefebvre[178], colonizada del todo por la especialización, y, de hecho consiste "*en lo que queda cuando se sustrae de lo vivido todas las actividades especializadas"*[179]. Se trata pues de un "espacio" atravesado por formas de conocimiento disponibles socialmente, y socialmente heredadas, y por saberes sociales que se expresan como "naturales". Así, estos actos, automatizados y naturalizados, signados con frecuencia como banales, contienen sin embargo la herencia de los procesos de socialización –como bien nos lo enseña Norbert Elias[180]- y la potencia de las instituciones que los han forjado. Cocinar, limpiar la casa, cuidar de sí mismo, forman parte de estos saberes que, aunque experimenten procesos de creciente profesionalización, continúan pareciéndonos sentido común, "cosas que sabe hacer todo el mundo", y tras los cuales reside una larga historia de aprendizajes, de formas de control y disciplinamiento sobre los cuerpos, de mercados y economías, de asignación de funciones a la institución familiar, de educación social del gusto, de tabúes que restringen, por ejemplo, lo comestible de lo no comestible.

Como conocimiento ordinario, reconoce Maffesoli[181], a esta *sabiduría* que tiene su origen no tanto en la sociedad (entendida por este autor como sistema racional, intencional y económico) como en la socialidad que se teje de empatía comunalizada[182]. Para Maffesoli, el conocimiento ordinario estaría orientado al dominio sobre el ambiente y la *comprensión* del mundo. A diferencia de la explicación -como operación analítica que divide y clasifica el mundo y establece causas y relaciones entre fenómenos- la comprensión no identifica causas ni parcela la realidad sino que más bien penetra en ella: la asume, no la entiende.

Sin adscribirme en su totalidad a la propuesta de sociología comprensiva[183], anunciada por Maffesoli como reinvención de la apuesta sociológica de Weber[184], este capítulo pretende adentrarse en los modos en que los sujetos entrevistados asumen, esto es *comprenden*, los

[177] LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 1972. P. 11.
[178] Ibíd.
[179] Ibíd. P. 235.
[180] Elias, N. Op .Cit.
[181] MAFFESOLI, Michel. *El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.
[182] Ibíd. P. 151.
[183] La idea de sociología comprensiva, propuesta por Maffesoli (Ibíd.), refiere a una sociología que pretende asumir de manera radical la ambigüedad y relatividad de todos los hechos humanos. En este sentido se opone al positivismo y apuesta por el estudio sociológico de la sabiduría popular, el encuentro espontáneo y la conversación trivial, en los que, según este autor, se identifican formas de hacer frente a los malestares de la vida y se tejen vínculos afectivos ineludibles para comprender lo social.
[184] La noción de Weber de sociología comprensiva puede resumirse, en palabras del autor, como aquella que *"considera al individuo y su acción como su unidad básica. Como su átomo, si puedo permitirme emplear excepcionalmente esta discutible comparación. Desde esta perspectiva, el individuo constituye también el límite superior y es el único depositario de una conducta significativa... En general, en sociología, conceptos tales como "estado", "asociación", "feudalismo", etc., designan categorías determinadas de interacción humana. En consecuencia la teoría de la sociología consiste en reducir estos conceptos a «acciones comprensibles», es decir, sin excepción, aplicables a las acciones de hombres individuales participantes"*. WEBER, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1997.

avatares de su vida cotidiana y los saberes ordinarios que ponen en juego para ello. Con este objeto, examinaré algunos aspectos de su rutina, evitando la distinción instrumental entre vida cotidiana y trabajo y entre tiempo de trabajo y tiempo libre. Sugeriré en este sentido que la vida cotidiana y el tiempo libre no ocurren sólo por fuera de los espacios de trabajo. Nos enfrentamos a sujetos que trabajan en casa, los fines de semana, durante noches largas. Sujetos que trabajan, como veremos, mientras van en el bus, en la ducha o en las jornadas extenuantes en el gimnasio. Sin embargo, son también sujetos que, como muchos y muchas trabajadoras, *roban* al trabajo tiempo de ocio, de encuentro festivo, de lectura no funcional. *Videojuegan* en línea mientras trabajan, hacen pagos en Internet mientras preparan clase, producen ideas para sus cursos mientras ven televisión.

En todos los casos el trabajo y el no trabajo están atravesados de rutinas y de prácticas no especializadas, y sus tiempos contienen y combinan asuetos y labores. Así, lo que denominaré como rutina no es pues un objeto ubicado en horarios y lugares concretos, sino más bien en un hilo conector entre hechos distintos que adquieren unidad en la narración de los y las entrevistadas.

Conviene al respecto anotar que esto que he reconocido como "combinación" entre trabajo y no trabajo no es una característica exclusiva de los y las profesoras hora cátedra. Ni siquiera lo es de los profesores y profesoras en general y es probable que encontremos rasgos similares en diferentes grupos de trabajadores. En los y las cátedra, sin embargo, dadas sus condiciones de flexibilidad pero también las particularidades del oficio que realizan, los límites entre el tiempo de trabajo y de no trabajo parecen hacerse más porosos.

En este sentido, las rutinas también implican un ejercicio de dotar de ritmos y ciclos la experiencia vital. La unidad básica de estos ciclos, el día de 24 horas, adquiere sentidos sólo en el contexto de significaciones más amplias. De una cierta sociedad en que, como asegura Lalive[185], "*la vida cotidiana aparece como el lugar (locus) de la producción y de la reproducción de los ritmos socioculturales, y de su articulación con los ritmos siderales"*, pero también de una vida personal en la que la explicación sobre porqué nos levantamos a cierta hora, salimos de la casa a otra o regresamos a una distinta, sólo se explica en función de la vida más amplia: de ser profesor u obrera, ama de casa o estudiante universitario.

Por otro lado, las rutinas también nos permiten *ganar* tiempo para otras actividades. Sin *rutinizar* los gestos cotidianos, andaríamos buscando las mismas cosas que no habríamos dejado en el mismo lugar todos los días o deberíamos organizar cada mañana las actividades necesarias para salir de casa de modo presentable. En otras palabras, "*la conciencia práctica y las rutinas cotidianas proveen modos de orientación que, en el nivel práctico, "responden" a los interrogantes que podrían suscitarse sobre los marcos de existencia"*[186]. Así, la rutina, construida desde afuera (desde la racionalización del tiempo y las convenciones sociales, por ejemplo) y construida a su vez desde "adentro" (desde los estilos de vida personales), requiere para dicha construcción de la puesta en juego de una serie de mecanismos destinados a hacer invisible la racionalización que la soporta. Esto es, requiere ser interiorizada para que se nos presente como si fuese natural, "normal", inevitable. De hecho, en muchos casos, las rutinas que creamos devienen en nuestros relatos como si fuesen hábitos impuestos o inevitables: "*yo no puedo trabajar de día, sólo de noche", "si no me tomo un café no logro concentrarme",*

[185] LALIVE D´EPINAY, Christian. "La vida cotidiana: construcción de un concepto sociológico y antropológico". Chile, Sociedad Hoy, Universidad de Concepción, Número 14, 2008. P. 9-31. P. 14.
[186] GIDDENS, Anthony. "Modernidad y Autoidentidad". En GIDDENS, Anthony, BAUMAN, Zigmunt y LUHMANN, Niklas. *Las consecuencias perversas de la modernidad.* Barcelona, Anthropos editorial, 1996. P. 33- 71. P. 45

"no soy capaz de salir de la casa sin desayunar", fueron expresiones constantes durante las entrevistas.

En resumen: interiorizamos la rutina impuesta socialmente; a su vez mecanizamos nuestras rutinas, al punto, que las apreciamos como estilos de vida ineludibles; y también nos imponemos otras que deseamos se hagan habituales, tales como hacer ejercicio todas las mañanas, escribir por lo menos una página por día, no trabajar los domingos o levantarnos una hora más temprano.

En otro sentido, regresando a la relación entre rutina y sabiduría, Simmel[187] asegura que la rutina puede reconocerse como una forma de *sabiduría* que se concreta en la repetición de ritmos de series de actividades. Shumpeter[188] coincide con Simmel. Para este economista el acto cotidiano entraña un trabajo intelectual tradicionalmente despreciado. Estas posturas se distancian de las versiones, privilegiadamente marxistas, que, como la que propone Hannah Arendt[189], consideraron la rutina como pura reproducción o labor, actividad no creadora y desencantada (en tanto carente de todo sustrato simbólico), *estupidizante* y destinada sólo a la supervivencia genérica. Así, para esta autora el trabajo doméstico, tender la cama diariamente o lavar los platos por ejemplo, constituirían *labores*, actividades que no gestan *obras* y que históricamente han sido asignadas a las mujeres o a los individuos ubicados en la escala más baja de la pirámide social.

El conflicto entre las perspectivas más reivindicativas de la rutina cotidiana y aquellas que denuncian su alienación, encuentra en Michel de Certeau[190] una salida posible. Este intelectual, preocupado por el estudio de las prácticas populares, asegurará que lo cotidiano entraña tanta *miseria* (entendida como alienación y reproducción) como *riqueza* (esto es, innovación y creatividad). De Certeau[191] -en oposición o complementariedad con Foucault según como se mire- sugiere que en la vida cotidiana se hacen legibles tanto mecanismos estructurales de poder y control como minúsculos dispositivos, *maneras de hacer*, que pueden entender como contrapartidas y reinvenciones del poder. En esta vía, tal y como veremos en la experiencia de los y las entrevistadas, la vida ordinaria responde a racionalizaciones que expresan una suerte de agencia, "*incluso en las formas límites de bajo nivel de proyecto personal, cuando el presente invade la vida"*[192], y de mantenimiento y soporte de la subjetividad. Esta racionalización y las tentativas de control sobre el presente, fundamentos del saber ordinario, no ocurren sin embargo en el vacío o en el libre albedrío indeterminado: hay en la práctica cotidiana tanto de innovación social y agencia, como de estructura que modela y limita lo posible. Constantemente, los y las entrevistados describieron sus esfuerzos por intentar contener su vida cotidiana en rutinas más o menos predecibles. Estos esfuerzos son restringidos, sin embargo, en virtud de los azares del trabajo. Si bien la mayoría de ellos afirma haber conquistado una suerte de "orden" que les permite planificar sus horarios semestrales y destinar tiempo para otras actividades, también es cierto que, en tanto muchos y muchas de ellos efectúan trabajos no previstos (Camilo dicta clases de matemáticas, Federico participa ocasionalmente en proyectos de intervención social, Alicia hace consultorías

[187] SIMMEL, George. *Estudios sobre las formas de socialización.* España, Alianza Universidad, 1986.
[188] SCHUMPETER, Joseph. *Théorie de l'évolution économique*. París, Editorial Dalloz, 1999.
[189] ARENDT, Hannah y GIL NOVALES, Ramón. *La condición humana*. Barcelona, Editorial Paidós, 1975.
[190] De Certeau, M. Op. Cit.
[191] Ibíd.
[192] JUAN, Salvador. "Un enfoque socio-antropológico sobre la vida cotidiana: automatismos, rutinas y elecciones". Venezuela, Revista Espacio Abierto, número 3, 2008. P 431-454. P. 445.

empresariales y Manuel actúa eventualmente como gestor cultural, por ejemplo), la programación de sus agendas se ve alterada constantemente.

> Mirá, la cosa es tan tenaz para mí, con esto de la cantidad de trabajo, que me he matriculado en clases de ésas que dan en Icesi (de manualidades, cocina, artes) todos los semestres. Yo todos los semestres voy y me matriculo y digo este semestre sí voy a venir todos los mediodías a hacer esto (…) nunca he podido porque finalmente siempre salen cosas y yo vengo a la primera clase y luego ya no puedo volver (…) no, pues por ejemplo el semestre pasado me salió lo del proyecto este de diseño que te conté y nada, pues me tocaba meterme a salas (de cómputo) a trabajar en eso al mediodía y yo qué hago, no puedo decir que no porque voy a aprender a hacer carpintería.
>
> Verónica, 34 años.

Diversas y contradictorias respuestas emocionales parecen presentarse frente a estas alteraciones de la rutina: complacencia y consentimiento ante la idea de una intensa vida en movimiento y sensaciones de pérdida de control respecto a la planificación del presente; *aburrimiento* (como describiré posteriormente) y rápida incorporación de la novedad a la rutina; resignación o *irritación*. En este sentido, Kaufman[193] efectúa algunas reflexiones sobre el papel de las irritaciones en la vida cotidiana. En su investigación sobre las riñas cotidianas de pareja, este autor, elaboran una suerte de génesis sociológica de la irritación. Nos irritamos, asegura, porque hemos "memorizado" modos de hacer las cosas y operaciones de organización sobre la cotidianidad que al verse perturbadas nos obligan a realizar una suerte de movimiento, de ajuste, en el que ponemos en juego la creatividad ordinaria. El ajuste aparece entonces como un ejercicio en el que nos vemos obligados a resolver sobre la marcha asuntos que suponíamos ya resueltos. Las salidas que encontramos y el manejo que hacemos de la irritación dependen tanto de la personalidad y la propia historia como de factores asociados a nuestros procesos particulares de socialización, pero lo cierto es que el gesto de irritación, por minúsculo que nos parezca, alude para Kaufman[194] a un asunto sociológico de extrema importancia cuando se estudian los procesos de individuación: por un lado, a la forma en que hacerse individuo pasa por trabar prácticas cotidianas en las que se afirman *maneras de hacer las cosas* y, por otro, al modo en que la distancia que los individuos procuran, sin proponérselo, construir frente al límite estructural –esto es, el modo en que se proveen de un espacio más amplio de juego- pasa a su vez por la generación de estructuras cotidianas, de estas referidas *maneras de hacer las cosas*, que nos generan la sensación de tener una cierta autonomía sobre la propia vida.

Pero los límites a la rutina no son sólo impuestos por lo *social*. La vida cotidiana es restringida por los tiempos siderales, como decíamos antes, por los espacios y las tecnologías, por las cosas y las demandas del cuerpo biológico, por el confinado espacio de control que un sujeto puede tener sobre su propio destino. Así, los individuos planearíamos el futuro mediato a partir de, como aseguran Giddens[195], una serie de confianzas y preceptos ontológicos que naturalizamos: confiamos pues en que amanecerá mañana, en que estaremos ahí, en que seguiremos siendo los mismos día tras día, en que no nos asaltará la muerte.

Estas confianzas nos resultan, sin embargo, ineludibles y funcionales. Las rutinas nos permiten automatizar racionalizaciones y, con ello, *"nos permiten pensar en otras cosas, igual que los obreros de cadenas de producción o que las cajeras de hipermercado prefieren (teniendo que hacer de todas formas un trabajo no cualificado) hacer gestos mecánicos para*

[193] KAUFMAN, Jean-Claude. *Irritaciones: las pequeñas guerras de la pareja*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2009.
[194] Ibíd.
[195] Giddens, A. Op. Cit. 1996. P. 46.

evadirse hacia otros lugares del pensamiento"[196]. Esta idea dibuja fisuras a la noción de trabajo enajenado planteada por el que reconocemos como el "joven" Marx[197], que ha sido central para pensar las subjetividades de los trabajadores, particularmente de la clase obrera, en el contexto del capitalismo industrial. Para Marx, el trabajo rutinario y mecanizado de los obreros del siglo XIX tuvo como efecto la producción de bienes materiales en los que éstos no se reconocían. En tanto no habían puesto en el trabajo ni su ingenio ni creatividad y en tanto los medios ni el proceso de producción les pertenecían, estos obreros no se reconocían dueños de la "obra" que salía de sus manos. Se trataba pues de un objeto "ajeno", hecho por la máquina, homogéneo y seriado. Como consecuencia de ello, para Marx[198], el acto del trabajo, a través del cual nos producimos como humanos, se convierte en el capitalismo en una fuente de deshumanización.

Juan[199], sin embargo, sostiene, como decía, que esta rutinización, cuando se expresa como *mecanización* (esto, como la repetición mecánica, mediada tecnológicamente o no, de ciertos movimientos), puede activar la ensoñación e imaginación. Mumford[200] pensaba lo mismo a comienzos de siglo. Este autor sugería que la creciente automatización propiciada por las máquinas había reemplazado funciones antes realizadas por la fuerza humana. El cuerpo de la era industrial era pues un cuerpo cada vez menos "útil", cada vez más "inmovilizado". Del cuerpo agotado que le sigue a un largo viaje en caballo, tendríamos cuerpos quietos, afincados en su puesto en el vagón de un tren. Del artesano concentrado en la labor milimétrica, tendríamos a un obrero que se comporta como máquina, que hace su trabajo "sin pensar". Para Mumford[201], pero también para Gómez y González[202], a estos cuerpos adormecidos los acompaña una mente despierta. Efectuando labores automáticas, los individuos dejan volar su imaginación y entonces la rutina, que desde algunas versiones se nos describe como estupidizante, se manifiesta también en la idea ingeniosa o en el destello de creatividad. Es probable que ésta sea la razón por la que muchos y muchas entrevistadas refirieron al momento de la ducha o de la preparación del desayuno, pero, sobre todo, del viaje en bus rumbo al trabajo, como las actividades en que solían resolverse, incluso *sin buscarlo*, algunos de sus retos creativos: "*Yo no sé porqué pero mi momento más productivo es en la ducha ¿sabés? Ahí es donde casi siempre encuentro como la forma de explicar un tema de la clase o una propuesta que me toca entregar (…) en el bus también, yo estoy ahí y de repente ¡pum! tengo un "inside""*, describe Federico.

La relación entre creatividad y rutina ha sido examinada también desde perspectivas que ponen el acento no sólo en la mecanización, sino en el modo en que una vida rutinaria favorece la emergencia y producción del acontecimiento y la experimentación. En este

[196] Juan, S. Op. Cit. P. 444.
[197] Marx, K. Op. Cit. 1933.
[198] Ibíd.
[199] Juan, S. Op. Cit.
[200] MUMFORD, Lewis. "Capítulo 1: Preparación cultural" en *Técnica y Civilización.* Barcelona, Alianza Editorial, 1934. Pp 2-25 Disponible en: http://respaldo.fcs.edu.uy/enz/licenciaturas/sociologia/cts/Modulo1_Mumford.pdf
[201] Ibíd.
[202] Rocío Gómez y Julián González definen este pensamiento "creativo" que se despierta en condiciones de "desuso" del cuerpo como: *"un auténtico laboratorio de asociaciones, experimentación y ensoñaciones creativas, generador de mundos posibles e imaginados en virtud del permanente desafío a los modelos y conductas de pensamiento y la palabra heredados. Esta manera de pensar por asociaciones concurrentes, por lateralidades, saltándose secuencias y consecuencias, este modo «no lineal» de articular ideas-escenas, este pensamiento fuertemente visual, es consistente y con el mundo real que lo origina, un mundo que no se atiene a conductas heredadas y secuenciadas para producir y crear"* GÓMEZ, Rocío y GONZÁLEZ, Julián. *Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Cali, Universidad del Valle/Colciencias, 2003. p.115.

sentido se asegura que la confianza que se requiere para "*actuar o pensar de forma novedosa respecto a lo preestablecido"*[203] sólo se hace posible en las condiciones de confianza y seguridad que provee la rutina. En otras palabras, la creatividad, la fractura con lo predecible, la novedad, requiere del límite que la rutina proporciona. Una buena ilustración de esta idea nos la ofrece Giard, en el prólogo que escribe para *La Invención de lo cotidiano*[204]: las amas de casa, afirma, establecen sólidas rutinas en sus hábitos del *cocinar* (hacen listas de mercado, planifican menús, racionalizan los alimentos que se consumen en casa). Esta rutina es rota, sin embargo, por la economía, las estaciones, las visitas inesperadas a cenar. Dichas rupturas pueden producir *irritaciones* que obligan a la experimentación controlada para la resolución de estos avatares domésticos. En este caso, asegura Giard[205], es la rutina el lugar desde, y contra el cual, se agencia un ejercicio creativo que se nos presenta como espontáneo.

En un sentido semejante, Calabresse[206] había asegurado que en regímenes flexibles, en los que los límites se tornan débiles, adaptables y porosos, se hace a su vez impensable la revolución trasformadora. Ésta, en tanto gesto de ruptura, sólo es viable cuando hay algo susceptible de romperse. Así, una sociedad atrapada en el flujo constante de "hechos extraordinarios", moverá constantemente sus límites: lo que resulta extraordinario un día, dejará de serlo al siguiente, cuando un nuevo acontecimiento mueva los límites de lo posible. El resultado es, pues, que finalmente nada será *percibido* como extra-ordinario: ni un nuevo secuestro, ni una innovación tecnológica, ni un escándalo de corrupción. Se nos presenta entonces una interesante paradoja: por un lado, el trabajo flexible, en perspectiva de Sennett[207] nos invita a abandonar la rutina en pro de una innovación incesante; por otro, algunos autores afirman que la rutina es indispensable para alimentar la innovación y la imaginación creadora; en tercer lugar, Calabrese[208] sugiere que la generación permanente de innovación puede apaciguar a su vez la percepción de innovación. Esto es, la demanda de creatividad permanente, la ruptura constante con la rutina, puede *normalizarse* al punto que se percibe como rutinización.

Propongo observar esta paradoja a la luz de los resultados de esta investigación. En este caso, estamos ante sujetos que habitan escenarios laborales inciertos y flexibles. Ello supone una, como expliqué en el capítulo anterior, alta movilidad cotidiana. Se trata también de sujetos que efectúan un permanente trabajo de exposición pública de sí mismos y de sus ideas, conocimientos y experiencias. Algunos, como Fernando y Manuel, han llegado a dictar hasta 4 cursos por día, lo que supone una demanda constante de creatividad:

> Hay días que nunca paro. Dicto clase, voy para otro lado, dicto clase, voy a una reunión y todo el día se me va en eso (…) y eso que muchas cosas que yo enseño son de manual, de ejercicios (…) lo mío es más preciso, todo es como más exacto, pero igual es complicado. Ese semestre que te cuento (alude a un semestre en el que dictó 4 cursos en un día, en dos universidades distintas) llegaba hecho un trapo, no quería que nadie me hablara.
>
> Fernando, 32 años.

Como Fernando, muchos y muchas entrevistadas describieron que en su trabajo son invitados a estar en constante reacción, alertas, prestos a responder preguntas, convocados todo el tiempo a ser ingeniosos. Curiosamente, algunos manifestaron que su vida les parecía un tanto

[203] Giddens A. Op. Cit. 1996, P. 49.
[204] GIARD, Luce. Prólogo: "Historia de una investigación". En De Certeau, M. Op. Cit. P.XIII- XXXV.
[205] Ibíd.
[206] CALABRESSE, Omar. *La era neobarroca.* Madrid, Ediciones Cátedra, 1999.
[207] Sennett, R. Op. Cit.
[208] Calabresse, O. Op. Cit.

aburrida. Elena afirmó tener una vida "normal", *"todos los días lo mismo, me levanto, me voy a trabajar, vuelvo del trabajo a trabajar otra vez en la casa, así es todo el semestre"*. Andrés sostuvo que en ocasiones fantasea con un futuro más "emocionante": *"yo veo a una amiga mía que es esposa de J. (artista local), el cantante, y vive viajando, se va para conciertos, está en montajes (…) en el desespero yo a veces pienso en que hasta le puedo pedir trabajo (…) de todas formas la vida de uno es una vida como muy, muy normalita, muy quieta… ella cuenta sus historias y yo le digo, marica, yo no tengo nada qué contarte"*. ¿Cómo es posible que Elena -con dos trabajos distintos, un consultorio que atender y tres cursos- y Andrés -interventor social, profesor y estudiante de maestría- experimenten sus vidas como "quietas", "normalitas" y "aburridas"?

Un fenómeno como éste identificaron Gómez y González[209] en su investigación sobre jóvenes urbanos de clases medias. Según estos investigadores, algunos miembros del grupo estudiado aseguraron sentir permanentemente que "no había nada qué hacer" y que sus vidas carecían de *accidentes*. Estas sensaciones resultaban incomprensibles para sus padres, que no conseguían entender cómo estos muchachos, rodeados de ofertas múltiples de entretenimiento, manifestaban no tener nada qué hacer y se quejaban de sus sosegadas vidas. Al respecto, Gómez y González emplean a Virilio para explicar cómo es posible que se produzca un incremento en la velocidad con la que se suceden acontecimientos, que el autor reconoce como *accidentes*, y, al mismo tiempo, las personas perciban que "no pasa nada": "*hay tantas variaciones o accidentes, ocurren a tanta velocidad, que ya no es posible percibirlos, es decir, derivamos hacia –lo que llama Virilio- una auténtica urbanización del tiempo. Un tiempo pavimentado en que las grandes irregularidades desaparecen mediante la veloz multiplicación de irregularidades capilares y pequeñas"*[210].

Benjamin, nos ofrece también pistas para comprender este fenómeno. En "Experiencia y pobreza"[211] describe, como expuse en el capítulo sobre metodología, sus observaciones sobre los soldados que regresaban de la primera guerra mundial. Éstos volvían después de largos viajes, de enfrentar peligros, de desafiar la muerte. Sin embargo, en cuanto se les preguntaba sus impresiones sobre la guerra, los soldados respondían parcamente. Parecían tener poco qué decir. Frente a esto, Benjamin concluye que los soldados experimentaban una suerte de *saturación de experiencias:* habían vivido tantas cosas, tan abrumadoramente, en tan poco tiempo, que caían en una suerte de shock. Sólo tomando distancia de lo vivido, estos soldados enmudecidos terminaban narrando sus historias de guerra y escribiendo la serie de biografías que estallaron tiempo después. Se trata ésta de una hipótesis sin dudas arriesgada, sin embargo ofrece un marco argumentativo razonable para comprender porqué, a pesar de sus días frenéticos y la proliferación de actividades que realizan, estos y estas profesoras consiguen *aburrirse* y describir su cotidianidad como "normal" y en ocasiones "rutinaria".

Entonces, atendiendo a Calabresse[212] y Virilio[213], tendría que sugerir que la novedad incesante adormece la percepción de novedad y, siguiendo a Benjamin, que el cúmulo cotidiano de experiencias puede saturar al punto del silencio y la normalización. Así, no sólo se perciben como "normales" las jornadas laborales, sino que en ocasiones se narran no con la angustia del que asiste a una experiencia abrumadora sino con el hastío del que cuenta una vida habitual, plana, carente de giros. Como parte del proceso de investigación, le pedí a los y

[209] Gómez, R. y González, J. Op. Cit.
[210] Ibíd. P. 118.
[211] Benjamin, W. Op. Cit.
[212] Calabresse, O. Op. Cit.
[213] Citado por Gómez, R. y González, J. Op. Cit. P.118.

las entrevistadas que describieran en detalle el día más *cargado* de su semana. Esto es, el día en que deben cumplir con mayor número de actividades y desplazamientos. Trascribo a continuación el relato que Elena hace de *sus* miércoles, en el periodo que comprende entre agosto y diciembre de 2011:

> Me levanto como a las 5:00 ó 5:30 de la mañana. Mejor dicho, yo pongo el despertador a las 5 pero me voy despertando de verdad por ahí a las 5:30 (…) yo casi nunca desayuno, me tomo un café y a veces nada o me llevo algo de la nevera, una fruta o algo así.. y voy saliendo a eso como… de las 6:30 de la casa y ahí me voy para la Universidad (Universidad del Valle, Sede San Fernando, donde trabaja como profesora hora cátedra en la Facultad de Salud) porque tenemos una reunión a las 7 de organización del área (…) ya a las 9 tengo clase, que no es como una clase sino como coordinación de prácticas en el hospital (…) entonces sí, estoy en eso como hasta las 11 y ahí sí me voy para S. (Elena trabaja como interventora en un proyecto que ofrece refugio a personas en situación de indigencia, en el centro de la ciudad) (…) yo me voy casi siempre en taxi porque sino no alcanzo y allá llego y ese día me toca el trabajo en el almuerzo (…) no, yo no almuerzo allá, es acompañar el almuerzo, hacer observación y todo eso (…) de S. voy saliendo a las 2, más o menos, y me voy otra vez para Univalle pero ahí sí en bus (…) en el bus aprovecho para leer o eso, responder correos (en su teléfono celular), lo que sea, lo que tenga qué hacer y ya subiendo para univalle me compro cualquier cosa en una cafetería (…) kumis y empanadas, como cualquier cosa, ¿no te digo? Y me voy para clase de 3 a 6, pero casi siempre termino a las 5:30 para alcanzar a llegar al consultorio (Elena es terapeuta ocupacional y tiene un consultorio, que comparte con otras compañeras de la Universidad) (…) tengo consulta hasta las 8 de la noche y a las 8 me voy para la casa… como, en la casa, como, me preparo algo casi siempre, o sino compro algo, arepa o algo así, y me pongo a preparar clase porque los jueves tengo clase de 7 otra vez.
>
> Elena, 34 años.

Los miércoles de Elena distan mucho de las rutinas del trabajador regular. Sucede igual con Federico, quien durante un tiempo trabajó en diversas sedes de la Universidad del Valle y se vio obligado a desplazarse en las mañanas fuera de la ciudad para regresar puntual a su trabajo de medio tiempo como profesor en un colegio público: *"en la terminal me compraba el almuerzo, un cuarto de pollo, y me lo comía en el bus y ahí mismo iba leyendo, preparando la clase del otro día"*. En medio de la agitación del día a día, ambos se las arreglan, sin embargo, para rutinizar actos cotidianos. Así mismo notemos, como mencioné previamente, que el trabajo que estos y estas profesoras realizan les exige responder a demandas creativas e intelectuales *todo el tiempo.* Ante la multitud de actividades, muchos de ellos se las ingenian para efectuar tareas de modo simultáneo (Vera califica exámenes mientras sus estudiantes responden talleres en clase), minimizar sus tiempos libres (Manuel sólo se toma una hora de almuerzo y así libera tiempo para otras labores) e incluso para, de manera calculada, emplear las labores automatizadas y ordinarias de su vida cotidiana como escenarios de trabajo.

> Yo siempre digo que trabajo en el gimnasio… pero es verdad, porque yo voy al gimnasio y digo "bueno, voy a pensar en el curso" y me pongo a echarle cabeza y tal, me acuerdo de cosas, entonces pienso que mejor los pongo a leer este texto o el otro (…) o también en el bus, yo leo en el bus lo de la clase (…) y entonces cuando llego, listo, yo ya tengo preparada la clase.
>
> Federico, 31 años.

En este punto, debo anotar que privilegiadamente los profesores y profesoras que enseñan en facultades o programas académicos de humanidades, artes o ciencias sociales, fueron más proclives a señalar que sus tiempos libres se ven colonizados por el trabajo. Éstos aseguraron que con frecuencia la lectura desprevenida de periódicos, las idas a cine o las conversaciones casuales con colegas, se convierten en espacios de reflexión sobre temas de estudio o de clase. Es probable que ello se deba a que estos y estas profesoras abordan asuntos que circulan y se

concretan en la vida cotidiana: estéticas y éticas, fenómenos sociales y diseño de artefactos, noticias de actualidad y narrativas audiovisuales. Sin embargo, todos y todas las entrevistadas, de todas las áreas cubiertas por este estudio, aseguraron que durante el semestre académico suelen emplear los fines de semana y las noches para trabajar. Alicia fue quizá la que narró el caso más extremo. Recientemente fue invitada a España por una amiga suya. Acordó con sus jefes que repondría sus clases y se tomó 10 días para unas vacaciones más o menos inesperadas, necesarias e inoportunas. Como estaba iniciando el semestre y debía entregar un informe de investigación, Alicia no tuvo más remedio que viajar acompañada de libros, computador personal y una agenda de trabajo rigurosa:

> Ese viaje fue muy chévere, la pasé riquísimo, pero mirá, yo leí todo el vuelo y luego allá por las mañanas califiqué cosas, preparé el informe (…) uno sabe que es una bobada llevarse cosas de trabajo a las vacaciones porque uno no hace ni un "culo", pero esa vez yo sí trabajé, te juro que trabajé (…) no tenía más remedio, me tocaba porque sino me podía meter en un lío y además sino no iba a estar tranquila, ¿me entendés?, como que iba a estar trabajando pero también con la preocupación.
>
> Alicia, 36 años.

En la dimensión más subjetiva de la experiencia, esta saturación de trabajo por hacer, la fragmentación de tiempos y espacios y la multiplicidad de actividades, se manifiesta en una suerte de angustia a la que muchos hicieron referencia. *"A mí el estrés me da es como que no puedo concentrarme, entonces yo tengo que hacer cosas pero me quedo como bloqueado, como que me quedo pensando en lo que tengo que hacer después y ya no puedo hacer nada"*, aseguró Andrés. Esta sensación fue descrita por varios de los y las entrevistadas. Se trata, como refiere Andrés, de una suerte de bloqueo –del shock al que hacía referencia antes citando a Benjamin- que actúa como respuesta a la abundancia abrumadora de tareas por realizar. Como "estar sin estar" denominó Laura a ese estado en el que resulta imposible poner bajo control el flujo de pensamientos:

> Yo a veces voy a comer con mi compañero (pareja sentimental) y estoy ahí pero callada, como ida… Ay, me da hasta pena pero yo quiero que coma rápido para irme a la casa a trabajar, entonces yo me pongo a pensar "ahora hago estoy y luego hago lo otro" (…) me la paso organizando la agenda en la cabeza, entonces como que nunca estoy haciendo algo sino haciendo algo y pensando en lo que voy a hacer después (…) es como estar sin estar, ¿me entendés?
>
> Laura, 30 años.

Notemos que Laura atribuye su "estar sin estar" a sus dificultades personales para distinguir el tiempo de trabajo del tiempo libre, pero también a las características de su actividad laboral: "*uno trabaja pensando, yo digo "a mí me pagan por pensar", entonces, ¿cuándo puedo parar de trabajar?"*. Ninguno de los y las entrevistadas acusó a las modalidades de trabajo flexible de responsabilidad alguna en estas angustias íntimas. Es probable que sea ésta una característica de estas modalidades de trabajo, ya anunciada en el capítulo anterior: en tanto las causas estructurales de su condición resultan difusas para los y las cátedras, incluso para aquellos que provienen de ciencias sociales, la mayor parte de éstos asume como "personales" los avatares de su trayectoria laboral. Sin culpables visibles no hay a quien responsabilizar por el estrés cotidiano o los malestares de una mente abrumada.

Es también posible que de estas angustias se derive el intenso placer que los y las cátedras manifestaron experimentar ante la inmersión en tareas de alta concentración. Vera aseguró sentirse "*feliz*" cuando se "*encinta"* (concentra) en "*escribir algo. Como que se me olvida todo, yo me meto a escribir y se me desaparece el mundo, no puedo parar, no como, no*

duermo, miro pa´la ventana y ya amaneció y yo sigo dándole". La actividad inmersa, que parece detener el flujo de pensamientos y liberar del "bloqueo", y esta concentración en el presente, de la que emana un cierto placer, fue usualmente atribuida a los sectores populares y sus festividades. Rocío Gómez[214], asegura que en los estudios de educación popular se ha intentado develar el gozo que provee la fiesta y la razón por la que sectores populares, aun en condiciones de altísima precariedad, se entregan a ésta con aparente alegría. Para esta autora, la explicación se encuentra en la concentración en el presente y en el desarrollo de actividades no teleológicas ni instrumentales que –como el juego o la conversación trivial- constituyen un objetivo en sí mismas. En otras palabras, como táctica de enfrentamiento ante la dureza de la vida, los sectores populares encontrarían gozo en el fiesta que es, por lo menos en tanto *experiencia*, un festejar por y para festejar, sin objetivos racionales evidentes. En "De la orgía: una aproximación sociológica"[215], Maffesoli sugiere también que el placer del encuentro y del rito festivo tiene que ver con el instante en que se diluye la planificación sobre la vida y se habita un presente expandido. Se trata pues del agenciamiento de formas de bienestar, en el que el vivir el presente aparece como táctica para encarar *"el porvenir, para investir un futuro que se vislumbra poco cierto y frágil"*[216].

En tanto táctica, este concentrarse en el presente adquiere la forma de "no preocuparse por el futuro", con el que muchos y muchas aseguran enfrentar sus incertidumbres laborales. Como veremos, ante las inseguridades económicas algunos optarán por no pensar *demasiado*, por ir viendo qué pasa, por resolver el día a día. Parece suceder igual con las tentativas de armarse un proyecto académico sólido. En el siguiente capítulo describiré el modo en que muchos y muchas de las entrevistadas aseguraron ir tejiendo sobre la marcha, con lo que vaya llegando, un cierto futuro que no se piensa a largo plazo.

Pero concentrarse en el presente puede asociarse también a otro repertorio de tácticas destinadas a cuidar de sí mismos y *ponerse al abrigo* que, como expuse en la introducción de esta segunda parte, responden a una cierta lógica de subjetivación. Estoy haciendo alusión, en este caso, al modo en que muchos y muchas pretenden proteger la idea que tienen de sí mismos, y de una vida bien vivida, y aspiran a constituir una cierta individualidad que se distancia de las angustias del trabajo, aunque se tejan en medio de éstas. En el caso de las rutinas me interesa comprender las formas de compensación que construyen en la cotidianidad y que les permiten tanto reponer fuerzas para regresar al trabajo como para dotar de experiencias "enriquecedoras" y "placenteras" la rutina diaria. Al respecto, la mayor parte de los y las entrevistadas se refirieron al descanso tras el trabajo extenuante como la actividad compensatoria más frecuente. Las respuestas al respecto varían entre unos y otros entrevistados. Tal vez dos casos paradigmáticos sean el de Camilo y Elena. El primero, ha visto con preocupación disminuirse su carga laboral en los últimos años; la segunda es, entre las entrevistadas, probablemente la que tiene la carga más pesada. Este último asiste a la extensión de tiempos muertos que suele destinar a la crianza de su hijo pequeño, la lectura recreativa y los quehaceres domésticos. No se trata, sin embargo, de un tiempo carente de angustias. Como diré más adelante, entre estos y estas docentes, el tiempo de asueto suele relacionarse con disminución de sus ingresos económicos lo que los conduce a una tensión entre descanso placentero y dificultades económicas. Elena, en cambio, asegura vivir constantemente "agotada": "*Hay noches que realmente yo no sé cómo me voy a parar de la*

[214] GÓMEZ, Rocío. *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológicos.* Tesis Doctoral. Doctorado Interistitucional en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
[215] MAFFESOLI, Michel. *De la orgía: una aproximación sociológica.* Barcelona, Ariel, 1996.
[216] Gómez, R. Op. Cit. 2010, p. 15.

cama al otro día, yo digo "mañana no voy a ser capaz de levantarme" (…) llego a la casa mamada, a veces no puedo ni leer, ni ver televisión"

Como ella, muchos y muchas de las entrevistadas aseguraron experimentar un cansancio extremo que se tramita a través de un descanso *culposo.* Es éste un rasgo común a los y las *cátedra* estudiadas: en tanto realizan un trabajo desterritorializado, que en buena parte sucede en casa, con una relativa autonomía para el manejo del tiempo de trabajo, no siempre es fácil tomar la decisión de cuándo es pertinente y necesario detenerse, parar de trabajar, dormir o descansar.

> Yo no te voy a mentir. A veces llego a la casa a las 2 de la tarde y no soy tan juicioso, yo a veces llego y almuerzo y me pego una siesta de toda la tarde y claro, uno se levanta mal, como pensando ""juepucha", con todo lo que tengo que hacer y yo durmiendo", pero pues también uno sabe que luego le va a tocar trasnochar (…) yo creo que a veces pospongo el trabajo por desordenado, no siempre es que esté cansado sino que digo "ah, me voy a ver esta película y luego preparo clase" (…) pero claro, uno no se ve la película tranquilo. Uno está culpable, pensando en lo que tiene qué hacer.
>
> Manuel, 31 años

Como Manuel, muchos y muchas de las entrevistadas describieron sensaciones como ésta: domingos en los que se experimenta culpa por *no hacer nada*, noches de viernes en que se *rumbea* o sale con amigos con la incomodidad de saber que se está cometiendo una irresponsabilidad, tardes en que se aplazan tareas que se compensan después con periodos frenéticos de poco sueño. Es probablemente de esta angustia, descrita en tanto "culpa", que algunos refirieron la satisfacción que se experimenta ante el descanso *no culposo:* el que se produce tras el trabajo intenso, cuando es posible entregarse a otras actividades con la sensación del deber cumplido. Como "desconectarse" denominaron algunos entrevistados a esos momentos en los que no sólo se abandona el trabajo, sino que también se libera la mente y consiguen estos trabajadores detener la oleada de pensamientos, a la que me referí previamente, en torno a las tareas por hacer. Se trata pues tanto de un *desconectarse* físico como mental.

Las actividades a las que se entregan entonces son de diverso tipo: Federico hace ejercicio, Adriana y Juliana aseguran dormir hasta 12 horas seguidas, Vera ve televisión ("*nada trascendental, veo bobadas"),* Fernando juega videojuegos y Alicia cuida de sus plantas. Algunos beben licor ("*me tomo un vaso de vodka helado y caigo fundido"*, asegura Fernando) o consumen sustancias, como marihuana ("*por las noches me fumo un bareto, es el "bareto"*[217] *que me he ganado"*, afirma Vera), y muchos de ellos, como Verónica, que consiguen concentrar el trabajo durante la semana, se entregan a fines de semana de vida doméstica, de "*comer cualquier cosa, a veces voy a mercar, a veces ni siquiera nos bañamos (Verónica vive con su hijo pequeño) y hasta me siento culpable porque no llevo el niño a ninguna parte, pero estoy tan mamada que le pongo películas y nos pasamos encerrados*".

En todos los casos, como mencioné, la satisfacción derivada del descanso se incrementa cuando éste le sigue al trabajo extenuante o a la tarea cumplida. Terminar un informe, culminar las clases de la semana o finalizar la calificación de exámenes finales, suelen referirse como momentos de intenso placer. Es posible que ello se deba a la anticipación del descanso, pero también podría relacionarse con la *experiencia de la felicidad* de la que nos

[217] Cigarrillo de marihuana.

habla Csikszentmihalyi[218]. En su investigación sobre las experiencias de felicidad de habitantes urbanos, este psicólogo y sociólogo, exjefe del departamento de psicología en la Universidad de Chicago y del departamento de sociología y antropología en la Universidad Lake Forest, concluye que la mayor parte de estos estallidos de felicidad no se producen ante los grandes acontecimientos de la vida –como tener un hijo, ganarse la lotería o recibir aprobación de la persona amada- que suelen estar atravesados también de tensiones e incertidumbres sino ante hechos que *hacemos que sucedan:*

> Los mejores momentos suelen suceder cuando el cuerpo o la mente de una persona han llegado hasta su límite en un esfuerzo voluntario para conseguir algo difícil y que valiera la pena. Una experiencia óptima es algo que *hacemos que suceda (…)* Tener el control de la vida nunca es fácil y puede ser hasta doloroso, pero a largo plazo las experiencias óptimas añaden un sentimiento de maestría (o tal vez sea mejor decir, un sentimiento de *participación* al determinar el contenido de la vida) que está tan cerca de lo que queremos decir normalmente como felicidad.
>
> Mihály Csikszentmihalyi[219].

Así, atendiendo a Csikszentmihaly[220] estos momentos en los que se culmina un trabajo podrían estar contribuyendo a incrementar la sensación de control sobre la propia vida. Pero, por otro lado, como mencioné, estos momentos también anticipan, como decía, el descanso y con frecuencia el final de un ciclo. Al respecto, conviene señalar que los y las profesoras universitarias en general, pero los cátedra en particular, asisten a un tipo de trabajo marcado por ciclos de trabajo y asueto particulares. Asumiendo las categorías propuestas por Gómez[221], identificamos que sus jornadas y rutinas laborales están marcadas por periodos de asueto prolongado (que se presentan entre un semestre académico y el siguiente, cuando culminan las clases y sus contratos son liquidados), asueto breve (que correspondería a los días festivos y semana santa, en el que las universidades pactan vacaciones colectivas) y asueto estándar (que se produce durante el fin de semana). Las rutinas laborales, como sucede en el caso de muchos trabajos, está marcado por picos de incremento laboral y otros de relajamiento en las actividades. El final de semestre fue señalado como el periodo de mayor ocupación: se debe calificar, entregar notas, terminar los cursos, presentar informes. Luego suele seguir un periodo de entre 1 y 3 meses sin clases. Algunos y algunas continúan laborando durante este tiempo en otras actividades pero todos y todas las entrevistadas coincidieron en que el volumen de tareas disminuye durante las vacaciones académicas. Las universidades lucen entonces desoladas y los y las cátedras se marchan hasta el periodo siguiente.

Para los y las profesoras hora cátedra que trabajan en la Universidad del Valle la situación es distinta. En primer lugar, porque el calendario académico de Univalle no siempre corresponde al de las universidades privadas, que suelen iniciar y culminar el semestre más temprano y, en segundo lugar, porque los paros y tropeles[222] torpedean el desarrollo regular del cronograma en esta universidad. Así, los y las que dictan clases simultáneamente en Univalle y en otras universidades asisten a un desfase en los periodos de inicio y culminación de semestre. Si bien ello implica que sus vacaciones totales se reducen, la mayor parte, sin embargo, asegura que esta situación suele beneficiarles en tanto cuando llega el saturado

[218] CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. *El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona, Paidós psicología, 1998.
[219] Ibíd. P. 15.
[220] Ibíd.
[221] Gómez, R. Op. Cit. 2010.
[222] Enfrentamientos entre policías y estudiantes que suelen producirse frente a las instalaciones de la Universidad.

momento de enfrentar la culminación del semestre en Univalle, por lo general ya se encuentran en vacaciones de las otras universidades, lo que les permite regular la cantidad de trabajo.

Respecto a las vacaciones, los y las entrevistadas refirieron a éstas como un periodo *deseable* pero también marcado por las angustias económicas, como insinué previamente. Se trata éste de un rasgo general para el trabajo que realizan: a mayor incremento del tiempo libre, menos dinero recibido. Si se tienen más días libres en la semana, como en el caso de Camilo, ello significa que se está ganando menos dinero. Si se está en vacaciones, entonces no se goza de salario. En tanto estos y estas docentes sólo tienen salarizado el tiempo efectivo de clases, reuniones o participación en proyectos de investigación, los asuetos pueden tornarse, como describiré posteriormente, en fuente de preocupación. Como ocurre en el caso de los desempleados, su tiempo libre está atravesado por restricciones económicas y tácticas de ahorro. Por el contrario, si se está ganando mucho dinero, ello no supone, como en el caso de los y las profesoras nombradas, que se ha producido un salto cualitativo en el escalafón docente o un ascenso laboral, sino, más bien, que hay sobrecarga de trabajo. A mayor dinero, mayor agotamiento. A mayor tiempo libre, menos dinero. Es bajo esta tensión que muchos y muchas suelen organizan sus rutinas, pactan sus cronogramas y determinan, a partir de la oferta, la cantidad de trabajo que desean, necesitan o pueden asumir.

El semestre académico constituye un ciclo finito e institucionalmente determinado: 16 semanas, dos más para presentación de exámenes, una adicional para entrega de notas. Para algunos y algunas, el inicio de semestre adquiere la disposición que acompaña a los comienzos: se reforman los cursos, aparecen nuevas propósitos, se produce una interacción novedosa con nuevos estudiantes. Curiosamente muchos y muchas aseguraron adoptar ritos de iniciación de semestre: Alicia intensifica su labor de lectura para superar, como ella lo dice, la "*amnesia de las vacaciones";* Vera renueva sus agendas, cuadernos y efectúa un mercado que le recuerda las compras de útiles escolares de su infancia; Federico es el más riguroso en organizar un cronograma para sus cursos que le permita evitar la inquietud de seleccionar el tema a abordar la semana siguiente. El semestre supone un ciclo definitivamente estructurado en torno a la actividad más significativa del trabajo que realizan: la clase. El número de clases, su ubicación espacial, sus horarios, la cantidad de estudiantes, la densidad de temas por abordar, constituyen marcadores que pautan el ritmo de la rutina semanal. Un curso es pues un ciclo en sí mismo que, aunque situado en un ciclo mayor, contiene sus propias demandas internas.

> Sí, es verdad, cuando uno está en el semestre todo gira en torno a las clases, todo. Uno cuadra todo, las reuniones, el tiempo libre, la familia, la comida (…) las clases son como lo más demandante porque hay que preparar, calificar, atender estudiantes… además porque las clases son, uff, las clases *chupan* mucha energía. Yo siempre le digo a mis amigos que trabajan en otras cosas, en empresas y eso, que ellos no se imaginan lo mamado que uno sale de clase (…) Yo no sé porqué pero después de una clase de tres horas uno sale como si hubiera trabajado ocho.
>
> Fernando, 32 años.

Y, en efecto, la clase de tres horas reporta, como expuse en el capítulo previo, mucho tiempo de trabajo no salarizado. En particular, aseguraron algunos y algunas profesoras, cuando se está iniciando en el *oficio* o cuando se debe asumir un curso nuevo. Entonces es necesario leer más, calcular los tiempos de cada sesión, preparar con mayor rigurosidad cada clase y priorizar los temas que podrán ser cubiertos. Se trata de una actividad que está lejos de ser rutinaria, a pesar de que durante el trabajo de campo se identificó la mecanización de ciertos

hábitos destinados a organizar el tiempo y favorecer los procesos de enseñanza. Aun así, los estilos y estrategias para preparar las clases difieren entre distintos profesores, programas académicos y tipos de cursos. Camilo, Fernando y Adriana, que dictan clases en programas de matemáticas, estadística o ciencias exactas, parecen dedicar más atención a la preparación de talleres y el cubrimiento preciso de temas. Los cursos aplicados (en los que se aspira a formar en torno a técnicas específicas) demandan un menor tiempo de preparación, pero son exigentes con respecto a la atención y seguimiento a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los profesores y profesoras de ciencias sociales y humanidades, señalaron que la preparación de sus cursos pasa por el dominio del tema central, pero también por la construcción de un marco de referencia que permita echar mano de otras fuentes, de ejemplos diversos y de recursos argumentativos para dinamizar la clase. Ésta se teje de labores, entonces, también diversas: leer e idear, calificar y preparar notas, tejer vínculos entre temas, construir recursos pedagógicos, refrescar conocimientos y adquirir nuevos. Y, sin embargo, la mayor parte de los y las entrevistadas afirmó que la tarea más demandante no sucede antes ni después de la sesión de clase, sino precisamente ahí, en la puesta en escena que la clase representa.

Las opiniones, percepciones y emociones que parecen despertar las sesiones de clase entre los y las cátedras se me presentaron durante las entrevistas tan intensas como contradictorias. Estamos ante un grupo de profesionales que, en su mayoría, se reconocen como profesores y a los que se les contrata para, entre otras cosas, *enseñar* y formar futuros profesionales. Su labor se despliega pues en la clase, que a su vez ratifica y recrea su existencia y su identidad profesional. Ocurre así probablemente para todos y todas las profesoras: las de educación básica y los de tiempo completo, las de instituciones técnicas y los de secundaria. Sin embargo, los y las cátedra deben este apelativo precisamente a que es la clase el único escenario en que eso de saberse, ser reconocido y sentirse como profesores se concreta y salariza.

Es probablemente, en virtud de lo anterior, que la clase se describe por los y las entrevistadas como la actividad más placentera y la más extenuante, la que demanda mayor compromiso emocional y la más ardua. Andrés emplea una metáfora inquietante para describir el lugar y la responsabilidad que los y las profesoras tienen durante la clase. Dice él "*uno en la clase es como un payaso, como dice Hector Lavoe, "yo soy el cantante y el público paga por venirme a escuchar" (…) no importa si uno está jodido, si peleó con el novio, toca dar la clase, toca pararse ahí… como el cantante*". Como ocurre en otros trabajos que demandan alta puesta de sí mismo (ser sacerdote o psicoanalista, vendedor o trabajadora sexual) ser profesor implica una cierta puesta en escena, una suerte de presentación de sí y un aprovechamiento extremo de las competencias más subjetivas. En clave de Goffman[223], podríamos emplear una metáfora teatral -similar a la que acude Andrés cuando compara su trabajo con el del "cantante" de Lavoe- para describir el rol del profesor durante la clase. En esta vía, la clase actuaría como la región frontal, el lugar de la actuación, en la que nos enfrentamos al público y en la que predominaría una cierta formalidad de los modales y las relaciones. En este contexto es indispensable mantenerse alerta, controlar las emociones, planear el atuendo que va a usarse (Adriana, por ejemplo, establece un cronograma riguroso de la ropa que usará durante las semanas de clase, de esta forma evita repetir con frecuencia la misma prenda a lo largo de un curso), anticipar la mirada del otro, leer las respuestas del "público", identificar su tedio, controlar los ritmos y la densidad de información, acudir al buen humor cuando es pertinente, despertar la risa, conquistar su admiración, incitar a la reflexión.

[223] Goffman, E. Op. Cit.

> Hay profesores muy paranoicos que creen que los estudiantes se burlan de ellos… y bueno, yo creo que hasta tienen razón porque ellos son 30, 40, 50 personas mirándote 3 horas seguidas (…) los estudiantes se dan cuenta si uno está aburrido, malgeniado, si uno no quiere dar la clase… una vez un estudiante me preguntó que yo porqué estaba brava y yo no me había enojando ni nada entonces yo le dije "¿por qué me preguntás eso?" y ella dizque "porque se le nota, profe"… imaginate… ellos se dan cuenta de todo.
>
> Adriana, 32 años.

Podría concluirse que de esta condición *teatral* de la clase se deriva su alto impacto emocional. Ante la pregunta de qué consideraban los y las entrevistadas una clase "bien dada", una "buena" clase, la mayor parte no se refirió tanto a la evaluación de su desempeño como a las respuestas que se hacían legibles en sus estudiantes: entusiasmo, compromiso, debate. Una buena clase es la que logra inquietar a los y las estudiantes, que fomenta su participación, en la que los y las profesoras pueden *ver* y *sentir*, en una suerte de energía emocional compartida de la que nos habla Collins[224], que éstos son provocados y estimulados por lo que se dicta. Es seguramente en este sentido, que muchos y muchas afirmaron que lo bien o mal que "salen" sus clases del día afecta hondamente su estabilidad emocional: *"si me va mal en clase eso me tira el día, uno de verdad se deprime y me paso todo el día pensando que qué hice mal"*, asegura Alicia de 36 años.

La clase incorporada a la rutina es pues tanto dispositivo organizador como hito cotidiano. Ante ésta suelen fracasar las tentativas de mecanización y, si bien para muchos y muchas es posible enfrentar la clase de manera rutinizada, e incluso ciertos cursos son susceptibles de tornarse repetitivos, lo cierto es que en términos de rutina cotidiana dictar clase es fuente potencial de desorden, caos y eventualidades que no siempre resulta posible contener.

En otra vía, he señalado que uno de los sentidos más significativos que para esta investigación contiene la rutina es su capacidad para dotar de un cierto orden y certeza la experiencia vital. Es éste un asunto central si consideramos que el objeto de estudio que presento refiere a un grupo de trabajadores que, como veíamos en el capítulo anterior, habitan escenarios laborales inciertos y caóticos. Desde algunas perspectivas, las rutinas nos permiten ejercer dominio sobre *pequeñas* decisiones de la vida y, con ello, nos proveen una sensación de control consoladora ante a un entorno convulso. Para Lalive[225], por ejemplo, la certeza que puede suministrar la rutina es aún mayor en sociedades en las que el "afuera" se torna desordenado. Entonces, el individuo descubrirá la rutina como el lugar donde se puede ejercer el único poder disponible: *"aquél que se puede ejercer sobre sí mismo"*[226]. En otras palabras, sin claridades sobre hacia dónde se dirige su vida laboral, estos y estas profesoras, podrían encontrar un significativo alivio y consuelo en saber qué harán las mañanas siguientes.

Por su parte, Giddens[227] sugiere que *"el mantenimiento de hábitos y rutinas es un baluarte crucial contra las angustias amenazantes, aunque por esto se trata de un fenómeno lleno de tensión en y por sí mismo*". De esta forma *"Las rutinas que siguen los individuos, entendidas como sus trayectorias espacio-temporales en los contextos de la cotidianidad, hacen de la vida algo "normal" y "predecible"*[228]. Esta seguridad y predictibilidad sobre la vida, que nos

[224] Collins describe la energía emocional compartida como un fenómeno propio de los rituales de interacción, en el que la proximidad corporal favorece una consonancia rítmica con la emoción de los otros. (COLLINS, Randall. *Cadenas de Rituales de Interacción.* Barcelona, Plaza de edición, 2009)
[225] Lalive, Ch. Op. Cit.
[226] Ibíd. Op. Cit. P. 21
[227] Giddens, A. Op. Cit.
[228] Ibíd. P. 57.

provee la rutina, puede explicar los esfuerzos que los y las cátedras entrevistados hacen para garantizarse espacios y tiempos normalizados, aun en condiciones de intenso desorden cotidiano. La rutina se traduce para éstos en una suerte de "terapéutica" que, aunque puesta en práctica de manera individual, responde a malestares colectivos y a tentativas de administración de una angustia compartida por otros como ellos. Si para muchos y muchas trabajadoras la conquista del placer pasa por la búsqueda de la emoción, del giro extraordinario, de la fractura con la rutina cotidiana, los relatos de algunos de las y los entrevistados oscilaban entre el deseo de accidentes y el gozo que se deriva de, en palabras de Giddens, minimizar los sobresaltos: *"un sentimiento de tranquilidad corporal y psíquica en las circunstancias rutinarias de la vida cotidiana únicamente se adquiere con gran esfuerzo (…) "La inexistencia de sobresaltos", en muchos aspectos de la vida común, es el resultado de una astuta vigilancia que únicamente la prolongada experiencia produce y que es crucial para el "cocoon" protector que presuponte toda acción regularizada"*[229].

La rutina, así entendida, actúa para estos profesores y profesoras como trinchera, lugar seguro que protege, y que se protege, frente a la accidentalidad de la que se nutre la vida cotidiana. Estos y estas *cátedras* pondrán, por las razones anunciadas previamente, considerable energía y renovadas tácticas en dotar de rutinas su vida y en establecer rituales cotidianos que actúan como muralla preventiva ante los avatares diarios y, a su vez, como puente que proporciona coherencia y articula la vida ordinaria con el mundo del trabajo. En esta vía, algunos de ellos, como describiré posteriormente, narraron en detalle el juicioso y *astuto* trabajo que hacen para procurarse ritmos de trabajo y momentos de asueto más o menos regulares durante el día. Federico describió la rigurosa agenda que organiza sus mañanas, antes de salir de casa, y que incluye la lectura de periódicos, la ducha prolongada y el desayuno lento. Para Adriana es indispensable ajustar sus cursos a los horarios disponibles en el gimnasio en el que practica pilates[230]. Vera ha logrado liberar, no fácilmente, todos los viernes, día en que hace las compras, paga las cuentas y visita a su abuelo. Camilo se ha impuesto la regla de no trabajar después de los ocho de la noche, aunque ello implique despertarse a las 4 a.m. y ocupar los domingos. Fernando procura dormir todos los días a la misma hora y levantarse siempre antes de las 6.

Para el o la trabajadora clásica -el profesor nombrado, por ejemplo- la rutina resulta un efecto inevitable de los tiempos asignados por el trabajo. Esto se hace más evidente entre los y las profesoras de la universidad Icesi, quienes deben permanecer en sus oficinas durante los horarios laborales. Para éstos su tiempo se encuentra alineado a los ritmos de la mayor parte de la población trabajadora de la ciudad: salen al trabajo más o menos a la misma hora que "todo el mundo", regresan generalmente al caer la noche, descansan los fines de semana. Para los y las entrevistadas, en cambio, cada día de la semana propone una agenda de espacios y tiempos disímiles. En estas condiciones, rutinizar la vida se convierte, para algunos, en una proeza:

> Yo soy una persona muy organizada, muy, muy psicorígida como dice la gente. Yo trato de que haya tiempo para todo: para el trabajo, para la vida social, para la casa, pero a veces eso no es posible porque uno nunca sabe qué va a pasar el otro semestre, entonces yo no puedo meterme a un curso de inglés de noche porque digo, ¿y si me ponen un curso por la noche? (…) lo que sí he hecho es no trabajar los domingos, ni por el "putas" trabajo los domingos, aunque a veces me da el sábado por la noche y estoy armando el trabajo del lunes

[229] Ibíd. P. 58
[230] Técnica de acondicionamiento físico.

Laura, 30 años.

Sin embargo, la relación que los y las entrevistadas establecen con sus rutinas y desrutinas cotidianas no está exenta de contradicciones. Por un lado, se observa un esfuerzo por rutinizar y organizar sus tiempos y por establecer límites entre el tiempo de trabajo y el tiempo libre, por otro, también se describen complacencias y satisfacciones derivadas de la flexibilidad de tiempos y lugares de trabajo. Adriana y Verónica coinciden en asegurar que, en ocasiones y si se cuenta con apoyo económico para hacerlo, puede ser más *fácil* criar a sus hijos bajo modalidades flexibles de trabajo. Éstas les permiten organizar sus horarios, liberar tiempos para acompañarlos en actividades diversas y compartir con sus niños tardes con las que no contarían en caso de trabajar en jornadas de tiempo completo. Estas negociaciones, como veremos más adelante, parecen resultarles más posibles a los y las profesoras hora cátedra que han conquistado algunas estabilidades. Tras años de dictar los mismos cursos o de encontrarse vinculadas a las universidades, se gana un cierto dominio sobre los propios tiempos y se pueden convenir, con mayor espacio de juego, las propias condiciones de trabajo.

Estamos pues ante un grupo de personas que experimentan rasgos marcados de provisoriedad laboral y que seguramente se ubican en la posición más vulnerable entre los y las profesoras universitarias. Aun así, sus relatos no expresan sólo malestares e inconformidades. Algunos y algunas de ellas relacionaron la flexibilidad de tiempos y espacios de trabajo con la idea de libertad y autonomía. Otros describieron con minuciosidad sus avatares cotidianos, haciendo énfasis en los pequeños heroísmos y las aventuras diarias en las que *"uno de verdad está botando adrenalina todo el tiempo, para llegar a clase, pa´terminar las cosas (…) a veces uno de verdad siente que puede con todo y eso tiene su lado chévere… como que nunca estás quieto, siempre en estás en movimiento (…) la vida del hora cátedra tiene como su cosa emocionante en medio de todo"* (Adriana, 32 años). A esta vida intensa y colmada de giros, ciclos y desrutinas se le califica con frecuencia como una vida difícil y, sin embargo, *vivificante.* No es extraño entonces que la mayor parte de los y las entrevistadas, ante la pregunta de cuáles serían las posibles consecuencias *funestas* de ser nombrado tiempo completo en alguna universidad, señaló la pérdida de contactos y redes y la incorporación a un estilo de vida en extremo regulado. Se presenta en este caso una curiosa contradicción: por un lado, como aseguré previamente, se percibe como un efecto benéfico, de un posible nombramiento, el ganar control sobre la "organización" y "planificación" de la propia vida, incluso en sus dimensiones más cotidianas; por otro, al mismo tiempo, esta organización y planificación extrema se describe como paralizante y monótona.

> No, yo no te podría decir que un nombramiento me parece lo mejor… pues, por lo menos para mí no es como una meta que me trasnoche (…) yo sé que tendría más tiempo, cuando uno está cansado dice, tan rico poder tener más tiempo, dedicarme más a cada cosa y no estar en este corre, pero mirá, Viviam, a mí me gusta estar aquí y allá, no quedarme quieta (…) yo creo que me moriría en una oficina toda la vida, ahí sentada… o sea, la vida los nombrados es… no sé, es una vida que envejece.
>
> Elena, 34 años.

Andrés, recientemente nombrado en la Universidad del Valle, corrobora esta idea. Tras casi cinco años de laborar como profesor hora cátedra, se encontró, tras un concurso de méritos, con un puesto fijo en la Universidad. Los primeros días, cuenta, apenas si se acostumbraba al estatismo, *"yo decía, "dios mío, no voy a poder estarme acá todo el día en esta oficina", quería que comenzaran las clases, te lo juro"*. A diferencia de lo que podría suponerse desde el sentido común, Andrés no experimentó el alivio o la satisfacción que se esperaría por su nueva condición: "*empecé a sentirme como casado (…) y claro, como te dije esa vez, yo*

pensaba toda la vida me voy a quedar acá, con la misma gente, envejeciendo, porque uno ve profes que llevan 30 años viendo la misma gente… yendo a las fiestas de FONVALLE[231] *todos los años (risas) ¿me entendés?... y claro, me daba una angustia".* De una suerte de "soltería" laboral, como lo denomina él, Andrés había pasado a un matrimonio luchado, conquistado y deseado por muchos. Sin embargo, su individualidad, constituida en torno al desapego institucional, parecía rebelarse y revelarse contra la institución, sus rutinas y las dinámicas relacionales que sugiere el trabajo clásico.

Beck y Giddens[232] coinciden con Sennett[233] en señalar, como dije, que el mundo contemporáneo denota a la desrutina como fuente de innovación y creatividad social. Para estos autores este fenómeno está relacionado con la intensificación de los procesos de individuación, que suelen conducir a una mayor valoración de la reflexión individual y de la emancipación institucional. Se trata en este caso de una idea a la que aludí en el capítulo anterior, cuando referí al declive del programa institucional, expuesto por Dubet[234]: esto es, a un mundo en el que los sujetos parecieran tomar distancia del sistema y subvertir los roles que las instituciones han determinado para ellos. Así, el malestar de Andrés tiene que ver tanto con su negativa a ajustarse a los marcos institucionales como con su intención de resistir a convertirse en uno de *los otros* profesores, a su juicio absorbidos por la rutina institucional. Pero, por otro lado, Beck y Giddens[235] aluden a una segunda razón por la que la rutina podría estar siendo percibida con *aprensión.* Se trata de una razón paradójica pues tiene que ver con el modo en que la creciente confianza en sistemas expertos[236] puede alimentar, sin embargo, nuestras desconfianzas hacia el futuro.

Al respecto conviene de nuevo acudir a Virilio y, en particular, a sus reflexiones en "Estética de la desaparición"[237]. Este filósofo hace énfasis en un principio técnico característico de los sistemas expertos de nuestro tiempo: al incrementar la velocidad en sus operaciones y coordinaciones técnicas aumenta también su maniobrabilidad y fluidez, de tal forma que las posibilidades de que se produzcan fallas o accidentes se hacen menores. En otras palabras –como lo sabe cualquier conductor de automóvil o videojugador- a mayor velocidad se hace más fácil maniobrar y por tanto evitar accidentes. Sabemos pues que suele ser más seguro –esto es, somos menos susceptibles de accidentarnos- viajar en avión que en auto y que suelen producirse más accidentes en el tráfico urbano que en las autopistas intermunicipales. Sin embargo, incluso sabiéndolo, podemos experimentar más temores conduciendo a altas velocidades por una gran avenida que en nuestro andar lento por las calles de la ciudad. Para Virilio[238], ello ocurre en virtud de que, a pesar de que la velocidad aminora los accidentes, también incrementa las posibilidades de catástrofe. Es decir, si bien los accidentes en avión son excepcionales, cuando ocurren tienden a ser fatales. Ello supone que frente a la seguridad que nos proveen los sistemas expertos, en buena medida sustentada en su velocidad, los individuos asistimos a lo que Luhmann[239] denomina "umbral de catástrofe": un estado en el

[231] Fondo de Empleados Docentes de la Universidad del Valle.
[232] Beck, U. y Giddens, A. y otros. Op. Cit.
[233] Sennett, R. Op. Cit.
[234] Dubet, F. Op. Cit. 2006.
[235] Beck. U. y Giddens, A. y otros. Op. Cit.
[236] Como sistemas expertos Giddens entiende los procesos científico-técnicos, conformados por individuos y tecnologías, que organizan en la modernidad la vida social. En tanto los individuos comunes desconocemos el funcionamiento de los sistemas expertos, aunque dependemos de ellos, acudimos a la fiabilidad **(**fundada en la repetición), como mecanismo para contrarrestar la incertidumbre que nos provocan los riesgos derivados de éstos. (GIDDENS, Anthony. y LIZÓN RAMÓN, Ana. Consecuencias *de la modernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.)
[237] VIRILIO, Paul. *Estética de la desaparición.* Editorial Anagrama, Barcelona, 1988.
[238] Ibíd.
[239] LUHMANN, Niklas. "El concepto de riesgo". En Giddens, A, Z. Bauman y Luhmann, N. Op. Cit. P- 123-153.

que la catástrofe aún no ha sucedido pero permanentemente se sospecha que puede ocurrir de forma inesperada.

En este sentido, Luhmann afirman que en las "seguras" y frenéticas sociedades modernas se *"representa el futuro como riesgo"*[240]. Así, por ejemplo, serán las capas medias y altas las más temerosas de la delincuencia urbana, a pesar de que estadísticamente son las menos proclives a sufrir robos u homicidios; de igual forma, serán también las capas de la población con mayor esperanza potencial de vida, las que adquirirán más seguros y preverán más el futuro de los suyos en caso de muerte. La sociedad moderna descrita por Beck y Giddens[241] se nos aparece como susceptible a percibir el riesgo aún en condiciones de extraordinaria seguridad y confianza en sistemas expertos. No es extraño entonces que Andrés, Vera y Verónica, *cátedras* que fueron nombrados por distintas universidades durante el trascurso de esta investigación, continúen haciendo énfasis en la incertidumbre de su condición y en su irrebatible vulnerabilidad*: "Uno nunca sabe, mejor dicho, cualquier cosa puede pasar (…) yo siempre digo, pueden cerrar el programa, la universidad, puede que ya no haya estudiantes, que me echen (…) Uno siempre tiene que ser previsivo y pensar que todo puede cambiar, porque así a uno la vida no lo coge por sorpresa"*, afirma Vera.

En esta desconfianza permanente en el *futuro como riesgo*, se asientan muchas de las resistencias de Andrés a entregarse a la vida *segura* que le promete un nombramiento. No se trata sólo una repulsión a la rutina, sino también de la percepción de que la seguridad prometida no lo es tanto. *"Cualquier cosa puede pasar"*, afirma Vera. Tras casi 10 años como profesora hora cátedra, su disposición es más a habituarse a la incertidumbre, a contar con ella, que a confiar en una certeza de largo plazo. Parece suceder igual en el caso de los otros profesores y profesoras entrevistadas. La mayor parte de ellos refirió que un nombramiento ofrece "relativas" seguridades, nunca completas. *"Eso no garantiza nada. Uno tiene el sueldo más fijo, claro, pero tampoco es que uno se esté ganando la jubilación"*, nos dice Verónica, recientemente nombrada en una universidad privada.

En este contexto, ser nombrado como profesor tiempo completo entraña tensiones constantes: representa la idea de un futuro *mejor*, pero no enteramente deseable; supone una mejor planificación sobre la propia vida, pero esta planificación riñe con los anhelos por tener una vida intensa; propone seguridades, pero éstas nunca son del todo completas. En lo que sí coinciden los y las entrevistadas, es que ser nombrado puede implicar el fin de sus angustias económicas y favorecer la construcción de rutinas sobre una economía de largo plazo.

Al respecto, es necesario señalar que la rutina requiere para su consolidación tanto de decisiones, disposiciones y disciplinas personales, como de bases económicas sobre las que sea posible planificar rituales y determinar recursos para ello. Andrés es probablemente el que con mayor acierto describe la diferencia entre las operaciones que demanda a los sujetos una *economía de profesor de tiempo completo*, condición que adquirió hace poco, y las operaciones que debe hacer un profesor hora cátedra. En sus palabras: *"yo he pensado mucho en eso… ahora que me nombraron yo pensaba que uno de profe nombrado tiene que pensar cómo se arma la vida según el sueldo que tiene… con lo que uno tiene, pues, con lo que uno se gana, uno tiene que pensar qué vida puede darse"*. El profesor o profesora hora cátedra enfrenta, en cambio, retos más complejos: *"ahí el rollo es más bien ¿cuánto sueldo puedo yo ponerme?, o sea, ¿cuánto es lo que me voy a ganar y en cuánto tiempo? ¿Qué hago con eso?*

[240] LUHMANN, Niklas. "El Futuro como riesgo". En Giddens, A, Z. Bauman y Luhmann, N. Op. Cit. P 155-172. P. 161.
[241] Beck, U. y Giddens. A. Op. Cit.

¿Cuánto ahorro? ¿Cómo vivo?". En otras palabras, Andrés sugiere que los individuos que devengan privilegiadamente su salario de su labor como cátedras deberán constituir una suerte de estilo de vida deseado sobre la base de salarios móviles y ante la imprevisibilidad del futuro.

Estamos pues ante *obstáculos estructurales* distintos. En el caso del trabajo regulado, los individuos se enfrentarían al reto de hacer coincidir sus deseos con sus posibilidades objetivas. Para los y las trabajadores flexibles, el obstáculo a vencer tiene varias caras: seguridades escasas sobre el futuro, ingresos irregulares, demandas de estatus, deseos y necesidades personales. Las tácticas para enfrentar estos obstáculos van desde el abandono a un presente inmediato, desde el que se evita planificar y, más bien, como en la lógica del *rebusque*, se vive al día y se resuelven las vicisitudes económicas *como vayan llegando*, hasta sofisticadas tecnologías de ahorro y previsión. Camilo y Laura, por ejemplo, han encontrado en llevar una vida de *bajo presupuesto* una respuesta para sus angustias. Así, se hace posible el ahorro y, con ello, se gana tranquilidad: *"para mí el ahorro es sobre todo seguridad. Yo siempre ahorro el 15% de lo que me gano, aunque me toque apretarme mucho (…) uno sabe que si algo pasa, sobre todo una enfermedad, un paro (se refiere a cese de actividades en la Universidad del Valle, donde labora), pues uno tiene su ahorrito"*, asegura Laura.

Este *llevar una vida de bajo presupuesto*, supone para Camilo desarrollar un cierto "*desapego de las cosas materiales"*. Un "*necesitar poco"*, que pasa por evitar las tentaciones del mercado: *"yo aprendí a no enloquecerme con la ropa, con nada, ni siquiera con los libros. Compro poquito, lo que necesite (…) siempre que voy a comprar algo yo me pregunto "¿lo necesito de verdad?" y casi nunca uno necesita nada"*. Por su lado, Federico y Elena han regresado, tras algunos años de emancipación, a la casa paterna. Ello les permite ahorrarse tanto gastos como preocupaciones: *"yo aprendí a no preocuparme por plata (…) donde mi mamá tengo la comida fija, el techo, y a veces sí pienso "cómo hace la gente para tener hijos, pagar el arriendo en estas condiciones", yo no puedo con esa angustia"*, afirma Elena.

Pero probablemente el caso más singular es el de Laura. Con sus ingresos como interventora social y profesora hora cátedra de la Universidad del Valle, compró para sus padres una casa de interés social y está pagando su propio carro. Para ello no sólo ha practicado una lógica estricta de ahorro, de la que nos habló previamente, sino que también ha llevado una vida de gastos rigurosos y de escasez permanente:

> Yo vengo de un sector muy popular… nosotros éramos muy pobres, entonces a mí no me angustia no tener ciertas cosas, si no hay pa´salir pues no salgo, si no hay pa´cine pues no voy… yo vivo sin lujos y así voy comprando las cosas. Con la casa fue peso a peso y mire, ya la estoy pagando.
>
> Laura, 30 años.

El suyo es, sin embargo, un caso excepcional. Si bien todos y todas las profesoras entrevistadas desarrollan algún tipo de estrategia para mantener bajo control sus gastos y organizar su presupuesto de acuerdo a las veleidades de sus ingresos, lo cierto es que sus posibilidades objetivas de consumo no se ajustan a sus expectativas. En sus casos, las privaciones económicas no pasan tanto por el cubrimiento de necesidades básicas –como decía en el capítulo previo buena parte de éstos recibe ingresos mensuales superiores a dos millones de pesos mensuales- como por, en primer lugar, el ideal de estilo de vida que se han forjado y, en segundo, las demandas de estatus que, interpretan, el mundo social hace a los y

las profesionales. Para Araujo y Martuccelli[242] estas demandas corresponden al modo en que el mercado deja una impronta sobre la vida social, generando expectativas, posibilidades abiertas de consumo, que tienen como restricción y correlato las limitaciones de la propia vida.

En otras palabras, estos y estas profesoras asisten a un universo amplio de posibilidades de consumo y confort a las que, sin embargo, pueden acceder sólo parcialmente. La mayor parte parece tener conciencia de que sus dificultades no provienen necesariamente de la carencia de ingresos, como decía, sino de la provisoriedad e inestabilidad de éstos que hace impensable la adquisición de bienes a plazos largos. Ante esto, de nuevo Laura se nos presenta como una rareza. Ha comprado una casa de interés social, a muy bajo costo, que pagó juiciosamente a través de cuotas mensuales. En este sentido, podría decirse que logró "vencer" los obstáculos estructurales que se le presentaban para convertirse en "propietaria". No obstante, examinando más en detalle su caso encontramos algunas particularidades que permiten comprender porqué su historia resulta tan extraña a las experiencias de los otros entrevistados y entrevistadas. Laura ha comprado una casa en un sector popular, ubicada en un municipio fuera de la ciudad de Cali (lo que abarata costos) y estratificada en el nivel 2. La mayor parte de los y las entrevistadas vive en apartamentos, apartaestudios o casas arrendadas o en la vivienda paterna. Todas oscilan entre estratos 3 y 6 y se hayan ubicadas, como veremos, en zonas aledañas a las universidades en las que laboran. No todos los y las entrevistadas aspiran a adquirir vivienda, pero los que lo hacen conciben la compra de apartamentos o casas que resultan inalcanzables para sus recursos. Sus posibilidades son, pues, inferiores a sus expectativas. De hecho Laura tampoco imagina habitar la casa que compró. Lo hizo, dice, "*como inversión*" y "*para mis papás"*. Ella vive en un apartamento arrendado, en estrato 4. Paga $650.000 mensuales por concepto de arriendo y administración, $300.000 más que la cuota de su casa, que con tanto tesón pagó durante varios años.

Sorprende en este sentido que la adquisición de vivienda, objetivo, según Andrés, central para la generación de sus padres, no aparece como tal en los discursos de los y las entrevistadas. Al respecto, algunos señalaron que les parecía todavía "muy pronto" para pensar en *esas cosas*. La mayor parte aseguró que les resultaba inconcebible adquirir una deuda de tan largo plazo cuando sus expectativas de movilidad –de ciudad, de país, de trabajo- eran "todavía" tan amplias. Muchos esperan estudiar postgrados en el exterior, otros aseguran desconocer qué les deparará el futuro en los próximos diez años. Para otros –tal es el caso de Verónica y Juliana- la compra de vivienda les parece un gasto *innecesario*, que sólo rinde frutos en un futuro percibido como lejano. La mayoría asume su situación como trabajadores flexibles como un impedimento insalvable para acceder al crédito, en tanto las organizaciones financiadoras exigen condiciones mínimas de estabilidad:

> Mi papá compró una casa a 20 años. ¡20 años!... pagó una cuota 20 años (…) yo no sé si voy a tener trabajo el otro semestre, si me va a salir lo del doctorado, si me voy, yo… yo cómo voy a decir sí, claro, pago una cuota 20 años (…) uno va al banco y explica que uno lleva 8 años trabajando en la Universidad, pero vea, si usted tiene contrato no más hasta diciembre y uno explica pero igual no es lo mismo, uno no es tan "confiable" como un trabajador que tiene su contrato, que se puede ganar menos pero dice ahí tengo mi sueldo, sino pago pues embárguenme.
>
> Fernando, 32 años.

En la dimensión más capilar de la experiencia cotidiana, sin embargo, la inestabilidad económica adquiere otras texturas. Se observa en estos casos, como decía, diversas

[242] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.

estrategias para proveerse seguridad e incluso dotar la vida de condiciones de comodidad y confort. Tal y como describe Wildavsky[243] se produce entre éstos una cierta anticipación del riesgo a escala del individuo, recurso central para garantizarse certidumbres en sociedades nerviosas. Federico, Vera y Camilo suelen organizar hipotéticos presupuestos anuales: "*ya uno sabe más o menos lo que se va a ganar en el año, entonces yo calculo lo de los cursos, las liquidaciones, los proyectos que tengo por ahí y lo sumo y todo lo divido en 12 meses (…) y eso es más o menos lo que tengo pa´l año, entonces así me organizo o me aprieto pues según como vea la cosa*", explica Vera. El presupuesto que efectúa considera contingencias, gastos básicos, pagos al servicio doméstico, salidas de fin de semana, viajes vacacionales, compra de ropa y tecnología. "*Casi siempre lo que da es que me queda faltando plata, pero eso es en el papel porque yo sé que hay cosas que me van a salir, que uno sabe que hay un proyecto y otras cosas con las que uno no cuenta… esas cosas son con las que uno resuelve lo que falta. Ya lo demás es ganancia"*.

Federico y Fernando se encuentran, además, adscritos a fondos de ahorro o cooperativas que, esperan, les ofrezcan respaldo ante necesidades no previstas. Pero para la mayor parte los gastos no planeados suelen ser una de sus mayores preocupaciones, en particular cuando los ingresos disminuyen o en las temporadas cesantes. "*Este semestre que los ingresos bajaron tanto uno sabe que no puede salir nada adicional. Uno está ras con ras y que ya a fin de mes a uno le queda lo del bus, lo de resolver lo del día a día"*, afirma Camilo. El periodo más difícil, en este sentido, corresponde al primer mes de clase, tras la temporada de vacaciones. Entonces ya muchos y muchas han gastado el dinero de su liquidación y han vaciado sus ahorros pero, además, deben esperar un mes para recibir de nuevo salario. Para asumir durante este periodo los costos de transporte y alimentación en el trabajo, los y las profesoras hora cátedra suelen acudir al endeudamiento: entonces las redes de afectos y familia y, privilegiadamente, las tarjetas de crédito, actúan como recurso que les permiten lidiar con las necesidades inusitadas, la ausencia de salario o las modificaciones abruptas e inesperadas de ingresos.

Al respecto, algunos profesores y profesoras describieron prácticas distintas de uso del crédito, representado en su mayoría en tarjetas con cupo limitado: Verónica se efectúa, a través de avances[244], autopréstamos que suele cancelar cuando se regularizan sus ingresos; Alicia suele usar también los avances, en momentos de necesidad, para cancelar la cuota de su tarjeta y así habilitarla para el consumo. En todos los casos el crédito supone un diferimiento del pago y el acceso a efectivo inmediato. En contraste, otros y otras optan por anticipar sus pagos: Federico y Laura usan el dinero recibido, por concepto de liquidación de sus contratos, para pagar con antelación algunos gastos durante el periodo intersemestral; Adriana anticipa los pagos del servicio de medicina prepagada de su hijo y las cuotas de arriendo del apartamento en que vive y Manuel aprovisiona de abundantes víveres no perecederos su alacena, con lo que se resguarda frente a tiempos difíciles.

Soportada en factores objetivos, constituida como trinchera, despreciada en tanto paralizante, la rutina cotidiana de estos y estas profesores actúa como recurso y escenario. Con ella se enfrenta la incertidumbre, desde ella se cohesiona la vida. Sugeriré en el próximo aparte que el rasgo más instrumental de la rutina, en el que ésta se torna táctica y estratégica, es el que refiere a su papel en tanto dispositivo de dominio sobre el tiempo. Describiré entonces el

[243] WILDAVSKY, Aaron. *Searching for safety*. , USA, The Social Philosophy and Policy Center, 1988.

[244] Me refiero en este caso a la modalidad de préstamo que permiten las tarjetas de crédito. En el "avance" el usuario recibe un dinero en efectivo, de acuerdo al cupo disponible de su tarjeta de crédito, que puede optar por pagar a través de cuotas mensuales.

modo en que estos *cátedras* se las arreglan, como propusieron inútilmente los hombres grises de Michel Ende[245], para ahorrar, acumular y ganar tiempo.

2.2.2. Los ahorradores de tiempo

En "Momo", la célebre novela de Michel Ende[246], los pobladores de una gran ciudad se ven sorprendidos por la llegada de los hombres grises. Estos visitantes despiadados aspiran a que la gente ahorre tiempo y lo acumule en cuentas bancarias, para poder disponer de él en el futuro. Los cambios que experimenta el pueblo, atrapado en la lógica de que el tiempo es susceptible de ser almacenado, son evidentes: las personas trabajan frenéticamente, renunciando al gozo del encuentro inútil y el deleite de la tarea lenta; los padres no tienen tiempo ya para sus hijos y toda actividad no funcional es interpretada como *pérdida de tiempo;* se producen objetos en serie, se abandonan las prácticas contemplativas, se pospone el placer para un después lejano, cuando el tiempo ahorrado regrese en forma de vacaciones o jubilaciones ociosas. Finalmente, la pequeña Momo, inmune al encanto de los hombres grises, salva al pueblo del conjuro y les revela con ello una verdad irrebatible: el tiempo parece ser la única cosa que *entre más se ahorra, menos se tiene*[247].

La experiencia de los y las profesoras hora cátedra entrevistadas parece rebatir, por lo menos en sus discursos, la premisa fundamental de "Momo". Atendiendo la metáfora que nos propone Ende[248], estamos ante auténticos "ahorradores de tiempo" que ponen en juego sofisticadas y creativas tácticas para hacerlo rendir y acumularlo, pero también estamos ante trabajadores que, como plantea Sennett[249], se ven enfrentados a dificultades estructurales para organizar sus tiempos y alinearlos con las temporalidades sociales de los trabajos más clásicos.

Para la sociedad contemporánea, la racionalización del tiempo de trabajo es sin dudas una de las herencias más importantes del capitalismo industrial. Si durante el feudalismo y el capitalismo mercantil parecía existir una todavía muy difusa distinción entre tiempo libre y tiempo de trabajo, fue la producción industrial la que inauguró la idea de jornada laboral. Son reconocidas las discusiones que Marx hace al respecto. Me refiero no sólo a sus reflexiones en torno al modo en que el capitalismo explota, a través de la intensificación del rendimiento de los trabajadores, la mano de obra, sino también a las descripciones y datos que ofrece[250] sobre la industria inglesa de la época: Marx nos habla de jornadas de trabajo superiores a 20 horas y obreros hambrientos y asfixiados por el aire contaminado de tanta gente junta. Posteriormente, los regímenes tayloristas incrementaron la producción y sofisticaron los métodos de control de tiempo en el trabajo, concretados en la incorporación del cronómetro en la industria. En tiempos modernos, de Charles Chaplin[251], Charlot lleva al extremo las intenciones de rendimiento en el trabajo a través de la *máquina de comer*: un mecanismo robótico que alimenta al trabajador, limpia los restos de comida y le cepilla los dientes, sin que éste deba abandonar su labor.

---

[245] Hago alusión al libro "Momo", premio nobel de literatura infantil en 1974. (ENDE, Michael. *Momo*. Bogotá, Alfaguara, 1989).
[246] Ibíd.
[247] Ibíd. P, 74.
[248] Ibíd.
[249] Sennett, R. Op. Cit.
[250] Particularmente me refiero a los datos que Marx presenta en el capítulo "Maquinaria y gran industria" (Marx, K. Op. Cit. 1999).
[251] Chaplin, Ch. Op. Cit.

Históricamente la disputa por el derecho al tiempo libre y la reducción de la jornada laboral, ha sido uno de los objetos centrales de la lucha sindical. No en vano algunos críticos han reconocido en "Momo"[252] una metáfora de aquello que el capitalismo pretende hacer sobre y con el tiempo de la gente. Ya Marx[253] había sugerido la incompatibilidad entre capitalismo y tiempo libre. Este obrero enajenado, del que nos habla Marx, no tendría tanto "tiempo libre" –léase tiempo para el despliegue de su energía creadora- como tiempo de no trabajo. Vaciado de subjetividad y humanidad, los obreros capitalistas no sólo *huirían del trabajo como de la peste,* sino que también efectuarían una huida infructuosa. Por fuera del trabajo, los obreros repondrían fuerzas (estamos pues ante un tiempo compensatorio), destinarían su energía al desarrollo de labores *estupidizantes* (orientadas a su supervivencia y autocuidado) y, desde desarrollos más recientes como los propuestos por la Escuela de Frankfurt, seleccionarían opciones de entretenimiento (esto es, actuarían como consumidores) a través de las cuales el capitalismo aspira a *administrar* el tiempo libre de las personas. El tiempo libre habría derivado pues en tiempo de compensación, supervivencia y consumo.

En todos los casos, como alienado o espacio creativo, el tiempo de no trabajo se presenta como un hecho objetiva e institucionalmente determinado y en creciente expansión, si se considera la reducción de la jornada laboral en países industrializados y la ampliación de la moratoria social entre las capas medias. Sin embargo, para los y las profesoras hora cátedra, la imposición institucional de tiempos de trabajo es, como dije, sólo parcial. Para muchos y muchas sus obligaciones contractuales se reducen a la asistencia a clase y la ocasional participación en reuniones. En algunos casos, como el de Camilo, el tiempo *obligatorio* de trabajo no suma más de nueve horas a la semana. Elena es probablemente, entre los y las entrevistadas, la que ha asumido mayor tiempo obligatorio: 31 horas en la semana. Si asumimos que un trabajador regular, un profesor nombrado por ejemplo, debe cumplir aproximadamente unas 40 horas de tiempo de trabajo a la semana, estamos ante trabajadores que gozan de un acierta autonomía y potencial dominio sobre sus tiempos laborales.

Este dominio es, no obstante, como he dicho repetidamente, relativo. Las horas de trabajo pactado con las universidades sólo representan una porción del trabajo real que estos y estas profesoras desarrollan en sus casas, en las noches, los fines de semana, distribuyendo aparentemente a su antojo los tiempos del trabajo y experimentando en consecuencia una mixtura entre trabajo y tiempo de no trabajo. No es extraño entonces que muchos y muchas consideren tortuoso establecer distinciones entre descanso y actividad laboral, en particular cuando se trabaja en casa. Manuel insistió durante las entrevistas en esta dificultad. Trabajar en casa implica para él enfrentar un conjunto de múltiples tentaciones: dormir o trabajar, ver televisión o trabajar, trabajar ahora o dejarlo para después, son tensiones que enfrenta en el día a día y que lidia con una combinatoria -"*enferma*", según sus propias palabras- entre periodos de postergación culposa del trabajo y jornadas desenfrenadas de labor intensa. "*Es un círculo vicioso. Dejo todo para última hora y entonces se me acumula todo (…) me pego unas trasnochadas horribles y luego, como estoy cansado, ya no quiero trabajar más, hago siesta, duermo hasta tarde y otra vez me atraso"*, asegura. De nuevo Manuel atribuye su *desrutina* a factores subjetivos: es desordenado, dice; trabaja *mejor* bajo presión, afirma. El trabajo flexible no aparece en su discurso como causa posible de sus dificultades para organizar el tiempo. La responsabilidad es suya, individual e intransferible, aunque estas dificultades sean compartidas por muchos y muchas de sus colegas.

[252] Ende, M. Op. Cit.
[253] Marx, K. Op. Cit. 1993.

La mayoría, en particular aquellos que son padres, efectúan operaciones inversas a las puestas en juego por Manuel. Actúan entonces como genuinos *ahorradores de tiempo* y, en lugar de posponer el trabajo, aspiran a posponer el descanso y el entretenimiento. Se *ahorra* tiempo para actividades diversas: Adriana para liberar el tiempo del gimnasio y los fines de semana para su hijo, Vera para dedicarse al zapping televisivo y a la "*deliciosa*" sensación de no *tener nada qué hacer*, Federico para la lectura no funcional, Fernando para visitar a su novia. La mayoría para dormir hasta tarde y recobrar horas de sueño que se han perdido en el ejercicio de ahorrar tiempo. También se intenta ganar tiempo para el trabajo pausado y entregado: para escribir un informe que se sueña pulido, para trabajar en sus tesis o dedicarle tiempo a sus estudios, para preparar actividades laborales imprevistas. Curiosamente, la mayor parte señaló que las salidas nocturnas no constituyen una opción de entretenimiento deseable, por lo menos durante el semestre académico cuando la carga laboral invade los fines de semana. Para Federico, una noche de fiesta puede costar la mañana siguiente: *"la rumba es ingrata, uno invierte mucha plata y deja cansado (…) luego necesita uno un día entero para recuperarse y toca acumular trabajo"*

Las operaciones que se efectúan para ahorrar tiempo constituyen también un conjunto heterogéneo de prácticas que van desde la reducción de los tiempos de descanso hasta la mecanización de procesos laborales. En el primer caso se aspira a hacer rendir hasta los más mínimos tiempos muertos del día: calificar durante los descansos de clases o mientras los y las estudiantes resuelven talleres, comprimir los almuerzos para liberar minutos de medio día, leer (como he mencionado) en el trasporte rumbo al trabajo. Estas prácticas no se circunscriben al mundo de trabajo. También se espera *ganar tiempo* en las labores domésticas, las de autocuidado y supervivencia. Para ello se eligen lugares de vivienda cercanos al trabajo, lo que favorece el tránsito veloz rumbo a casa; se contratan servicios de aseo y cuidado de los niños, se acude a las redes gratuitas de crianza o ayuda (en este sentido es notable el caso de Elena y Federico, quienes, como mencioné, viven en la casa materna lo que evita en su opinión que deban preocuparse por resolver asuntos domésticos); se invierte en electrodomésticos que mecanicen las labores en casa y otros, como Vera y Juliana, comen siempre fuera con lo que se libran del lento trabajo de adquirir alimentos y cocinarlos.

La mecanización de procesos laborales, en cambio, incluye tratamientos más, si se quiere, *profesionalizados*. Algunos de los y las cátedras entrevistados aseguraron que suelen organizar cronogramas estrictos para sus cursos, seleccionar con antelación los textos requeridos y diseñar previo a cada semestre los talleres que van a asignar a sus estudiantes, con lo que se evitan el trabajo de planificar cada clase semana a semana. Otros y otras han construido guiones, notas y presentaciones para sus clases a las que se acude en el caso de que deban repetir un curso. Muchos y muchas de ellas aseguran que les ha sido útil entrenarse y afinar sus competencias en escritura, calificación de trabajos o diligenciamiento de formatos requeridos por las universidades. Federico, Vera y Verónica pactan cronogramas estructurados que les permitan "balancear" sus cursos. Así, evitan que en la misma semana deban enfrentar clases "pesadas", para las que tienen que invertir mayor dedicación: *"lo que yo hago es ir calibrando, entonces sé que en el curso del lunes debo dictar mucha teoría, que me toca leer más y lo que hago es que el martes hago taller o pongo una película"*, afirma Manuel.

Un asunto significativo tiene que ver con las tácticas de "evitación" de situaciones en las que se *pierde mucho tiempo,* tales como la interacción cotidiana con otros colegas y estudiantes.

Estas situaciones, que Goffman denomina como escenas de "desatención amable"[254], y que van desde el saludo casual hasta la conversación intrascendente, demandan la puesta en juego de tiempos con los que no se cuenta. Algunos de los y las entrevistadas aseguraron que durante los periodos más saturados de trabajo prefieren *pasar* rápido por las universidades, *"voy, dicto mi clase y salgo rapidito porque uno sabe que se encuentra con alguien y termina hablando"*, dice Alicia; *"almuerzo sola, en la cafetería de empleados* (de la universidad Icesi) *porque con gente el almuerzo se alarga"*, afirma Adriana. En estos casos el correo electrónico actúa como un recurso útil, en tanto permite conectarse y tramitar la información sin los protocolos del encuentro no sintético[255]: *"uno está a la distancia de un click"*, dice Vera. Conviene en este punto efectuar una precisión. En su trabajo sobre la relación entre jóvenes y nuevos repertorios tecnológicos, Rocío Gómez[256], insiste en reconocer la dimensión vincular y social de estas máquinas. Sugiere pues que los nuevos repertorios son espacios e instrumentos que la gente emplea para juntarse. Las modalidades de encuentro, sin embargo, que en ellas se produce guardan características que, desde la perspectiva de Graham[257], se asemejan a la formación contemporánea de comunidades que sugiere Bauman[258]. Me explico: Bauman sostiene que para pensar las comunidades hoy es indispensable remitirse a varios fenómenos propios de sociedades altamente urbanizadas, en las que se han intensificado los procesos de individuación. En éstas, los vínculos entre individuos se tornan líquidos, fluctuantes y dinámicos[259].

Ante este panorama las comunidades son idealizadas como lugares seguros y estables, atravesados por tejidos de solidaridades comunes y gratuidad. En un contexto que no ofrece certidumbres, la comunidad será apreciada con nostalgia, en tanto parece proveer lo que Bauman denomina "la dulzura de pertenecer" y la posibilidad de armarse un nicho seguro en medio del caos. Pero esta fascinación por la comunidad entraña una contradicción. Nuestros ideales de comunidad no coinciden con las comunidades reales. Las comunidades son lugares también restringidos. Ofrecen seguridad pero también demandan adhesión, permanencia, sometimiento a la regla. La estabilidad que reportan se ve acompañada de una restricción de la libertad. Y los individuos contemporáneos aspiran a gozar de la seguridad comunitaria sin renunciar a su libertad. He ahí el dilema y he ahí probablemente la razón por la que éstos se entregan a comunidades en las que el compromiso se torne *líquido* y *fluido*, en que la pertenencia no denote entrega ciega, en que se pueda entrar y salir, como sucede en Internet, y en las que sea posible establecer *contacto* (nótese que de esta forma se denomina la lista de personas con las que algunas redes online permiten conversar/chatear) sin los compromisos y demandas de las relaciones. Al respecto, Graham[260] sugiere que es éste el sustrato teórico que explica porqué algunos privilegiarán el mensaje electrónico o los dispositivos de comunicación móvil, que el encuentro directo. No se trata, como sugieren las versiones moralistas sobre tecnología, que los sujetos hoy renuncien al encuentro cara a cara. Se trata,

[254] GOFFMAN, Erving. *Relaciones en público: microestudios del orden público*. Madrid, Alianza, 1979.
[255] Como mundo sintético, Castranova citado por Julián González reconoce el mundo digitalizado del que puede disponerse en línea (online) o en redes de telecomunicaciones (Internet). En palabras de González: *"esa maraña que conecta la digitalización electrónica de toda huella sonora y visual (sea analógica o no) del mundo, y que puede disponerse en cualquier tipo de red de telecomunicaciones le llama Castronova (2005) mundo sintético"* (GONZÁLEZ, Julián. *Obras Efímeras y artistas mundanos.* Documento inédito, proyecto de investigación "Formas de presentación pública de la persona en la red social Facebook", Universidad del Valle, 2012.)
[256] Gómez, R. Op. Cit. 2010.
[257] GRAHAM Gordon. *Internet*. España, Frónesis Cátedra, 1999.
[258] BAUMAN, Zygmunt. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo Veintiuno de España, 2003.
[259] Tal y como planteaba Simmel, la ciudad supone una mayor soledad y un mayor número de contactos en detrimento de los lazos fuertes e íntimos que caracterizaban a las sociedades rurales. Así, los individuos urbanos son más "libres", más "excéntricos", pero también habitan mundos más inciertos y anónimos. (Simmel, G. Op. Cit.)
[260] Graham, G. Op. Cit.

más bien, de que discriminan y distinguen las formas de encuentro según la intensidad del afecto, el objetivo en términos de comunicación que pretenden alcanzar (notemos cómo muchos y muchas profesoras manifestaron preferir el correo electrónico para tramitar dudas administrativas, excusarse por su ausencia de reuniones u ofrecer explicaciones "rápidas", todas situaciones que, en los encuentros offline, requieren de un protocolo que puede minimizarse vía online) y el nivel de contacto y distancia que se desea mantener. En este caso, atendiendo lo dicho por los y las entrevistadas, el correo electrónico permite no sólo ahorrar tiempo en la interacción indeseada, sino que también favorece un contacto de bajo compromiso, coherente con el vínculo fluctuante que sostienen con las instituciones en las que laboran. Estaríamos pues, ante lo que Gómez[261] denomina como *tecnologías de compensación de la ausencia*.

Aparece en este punto un asunto central que remite de manera directa a los recursos empleados para el dominio del tiempo. Ya he insinuado previamente que en la organización de la rutina participan objetos y artefactos en los que depositamos confianzas y de cuyo buen funcionamiento depende el orden con el que pretendemos dotar nuestras vida. Un ejemplo puede ampliar esta idea. Durante la segunda entrevista realizada a Camilo tuve un contratiempo con la grabadora en la que esperaba registrar nuestra conversación. Camilo se ofreció a prestarme la suya y a enviarme el material vía correo electrónico. Tres días después se comunicó conmigo para contarme que se había dañado el módem para la conexión a Internet de su casa y que debíamos encontrarnos *cara a cara* para suministrarme el material. Lo hicimos, en efecto, un par de días después. Tuvimos entonces tiempo para terminar nuestra conversación y aproveché el daño de su conexión a Internet doméstica para explorar la función que estos artefactos tenían en la construcción de sus rutinas laborales cotidianas:

> Estuvimos *varados* (se refiere a su familia), uno sin Internet no es nada y eso que mi esposa tiene black berry (dispositivo que permite la conexión móvil) pero para revisar internet me tocaba ir a un café net y eso no es lo mismo… (…) uno tiene archivos, cosas que mandar, me tocaba andar con el disco duro aprovechando cualquier computador por ahí con Internet para trabajar (…) fue una calamidad, una calamidad…

El módem averiado afectó de manera dramática -*calamitosa*, sugiere- la rutina diaria de Camilo. Alteró su rutina, modificó sus hábitos, le obligó a efectuar inversiones económicas. El signo trágico de este hecho menor nos revela que el objeto módem no sólo se comporta como un objeto sino también como un dispositivo que, en tanto tal, *dispone* la cotidianidad y ejerce sobre la vida diaria una suerte de poder[262] . En este sentido, para el caso del dominio sobre el tiempo, los artefactos empleados para ello no son sólo recursos o medios, sino también repertorios que determinan nuestros tiempos y nos invitan a transformar nuestros modos convencionales de actuar. Atendiendo a a Piscitelli estamos ante "matrices

[261] Gómez, R. Op. Cit. 2010.

[262] Al respecto, Winner y Latour insisten en señalar que los artefactos son *políticos*. El primero describe el modo en que ciertos artefactos *contienen* cualidades políticas (que provienen de sus procesos de diseño y producción, pero que no son enteramente calculados o conscientes), en tanto proponen formas de distribución del poder y autoridad que operan independientemente de la voluntad de los "usuarios" y "productores". El ejemplo más sonoro de esto puede ser el del panóptico de Foucault, pero también resulta útil para este efecto recordar el papel del cronómetro en la industria fordista o el de las vías de acceso a personas en situación de discapacidad que han sido instaladas en edificios públicos. Por otro lado, Latour[262] asegura que, más que en las siempre móviles relaciones sociales, el poder se cristaliza en los objetos. Esto es, por ejemplo, que nuestra representación social del Estado se concreta en los edificios públicos. Así, bajo esta perspectiva, los objetos/artefactos actúan como agentes que terminan, sino imponiendo, por lo menos *disponiendo* el uso que de éstos se hace y las formas de distribución del poder. (LATOUR, B. Op. Cit. Y WINNER, Langdon. *¿Los Artefactos Tienen Política?, 2001*. Disponible en: http://www.campus-oei.org/salactsi/winner.htm)

cognitivas" que al ser incorporadas a la vida social "*producen la emergencia de nuevas formas de proceder. Son virus en tanto una vez hacen presencia la vida sin ellas parece resultar inviable*" [263]. Forman parte de estos repertorios artefactos de vieja data como el reloj, pero también "nuevos" repertorios como el computador y ambientes tecnológicos como Internet. Esta última es mencionada por los y las entrevistadas como un recurso indispensable en el esfuerzo por *ahorrar tiempo,* en tanto favorece la realización de un trabajo *justo a tiempo* o en *tiempo real*[264], en el que pueden efectuarse diversas tareas simultáneas, desancladas del territorio y de manera no lineal.

Pero estos artefactos no sólo permiten expandir el tiempo al favorecer la simultaneidad del trabajo. También contribuyen a la emergencia de nuevas actividades, *nuevas formas de proceder,* que a su vez demandan tiempo y dedicación. La mayor parte de los y las entrevistadas sostuvo que han incorporado a su rutina cotidiana el trabajo de leer y responder correos. Vera tarda cerca de una hora y media diaria en esta actividad, mientras Fernando sólo destina para ello media hora cada día (esto, asegura, bien puede deberse a su proveniencia disciplinar: *"en ingeniería la gente no escribe tanto"*, afirma*).* Adriana y Elena han encontrado en el blackberry un instrumento y ambiente útil que les permite "conectarse" todo el tiempo y responder correos al instante. Así, si bien Internet compensa la ausencia, como decía, demanda también una nueva presencia online que se estima como ineludible: *"la gente espera que uno responda ahí mismo los correos (…) los estudiantes le dicen a uno, "pero si yo le escribí un correo el domingo" y yo les digo "pero el domingo no estoy trabajando""*, asegura Vera. Estar "conectado" se convierte entre éstos en una exigencia y en un medio para el control a distancia sobre el trabajo. A diferencia del teléfono móvil, a través del cual se resuelve lo urgente y lo inmediato, *sobre la marcha*, Internet propone una penetración más difusa en la cotidianidad. Una presencia sin presencia, latente, que se activa en la conexión pero que continúa operando aún ante el abandono del sujeto. Responder el correo electrónico es, pues, permanentemente, una tarea pendiente.

Un último asunto se revela en esta exploración por las tácticas de dominio sobre el tiempo que ejercen profesoras y profesores hora cátedra. He mencionado que se aspira, no sin dificultades, a *ahorrar y hacer rendir el tiempo*. He descrito también que para ello se emplean recursos tecnológicos, mecanismos de autocontrol, redes de apoyo y estrategias organizativas que pretenden hacer eficiente la actividad cotidiana. Pero el tiempo es sólo una magnitud física cuya cristalización geométrica, y cuya representación objetiva, sólo se nos hace evidente en su relación con el espacio. Cuando afirmé que las rutinas ocurrían *en* y *sobre* el tiempo, aludía de fondo a que se concretan en el espacio-tiempo. Esto es, que se despliegan sobre escenarios espacio-temporales: lugares, territorios y ambientes que actúan como contexto y como texto, como decorado y mobiliario de la vida cotidiana, desde la

[263] PISCITELLI, Alejandro. *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. México, Editorial Paidós, 2002. P. 46.

[264] Gónzález afirma que es posible identificar la génesis de las operaciones en tiempo real y reticular en la transformación de los modos de producción fordistas *"En la organización moderna y clásica del trabajo el tiempo era fundamentalmente lineal. Las líneas industriales de montaje indican la naturaleza secuencia (paso a paso, segundo tras segundo) de la producción general humana (…) Al desagregar y distribuir los momentos de la producción, el fordismo consiguió incrementar sustancialmente la producción respecto a las formas artesanas y semiindustriales de la producción (…) De esta manera por cada segundo y cada unidad de tiempo presente ocurren, al mismo momento, un rango amplios de operaciones simultáneas que pueden ser coordinadas en red y tiempo real. Esto permite que tareas que requerían mucho tiempo (en tiempo lineal, paso a paso), puedan ejecutarse de manera muy breve en este tiempo reticular"*. (GONZÁLEZ, Julián. *Jóvenes, subjetividades y nuevos repertorios tecnológicos.* Cali, Documento inédito. Proyecto "Cultura política, ciudad y ciberciudadanías", Universidad Pedagógica- Universidad del Valle, 2010).

perspectiva de Goffman[265], pero también como dato e indicio de una rutina que deja sobre éstos sus propias huellas.

2.2.3. Espacios privados para la producción pública.

El cuarto de estar
Porque todo es igual y tú lo sabes,
Has llegado a tu casa, y has cerrado la puerta
Con aquel mismo gesto con que se tira un día,
Con que se quita la hoja atrasada del calendario
Cuando todo es igual y tú lo sabes.
Has llegado a tu casa
Y, al entrar, has sentido la extrañeza de tus pasos
Que estaban ya sonando en el pasillo antes de que llegaras,
Y encendiste la luz para volver a comprobar
Que todas las cosas están exactamente colocadas como estarán dentro de un año
Y después,
Te has bañado, respetuosa y tristemente, lo mismo que un suicida,
Y has mirado tus libros como miran los árboles sus hojas,
Y te has sentido solo, humanamente solo,
Definitivamente solo porque todo es igual y tú lo sabes.

Luis Rosales[266].

Los espacios condicionan y limitan el desplazamiento rutinario. Pero también las rutinas, sugiere el poema de Rosales, moldean los espacios y disponen el mobiliario que contextualiza la vida cotidiana: las cosas *"exactamente colocadas como estarán dentro de un año",* los pasos que se adivinaban incluso antes de pisarse. La rutina deja pues vestigios por los lugares en que se despliega y a su vez se arma a partir de las posibilidades que los lugares ofrecen. Desde una versión clásica de trabajo las rutinas vitales de los y las trabajadoras ocurren entre ámbitos privados y públicos. Ambos ámbitos responden a demandas de trabajo distintas que los moldean y dotan de funciones y significados diferentes. Se trata pues de una distinción entre lo privado/doméstico y lo público/trabajo que, si bien se ha configurado en una larga historia, debe su radicalización al advenimiento del capitalismo industrial.

Previo a la industrialización, la casa, como unidad central de producción, contenía tanto las dimensiones productivas como reproductivas de la vida social. Así, la casa era lugar de la familia como del taller, tanto del trabajo doméstico como del trabajo destinado al intercambio en el mercado de bienes de consumo. En su estudio sobre las formas de comunidad, Tonnies[267] describe a la casa como la unidad espacial de la comunidad rural y como lugar en el que, en las formas de asociación comunitaria, se produce la vida material y se reproduce la vida simbólica: *"la casa lugareña de la aldea constituye el asiento bien fundamentado, y, en un sistema agrícola normal, apropiado para una hacienda que, en razón de todas sus demandas esenciales, es autosuficiente o puede abastecer sus propios recursos"*[268]. En su versión tipo ideal, para Weber[269] en la comunidad doméstica los bienes son comunitarios, se

[265] Goffman, E. Op. Cit. 1989.
[266] ROSALES, Luis. Poema "El cuarto de Estar". En *La Casa encendida,* 1949. Disponible en: http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/2poecon.htm
[267] TONNIES, Ferdinand. "Comunidad y Asociación". En: *Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social.* Barcelona, Editorial. Península, 1979, pp. 25-111.
[268] Ibíd. P. 56.
[269] WEBER, Max. Op. Cit.

actúa según asignaciones individuales y la comunidad se configura como una comunidad de residencia.

Por su parte, en su obra "El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen", Ariès[270] , describe la casa de los sectores populares franceses durante el siglo XVI como un lugar impensable para nuestra idea contemporánea de hogar y familia. La casa, descrita por Ariès, no distingue entre las habitaciones destinadas al descanso privado y las habitaciones para el recibo de visitantes (hoy conocidas como "salas"). Así mismo, no se establecían divisiones entre el espacio para los niños y la alcoba de los padres, lo que solía ocasionar que, con frecuencia, los niños asistieran sin mayor recato a la cópula sexual de sus padres, un hecho insólito para nuestras actuales concepciones de "formación sexual de los niños"[271]. Tampoco era extraño que la habitación destinada al descanso en la noche se convirtiera en taller artesanal durante el día y que junto a la cama se desplegaran las mesas y utensilios de trabajo del padre. Esta casa, en la que se fusionan lo público y lo privado, también es observable en Colombia durante el siglo XIX:

> La falta de privacidad existente había llamado la atención a los viajeros que visitaron a Colombia durante el siglo XIX. Según ellos, en las ciudades colombianas no se cerraban durante el día las puertas de las casas (...) En cuanto a la costumbre de mantener la puerta abierta, el extranjero Alfred Hettner anotó que "la afición a la intimidad del hogar por sí no está muy generalizada todavía"[272].

Esta mixtura entre vida doméstica y actividad laboral alude a la condición de una casa que constituía la unidad de producción por excelencia y que, en palabras de Weber *"cubre la necesidad de bienes y trabajo de la vida cotidiana"*[273]. En ella no sólo sucedía el trabajo reproductivo de la vida social, sino también el trabajo productivo –la economía del *domus*, como se le reconoce- que derivaba en actividades de intercambio (agricultura y talleres artesanales, por ejemplo). De ahí que Sennett asegure que, por lo menos hasta el siglo XVIII la casa era *"el centro físico de la economía. En el campo, la familia fabricaba la mayor parte de las cosas que consumía"*[274] *(pp. 33).* Así, en esta casa convergían formas diversas de trabajo que iban desde el cuidado de los niños hasta las labores del campo, desde la atención a los enfermos y moribundos hasta el ejercicio de parir, desde la preparación de los alimentos hasta la confección de la ropa. La casa rural colombiana, en particular, era entonces un lugar en el que había "mucho trabajo" por lo que se requería de mano de obra abundante –proporcionada en parte por el, también abundante, número de hijos- y en la que podían reconocerse prácticas que indistintamente oscilaban entre lo que hoy reconocemos como mundo privado y mundo público.

Weber[275] y Tonnies[276] coinciden en señalar cómo la casa, como lugar protagónico de las formas sociales premodernas, sufre transformaciones a partir de la consolidación del trabajo capitalista. Ya Marx[277] había anunciado cómo la industria moderna amenazaba a la antigua

---

[270] ARIES, Phillippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Editorial Taurus, 1987.
[271] Recordemos al respecto cómo Elias nos señala el modo en que la educación sobre el pudor y la vergüenza, clave para el proceso civilizatorio, tuvo como hito significativo la aparición en la familia burguesa del cuarto de los niños, separado de la habitación de los padres. (Elias, N. Op. Cit.).
[272] REYES, Catalina y GONZÁLEZ, Lina Marcela. "La vida doméstica en las ciudades republicanas". En *Historia de la vida cotidiana.* (Beatriz Castro Carvajal, Editora). Bogotá, Norma. 1996. P.206-240.
[273] WEBER, M. Op. Cit.
[274] Sennett, R. Op. Cit. P.33
[275] Weber, M. Op. Cit.
[276] Tonnies, F. Op. Cit.
[277] Marx, K. Op. Cit., 1999.

industria doméstica hogareña, constituida por talleres artesanales independientes que se establecían en casa. Estos talleres durante la sociedad industrial, se convirtieron en extensiones de la industria o desaparecieron, lo que permite ratificar cómo el trabajo industrial determinó distinciones entre la casa y el trabajo y desplazó paulatinamente a este último del escenario doméstico. Al respecto, Weber (1922) señala que esta transformación se vio acompañada de tres hechos que marcaron la ruptura con las formas de comunidad premoderna y contribuyeron a la distinción tajante entre vida pública y ámbito doméstico: en primer lugar la aparición del matrimonio con dote y el derecho hereditario individual que divide la comunidad e impone una suerte de cálculo entre los miembros de la misma. En segundo lugar, la ampliación de las posibilidades objetivas de vida que estimulan la búsqueda de la trayectoria y satisfacción individual de necesidades a partir del trabajo. Así, muchos asuntos decisivos de la vida de los individuos (como la educación y socialización), empiezan a ocurrir por fuera de casa Y, en tercer lugar, la distinción "contable" y "jurídica" entre la "casa" y el "negocio".

La aparición del empleo industrial – que se desarrolla por fuera de casa, en la industria o fábrica- implicó entonces, como he dicho, una fractura tajante entre casa y trabajo, trabajo femenino y trabajo masculino, tiempo libre y tiempo de trabajo. En este contexto, los procesos de individuación que describe Béjar[278] se concretaron en los trabajadores: primeros habitantes de la gran metrópoli, fueron a su vez, por primera vez, anónimos y públicos y encontraron en la casa el escenario para el refugio y el despliegue de la intimidad. La casa se convirtió entonces en el escenario femenino. La vida doméstica en el espacio de lo capilar. La casa se hizo refugio, pero también el lugar en que las consecuencias del éxito público, del desarrollo económico y del trabajo masculino se reflejaban y materializaban en tanto trayectoria vital. La subjetividad moderna, y su representación en la idea de individuo, se configuraron para Béjar[279] no sólo a causa del trabajo sino por lo que el trabajo hizo con aquello que parecía un escenario más posible para la voluntad: la casa, la vida doméstica, el mundo de lo privado.

Hacia mediados del siglo XX, la casa asiste a la emergencia de un segundo fenómeno. Ya desmantelada, por lo menos en las grandes urbes, de su lugar como unidad de producción, la casa se ve vaciada paulatinamente de quehaceres. Así, asistimos a una casa mejor dotada[280], en la que han disminuido ostensiblemente el número de hijos por familia y que se instala en un mundo en el que muchas actividades productivas (como el empleo del que se deriva el sustento familiar), pero también muchas actividades antes domésticas (funerales, cuidado y educación de los niños, confección de la ropa, corte del cabello, fiestas e incluso preparación de los alimentos) suceden por fuera de ella. Así, de unidad de producción, tenemos una casa que se convierte, por lo menos para sectores no precarios, en unidad de consumo y entretenimiento.

El ingreso de las mujeres al mundo del trabajo, agudizó este fenómeno, con un incremento significativo de los procesos de terciarización y profesionalización de muchas de las

[278] BÉJAR, Helena. *El Ámbito Íntimo (Privacidad, individualismo y Modernidad*). Madrid, Alianza Editorial, 1998.
[279] Ibíd.
[280] Las viviendas con piso de tierra disminuyeron entre 1938 y 1964 de 53% a 38%, las paredes de materiales precarios de 90% al 51%. La provisión del servicio de acueducto se incrementa del 29% al 39% y el servicio del 32% al 41% (FLÓREZ, Carmen. *Las Transformaciones Sociodemográficas en Colombia Durante el Siglo XX*. Bogotá, Banco de la República/Tercer Mundo, 2000). Asegura la autora que para la década del 70 e inicios de los 80 se produce un proceso de evidentes mejoras en las condiciones socioeconómicas de buena parte de la población, que pueden reconocerse en el incremento de servicios domiciliarios: para la década del 70 las viviendas con acueducto llegan a ser 63%, con energía 59% y con servicios sanitarios 69%. Es posible que estos datos estén indicando un proceso de consolidación de la clase media productiva.

funciones que fueron en su momento restrictivas de los ámbitos domésticos. Al respecto Gómez y González destacan como "*cada vez ocurren menos asuntos decisivos en casa; y será la pérdida de densidad de la vida doméstica lo que permitirá que, sin mayores traumatismos, que la casa se haga cada vez más pequeña y funcional: la reducción de los baños y las cocinas, de la sala de estar y de los cuartos, expresa en clave espacial la contracción misma de la vida doméstica*"[281]. Tenemos pues, en consecuencia, una casa más *estrecha*, terciarizada y dotada tecnológicamente para la automatización del trabajo doméstico.

También para Ibañez[282], estos fenómenos hacen referencia a una casa que, por lo menos entre las clases medias y altas, se convierte paulatinamente en un escenario privilegiado de consumo. Desde esta idea podríamos entender cómo, por ejemplo, las cocinas se tornan más pequeñas y abiertas a los visitantes, al tiempo que aparecen las salas de televisión: los espacios para el consumo se amplían, los de producción se achican. Algunos fenómenos, sin embargo, pueden poner en tensión esta perspectiva. Por un lado, algunas de las recientes tecnologías que penetran en el ámbito doméstico contienen una dimensión productiva que no es atribuible a las primeras tecnologías de entretenimiento. Me explico: mientras la radio y la televisión requerían que el usuario "comprendiera" y "significara" su contenido, esto es, demandaban de éste el consumo como *actividad*; las más recientes tecnologías exigen que los usuarios hagan, escriban, *cuelguen, bajen, operen, interactúen* y produzcan información. De esta forma, la casa hoy, en algunos sectores, puede entenderse como un lugar en el que no sólo se consumen "bienes" sino que también se "producen", aunque se trate de bienes atípicos a los que nos cuesta reconocer como *obras*[283].

Pero en segundo lugar, y más en la línea del problema que me ocupa, la casa de algunos sectores de trabajadores se convierte en extensión del espacio de trabajo o en el centro de actividades para el empleo. Es decir, en el lugar de la producción. En esta vía, diversos estudios sociológicos han pretendido dar cuenta del modo en que la flexibilización laboral revoluciona la distinción clásica entre casa y lugar de trabajo: Sennett[284] sugiere que el trabajo flexible tiene como consecuencia la pérdida de los antiguos referentes espaciales que situaron al trabajo en un ámbito concreto de operaciones; Boltanski y Chiapello[285] insisten en la tesis de que el trabajo flexible hace borrosas las fronteras entre casa y trabajo; Carnoy[286] y Beck y Beck[287] asegurarán que el trabajo, en tanto actividad que ocurre en lo público, se desplaza paulatinamente hacia los territorios privados de la vida social.

Así, estos trabajadores flexibles parecen haber traído de vuelta el trabajo a casa, como era habitual entre los artesanos europeos del siglo XVI, los campesinos colombianos del siglo XIX y los sectores populares de nuestros días. El escenario público de su trabajo se *descorporeiza*, en la medida en que pierde su materialidad o se hace corpóreo sólo momentáneamente, lo que conduce a una trasformación del espacio privado. Sus casas no son ya sólo los lugares de la vida doméstica sino, en lo que respecta a este tipo particular de

[281] GÓMEZ, Rocío y GONZÁLEZ, Julián. *Pantallas reflexivas: reinventar la casa y domesticar las pantallas audiovisuales.* Informe Final de Investigación, Universidad del Valle-CNTV, Imprenta Nacional, 2005. P. 35.
[282] IBAÑEZ, Jesús. *Por una sociología de la vida cotidiana.* Madrid, Siglo XXI, 2002.
[283] Me refiero al repertorio de producciones que pueden hacerse en casa a través y en ambientes tecnológicos: perfiles para redes sociales, fotografías, obras musicales, mensajes de texto, blogs y piezas audiovisuales.
[284] Sennett, R. Op. Cit.
[285] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.
[286] Carnoy, M. Op. Cit.
[287] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.

trabajador, también laboratorio de ideas e inversiones destinadas a la producción para el trabajo.

Durante la investigación de campo realizada en este proyecto efectué tres visitas formales a la casas de Verónica, Elena y Fernando. Estas visitas estuvieron guiadas por procesos y objetivos de observación que pueden ser examinados en los anexos adjuntos a este documento. Así mismo, realicé visitas, más informales, a las casas de Manuel, Andrés y Juliana. Se trataba todos de escenarios muy distintos. Verónica vive con su hijo en un apartamento amplio, en un edificio sin zonas comunes. Elena habita con su madre un apartamento ubicado en una unidad residencial cerrada. Fernando vive solo en un apartaestudio de dos ambientes y luz escasa y Manuel comparte un apartamento con un amigo. Andrés vive en el último piso de un edificio, en un lugar tan minúsculo que no se atreve a comprar una nevera más grande. Juliana vivía en las afueras de la ciudad, en un condominio con piscina y vista a las montañas. Tanta diversidad hace difícil establecer rasgos comunes. Las casas se me aparecieron como textos en que, como sugiere Bourdieu, se exponen los atributos del "*ser social de su propietario*" [288.] Así, objetivaban en tanto *cosas* sistemas de clasificaciones y estratificaciones sociales, permitían ubicar a sus habitantes en un cierto espacio social, anunciaban sus gustos y medios económicos, pero también revelaban las opciones económicas del mercado de viviendas en Cali para sectores como éstos. Conjugaban pues estéticas y éticas, herencias y filiaciones, economías, estatus y tentativas de distinción.

En todas las casas había computadores, televisores (sin servicio de cable para el caso de Juliana), libros (en cantidades y disposiciones diferentes) y servicio de Internet (móvil para el caso de Juliana, que vivía en el campo, donde no llegan las redes de telecomunicación). En sentido estricto ninguna era una casa. Se trataba más bien de apartamentos. (Como *aparta-mentos*, los reconoce Ibañez[289] -esto es, lugares para el retiro- que, curiosamente, para estos profesores y profesoras actúan más bien como centros de conexión e interconexión con el mundo). Apartamentos con marcado aire familiar –materializado en la dotación de la cocina y el mobiliario- como el de Elena o Verónica; otros cuidadosamente diseñados para rendir estética y socialmente, como el de Manuel y Juliana; algunos despojados de cualquier adorno como el de Fernando. Todos arrendados, con excepción del de Elena, y ninguno habitado por el mismo propietario por más de tres años. Los extremos más intensos los ofrecían Fernando y Verónica. El apartamento de ésta había sido colonizado por los juguetes de su hijo pequeño, la cocina exhibía electrodomésticos de uso cotidiano y había cuadros y fotos familiares en las paredes. La casa de Fernando exudaba un aire monacal. Junto a la cama un escritorio hacía las veces de comedor y lugar de trabajo. Todo parecía desnudo y limpio de humanidad. Como un cuarto de hotel.

Un factor compartido atravesaba, sin embargo, la heterogeneidad de las casas visitadas: en todos los casos se trataba del lugar privilegiado de trabajo para sus habitantes. Y esta relación con el empleo se hacía evidente en la presencia de "estudios" o "talleres para el trabajo", en la dotación tecnológica y de papelería, pero, sobre todo, en las marcas que el trabajo rutinario había dejado en ellos: papeles del día anterior, exámenes por calificar, libros abiertos con páginas señaladas, notas y agendas, listas de cosas por hacer.

[288] BOURDIEU, Pierre *Las estructuras sociales de la economía*, Barcelona, Anagrama, 2003. P. 35.
[289] Ibañez, J. Op. Cit. 2002. P. 38.

Y, sin embargo, conviene preguntarnos, ¿es esto distinto de lo que pasa entre los y las profesoras nombradas? En un ejercicio de reflexividad, al que constantemente me he visto obligada en el desarrollo de este proyecto, observo mi propio estudio. ¿Ha cambiado desde que fui nombrada? No. No mucho. He llevado algunos libros a mi oficina, pero en general no he desistido del pago de Internet, la dotación tecnológica sigue intacta y todavía hay un aire de oficina que favorece el trabajo intelectual. Tal vez se encuentra sólo un poco más ordenado ahora, que sólo lo uso para *asuntos especiales:* para escribir este documento, para adelantar algún trabajo, para leer con mayor silencio. Es pues en el presente un lugar menos *habitado* en tanto lo moldean menos *hábitos.* Las pequeñas modificaciones podrían ser imperceptibles para un observador externo pero para mí, que he trabajado en este estudio más que en cualquier otro lugar, se hacen evidentes. Tal y como sugiere Juan[290], las rutinas, que organizan el orden de los objetos, han abandonado este lugar y es por ello, tal vez, que luce más despejado.

De ahí que la observación de espacios domésticos no ofrezca, probablemente, distinciones evidentes entre cátedras y nombrados. Pero, hace legible la tenue diferencia que existe entre aquel que concentra su trabajo en casa y el que lo hace sólo esporádicamente. Una diferencia que se concreta en el *desorden,* en las huellas del trabajo rutinario y la disposición de los objetos, pero que también se cristaliza en las significaciones asociadas a los lugares y las cosas, tal y como sucede en el caso de Andrés: *"Yo me he movido mucho de casa, he vivido en mil partes… pero yo siempre tengo como un requisito pa´alquilar y es que haya un lugar para trabajar (…) a mí me gusta el estudio iluminado, que me quepan las mesas, las cosas, que pueda explayarme trabajando (…) me gusta éste porque es grande, porque la ventana da a la calle y a mí me gusta trabajar oyendo los carros (…) El estudio es como mi, como lo que el cuarto es para uno de adolescente".*

Como ocurre en el caso de Andrés, el estudio es para muchos y muchas de los entrevistados un lugar de retiro sobre el que se ejerce dominio y cuya violación puede ser considerada tabú. *"J. (esposo) sabe que si estoy en el estudio no puede molestarme. Él toca la puerta y todo porque que acá me concentro, que es como mi espacio, es un pacto que tenemos",* dice Vera. Si la clase, como he dicho previamente, constituye la *escena,* el lugar de exposición pública de estos actores, el estudio representa la trasescena o el backstage, en palabras de Gofman[291], en el que se ensaya y prepara la actuación. Pero es también un lugar de seguridades y protecciones frente al exterior, en el que, siguiendo a Ibañez, no se es ni *extra-vagante, ni extra-viado*[292].

> Trabajar, trabajar, yo sólo puedo en mi casa… No sé, me siento en otro computador y como que no me salen las cosas... en la calle, en la universidad, hago como el trabajo más, como de carpintería, como de calificar y eso, pero para trabajar, trabajar, escribir algo, por ejemplo, yo prefiero mi casa (…) trabajo en mi estudio (…) claro, a uno le toca trabajar donde le toque, en todos lados, pero siempre es raro, ¿me entendés?, como que uno no tiene sus cosas, sus textos… hasta los otros computadores se *sienten* raros.
>
> Manuel, 31 años.

Es probable que esta seguridad que ofrece el espacio personal de trabajo contraste con las sensaciones de soledad y exclusión que algunos describieron experimentar en el trabajo. Ya había descrito cómo Adriana prefiere almorzar sola y cómo otros y otras deciden pasar rápidamente por las universidades con el fin de *ahorrar tiempo.* Pero estas decisiones también

[290] Juan, S. Op. Cit. P. 15-16.
[291] Goffman, E. Op. Cit. 1989.
[292] Ibañez, J. Op. Cit. 2002. P. 21.

pueden estar asociadas a la ausencia de espacios en las universidades para *ser profesor* más allá del salón de clases. *"En Icesi hay una salita para profesores hora cátedra (…) hay café y gaseosas y eso, pero igual es una mesa ahí, no se puede trabajar ni nada porque está llena, la gente habla y a uno le toca como armarse un lugarcito para poner su computador"*, asegura Alicia. No son pues espacios a-propiados, esto es hechos suyos. De ahí que en las universidades la vivencia de la precariedad y la exclusión pueden hacerse más poderosas: *"si yo tengo tiempo prefiero irme para mi casa, claro, en la universidad no es… como te digo… no es agradable trabajar"*, asegura Fernando, que labora en la Universidad del Valle. Se trata pues de un hecho paradójico que distingue la experiencia de estos cátedras de la de sus colegas nombrados: su lugar de trabajo no es el lugar en el que se trabaja.

En contraste, la casa parece el escenario en el que explotan las *bondades*, en ocasiones compensatorias, de la flexibilidad: donde se disfruta de la des-rutina, se hace el trabajo en condiciones de relativa comodidad (*"en pijama"* decía Federico previamente) y de liberación de la supervisión y control que conlleva el trabajo regulado.

Por otra parte, el trabajo también influye sobre el espacio doméstico desde otras perspectivas. Determina la economía personal y con ello delimita el marco de posibilidades para la adquisición o arrendamiento de vivienda y favorece la generación de una serie de tácticas y recursos que estos y estas profesoras ponen en juego para combinar trabajo y vida doméstica y hacer coherente las demandas productivas del mundo del empleo con las que exige la vida ordinaria. Fernando y Andrés, por ejemplo, aseguraron que prefieren tener pocas cosas lo que favorece su movilidad. En esta vía, la relación entre casa y movilidad aparece como un asunto central: la mayor parte de los y las entrevistadas aseguró que sus elecciones respecto al alquiler de vivienda se encuentran mediadas por la cercanía al trabajo o la afluencia de trasporte público. Así mismo, entre los y las profesoras entrevistadas, como mencioné, sólo una vive en casa propia: Elena, en la casa de su mamá, que en sentido estricto no es su propiedad directa. El resto de ellos "opta" por vivir en arriendo. Al respecto, ya había señalado la relación entre esta "elección" y las condiciones económicas que regulan su trabajo. Había señalado también cómo tras ésta subyace una cierta conciencia de la propia inestabilidad: adquirir una vivienda implica anclarse a una ciudad y a una ubicación en la que se desplegará la propia vida, decisión impensable cuando el trabajo y el futuro se dibujan como inciertos.

Pero este hecho puede deberse, también, a que se trata de profesores y profesoras relativamente jóvenes, la gran mayoría sin hijos, que han experimentado continuos movimientos de vivienda, en parte animados por los altibajos de su condición económica y las rupturas amorosas: Vera ha cambiado cinco veces de casa en los últimos tres años, Camilo se ha mudado tres veces en cinco años y Juliana no ha permanecido en ninguna casa, desde que se emancipó de la de sus padres, por más de dos. En virtud de razones como ésta, algunos preferir mantenerse móviles y cambiar de casa según los vaivenes del empleo, de la economía, de la estabilidad amorosa e incluso del *inexplicable* deseo de mudarse:

> Yo me aburro en las casas. A veces estamos (ella y su esposo) ahí, haciendo nada y yo le digo a J. (esposo) "*hole, llevamos mucho tiempo acá, ¿no?"* (risas) y empezamos a buscar (…) claro, da pereza el trasteo pero uno cambia de ambiente, organiza todo, es como volver a empezar.
>
> Vera, 34 años.

Un detalle significativo expresa la intensidad de esta movilidad constante entre una vivienda y otra: dos de las personas entrevistadas indicaron tener dificultades para registrar una dirección residencial fija en las entidades bancarias o para la recepción de correspondencia. Ellas optan entonces por registrar la dirección de la casa paterna, de familiares o de amigos con vivienda propia. *"Yo me fui hace 12 años de la casa de mis papás, pero fijate que allá me llega todo, los extractos bancarios… hasta la revista SEMANA me llega allá"*, aseguró Juliana.

En otro sentido, se observó también en las casas de estos y estas profesores, consecuente con la lógica de subjetivación propuesta por Dubet y Martuccelli[293], tácticas para salvaguardar la intimidad doméstica y distinguir la casa del mundo del trabajo. Siguiendo a Béjar[294], se trataría de tácticas destinadas a ampliar el ámbito de la privacidad, en tanto sentimiento derivado de una elección que hace el sujeto: *"la privacidad, espacio de autonomía de un individuo sometido a la presión de múltiples relaciones, sería beneficiosa no sólo para mantener una identidad firme sino para tomar decisiones libremente, al abrigo de influencias externas*"[295]. Privacidad remite entonces a un alejamiento voluntario de la interacción no deseada, lo que la distingue de la soledad como estado no deseado de no interacción. La casa puede comprenderse en esta vía, y en algunos momentos de la rutina cotidiana, como el umbral a partir del cual el individuo es dueño de su deseo de estar solo. Adaptando esta idea al problema que me ocupa, la privacidad aparece también como terreno ganado al trabajo y como espacio –físico o simbólico- en el que estos profesores y profesoras se despojan de su rol. Así, por ejemplo, se establecen censuras y funciones para ciertos repertorios tecnológicos: *"yo el e-mail o el celular lo uso para el trabajo, más que todo, pero nunca doy mi teléfono fijo (…) el chat y facebook son ya para mí, no se lo doy ni a los estudiantes"*, asegura Adriana. También se dota la casa de recursos para entretenimientos personales o para el encuentro social: consolas de videojuegos, música, equipos para proyección audiovisual y equipamiento de la cocina (*"para preparar comidas con amigos"*, sostiene Alicia). Otros evitan trabajar en un espacio distinto del estudio, *"para mí el cuarto es sagrado, ni siquiera leo cosas de trabajo en mi cuarto"*, afirma Vera. Federico intenta despejar su casa de actividades laborales, como he descrito antes, para lo que aprovecha cada minuto del día y evita llevar trabajo a casa. *"En la casa pienso (…) hago las cosas más creativas, pero no trabajo"*.

Esta situación se hace más nítida en los casos de los y las profesoras que tienen hijos (cuatro personas para el caso del grupo estudiado). Entre éstos se identifica un mayor esfuerzo por instaurar un espacio privado para el trabajo que se distinga del espacio para estar, jugar y cuidar a los niños y niñas. El estudio, en tanto umbral, se hace entonces más inaccesible y se establece como espacio vedado para los hijos e hijas. El resto de la casa, como sucede para muchos otros padres, se vuelca en ofrecer alternativas de entretenimiento, juego y educación para los hijos.

No son éstas tácticas que resulten extrañas a muchos y muchas trabajadoras, en particular a los que desarrollan trabajos intelectuales. Lo particular en este caso es que se trata de recursos que se ponen en juego ante la ausencia de lugares institucionalizados de trabajo y en el contexto de una condición laboral que sitúa a la casa como escenario obligado de convergencia entre las actividades laborales y el ejercicio de proveerse intimidad y abrigo. Sin embargo, las casas no constituyen el único lugar en el que se desarrolla el trabajo. Por el

[293] Dubet, F. y Martuccelli, D. Op. Cit.
[294] Béjar, H. Op. Cit.
[295] Ibíd. P. 150

contrario, estos y estas cátedras experimentan una proliferación de espacios para ello. En el esfuerzo por efectuar una cierta etnografía de los espacios vitales del trabajo, había planeado examinar inicialmente dos escenarios centrales: las casas y las universidades. En el camino debí incluir algunos instrumentos y enfoques que me permitieran realizar una cierta *etnografía en movimiento* y algunos elementos, todavía precarios, para efectuar una exploración *sociológica de los objetos y las tecnologías.* Este ejercicio me permitió reconocer en la trayectoria de estos y estas profesoras una intensificación del aspecto "morcelado" que para Simmel[296] adquiere la vida urbana: es decir, la multiplicidad de identidades y actuaciones que estos profesores y profesoras experimentan en su paso cotidiano por escenarios diversos con demandas heterogéneas.

Algo similar sugiere Dubet[297]: asistiríamos en el mundo contemporáneo a un individuo que habita muchas esferas sociales y culturales, tiene múltiples acciones contradictoras, con significados en oposición y debe a su vez justificarse ante escenarios múltiples. Este sujeto, al que define como *esquizofrénico,* bien puede verse representado por estos profesores y profesoras que se encuentran día a día entre un espacio de trabajo y otro. Ya Elena nos describía antes un día de su trayectoria cotidiana en el que transita por tres trabajos distintos. Por la mañana actúa como profesora hora cátedra, al mediodía como interventora social, al caer la tarde como terapeuta ocupacional, en las noches como intelectual. Va de la casa a la universidad, de la universidad a la fundación en la que labora, de la fundación a su consultorio y del consultorio de vuelta a casa. En un día enfrenta por lo menos dos jefes distintos y asiste a tres pacientes como mínimo. Cambia de vestuario en el consultorio, pues aspira a parecer más elegante, y usa uniforme en la fundación. En su rutina *todo está junto* y al mismo tiempo dramáticamente fragmentado: casa y trabajo se hibridan pero al tiempo se multiplica ella en tres roles y atuendos distintos.

Su caso es, sin embargo, probablemente el más extremo de los estudiados. Para la mayor parte de los y las entrevistadas la actividad laboral se juega en cuatro espacios distintos: la casa, las universidades, los ambientes tecnológicos y el propio cuerpo. El primero ha sido abordado extensamente en este capítulo. Sobre las universidades, si bien he dedicado buena parte del primer capítulo a una descripción de éstas en tanto contexto del trabajo, convendría señalar algunos aspectos de su dimensión espacial.

Estamos ante dos universidades que constituyen lugares físicos disímiles. La Universidad del Valle ofrece un campo abierto, por el que es posible caminar sin ser constantemente reconocido ni observado, y en el que, según algunos de los entrevistados, resulta viable sustraerse a una soledad confortable. *"En Univalle, claro, yo me siento más libre, uno se va por ahí, se fuma un cigarrillo (…) los árboles son una cosa hermosa, uno se puede hacer en el pasto",* afirma Vera. Por otro lado, la Universidad Icesi se organiza alrededor de edificaciones y jardines delimitados. Retirarse se hace entonces más difícil: *"uno en Icesi va caminando y se encuentra al rector (…) yo nunca me encontré al rector de Univalle, o sea… no sólo al rector, a todo el mundo, uno saluda a mucha gente (…) no, no es posible estar aislado en Icesi",* afirma Adriana.

Ambas universidades difieren también en los lugares que ofrecen para el desarrollo del trabajo de los y las profesoras hora cátedra. Estas diferencias se presentan así mismo entre distintas facultades. Ya había hecho mención de este asunto en el capítulo anterior, sin embargo,

[296] Simmel, G. Op. Cit.
[297] Dubet, F. Op. Cit. 2006.

conviene notar algunos aspectos todavía no abordados. De los y las profesoras entrevistadas, sólo cinco laboran en ambas universidades. Sus relatos pueden dar cuenta entonces de ciertos contrastes entre las condiciones espaciales de cada universidad y el modo en que éstas disponen lógicas de relación distintas. En primer lugar, todos coincidieron en señalar que la Universidad Icesi ofrece mayores recursos materiales y tecnológicos para el desarrollo de su trabajo. Se cuenta entonces con insumos de papelería y salas con cómputo de, relativamente, fácil acceso. Así mismo, el espacio estrecho intensifica la visibilidad de los y las cátedra y favorece el encuentro cotidiano con otros y otras profesoras, estudiantes y personal administrativo. Parecen también establecerse en Icesi rituales de sociabilidad más rutinarios. En tanto existe un menor número de *centros* y *plazas*, los y las profesoras aseguraron que resulta más frecuente toparse con otros y otras al momento del *café*, en el descanso de clase, durante la hora de almuerzo: *"En Icesi uno va a almorzar en parche* (en grupo), *sobre todo los de ciencias sociales (…) así uno vaya solo se encuentra con gente, comparte mesa, conversa"*, afirma Manuel. Ello, por supuesto, puede expresar la presencia de culturas organizacionales distintas, tal y como describí en el primer capítulo, y también debe matizarse según los rasgos de cada Facultad.

Por otro lado, la Universidad del Valle se describe como más heterogénea: en ésta las diferencias entre Facultades se acrecientan y se hace difícil la tarea de señalar características comunes y unificadas. Los ritmos cotidianos son también diversos y estallan y se diversifican los lugares de encuentro. Los y las cátedra circulan por Univalle, como señalé, de manera más anónima, más solitaria y si se quiere más *libre*. Estas sensaciones se incrementan en la medida en que por lo menos tres de los cinco profesores que laboran en ambas universidades son egresados de esta universidad. Se trata pues de un espacio largamente conocido y apropiado. Un escenario anclado a la experiencia biográfica y como tal hecho *propio:* "*Univalle es como mi casa (…) yo llego y es otro cuento, uno está más cómodo"*, afirma Camilo. Se trata de una comodidad paradójica, en la medida en que esta universidad parece ofrecer menos recursos y escenarios de trabajo determinados para los y las cátedras. Así mismo, para algunos, la Universidad del Valle propicia mayores rupturas con la rutina y es un lugar en el que estallan, con mayor frecuencia, acontecimientos que rompen con la planificación de la vida ordinaria y laboral: *"en Univalle puede pasar de todo (…) uno llama, que si hay tropel, que pasó lo otro, que se fue el agua (…) no, a mí no me molestan esas cosas… o sea, estoy acostumbrado porque llevo 15 años en la Universidad, pero si uno es muy psicorígido sí, claro, eso puede ser… como perturbador… pero yo no. Yo soy adaptable"*, reconoce de nuevo Manuel.

En otro sentido, los y las entrevistadas refirieron constantemente, aunque no de manera directa, a dos "escenarios" en los que la vida rutinaria y la actividad laboral se realiza. Se trata de dos espacios atípicos: los ambientes tecnológicos y el cuerpo propio. Para abordarlos conviene superar entonces su dimensión más instrumental y reconocerles en tanto "espacios", lugares en los que se territorializa y objetiva, pero también por los que transita y viaja, el trabajo. Durante la investigación de campo tomé atenta nota de los objetos que acompañaban el cuerpo de los y las entrevistadas: maletines grandes y carpetas, celulares y USB, libros y exámenes, computadores personales y en algunos casos autos (en el caso de Vera, Laura y Alicia) o motocicletas (en el caso de Adriana y Camilo), ropa para hacer deporte y almuerzos (es necesario recordar que Adriana y Camilo llevan su almuerzo al trabajo), atuendos que permiten transitar entre un rol y otro (como el caso de Elena) y dispositivos que favorecen el paso del mundo offline al mundo online. Los cuerpos de los y las cátedras se me presentaron no sólo como textos o entidades biológicas, no sólo como lugares en los que se inscriben

lealtades institucionales, no sólo como objetos de diseño y control y vigilancia institucional: estos cuerpos eran lugares desde y con los cuales se realiza el trabajo. Esto es, se trabaja *en* el cuerpo (recordemos cómo Federico asegura asistir a ideas luminosas mientras se ducha) y *con el* cuerpo. Un cuerpo que se extiende hacia el mundo a través de objetos que favorecen la relación social o el trabajo, en tanto prótesis según sugieren algunas versiones teóricas[298], y que también "carga" con el trabajo y lo lleva consigo: lo soporta. La USB resulta entonces útil como metáfora de esta idea. Este dispositivo de almacenamiento de información forma para muchas personas parte de la valija cotidiana. "Memoria" denominamos a este artefacto tecnológico y con ello reconocemos su carácter de prolongación de un bien privado: la información. La USB nos permite efectuar además una operación muy sofisticada que ya se nos presenta como obvia: activar la memoria y usarla, acceder a la información y a nuestras "obras", derivadas ahora en portátiles y capilarizadas en un objeto minúsculo. Sucede, sugiero, algo similar con el cuerpo de estos y estas profesoras hora cátedra: en buena medida los objetos que los acompañan hacen de sus cuerpos un *lugar* de trabajo, como bien sucede, en una segunda metáfora, con el cuerpo del caracol que lleva su casa consigo: "*mi mamá me dice, "niña, te vas a joder la espalda (…) yo en la maleta llevo de todo: el computador, los libros, todo el trabajo (…) si se me queda algo siempre me quedo pensando, de pronto lo necesito, si tengo un hueco podría trabajar en eso"*, afirma Elena.

Esta condición "portátil" del trabajo lo hace susceptible de ser activado en ambientes offline (cafeterías y salas para profesores hora cátedra, por ejemplo), pero, sobre todo, en ambientes online. Ello nos obliga a pensar los repertorios tecnológicos como máquinas/herramientas[299], que más que aparatos o TIC actúan como ambientes[300]. De ahí que resulte tan insuficiente la idea de *apropiación y uso,* frecuente en los estudios sobre tecnología, para dar cuenta de acciones que *en* y *a través de* ésta se desarrollan. La noción de apropiación y uso da cuenta de la dimensión más maquinizada del artefacto: los individuos apropiarían la máquina, que les es "ajena" y "externa", y la harían propia a través de la adaptación y el uso diferenciado según

[298] De las cuales la más sonora es la que ofrece Haraway en su ya famoso manifiesto ciborg. (HARAWAY, Donna. "Manifiesto para ciborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*", en Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1985.) en el que explicita el carácter artificioso e inorgánico del cuerpo humano, dado en buena medida por su exposición y el uso históricos de artefactos/prótesis tecnológicas.

[299] Para precisar esta idea conviene distinguir el tipo de ambientes y repertorios tecnológicos al que hago referencia. Según Mumford la máquina se caracteriza por una alta complejidad técnica, la dependencia de fuentes de energía externas (como el agua, viento, vapor, energía solar) y su automatismo con respecto a un número limitado de funciones predeterminadas. La herramienta, en cambio, no tiene una función establecida. Ésta depende de la voluntad y el trabajo humano, es decir, "*depende de las disposiciones y usos que prevea quien la manipula*". Así, mientras la lavadora es una "máquina", automatizada y con usos predeterminados, el cuchillo es una herramienta: la lavadora sirve, excepto en situaciones excepcionales, exclusivamente para lavar; pero la función del cuchillo depende en buena medida de si su usuario es una asesina o un cocinero, una bailarina erótica o un ladrón. En lo que reconocemos como nuevos repertorios tecnológicos, se encuentra entonces una síntesis novedosa de máquinas y herramientas: automatización de procesos y, al tiempo, adaptación a las necesidades del usuario que será el encargado de "llenarlos" de contenido. De ahí nuestra dificultad para señalar *para qué sirve* un computador: actúa como máquina pero sirve también para muchas tareas, más o menos predeterminadas, y para otras sin explorar que dependen de la inventiva y necesidades sociales. (Mumford, L. Op. Cit.).

[300] Estos repertorios se diferencian también de las *pantallas* audiovisuales. Gómez y González emplean para explicar esta idea la distinción entre oleadas de pantallas audiovisuales: la primera oleada de pantallas, de la que la del cine es su cristalización más evidente, se caracteriza por la presencia de pantallas hechas para *ver de lejos* y *usar colectivamente*. Por otro lado, la segunda oleada, compuesta por la televisión, y sus anexos (DVD, videojuegos, teatro casero), están hechos para un consumo de *distancia media* y de *uso en principio grupal*. La última oleada, de la que forman parte las pantallas del celular y el computador, sugieren una *distancia próxima* y un *uso personal*. Se destaca entonces en esta última oleada de pantallas –que comprende a los nuevos repertorios tecnológicos- la multiplicación y capilarización de su presencia (esto es, parecen cada vez más pequeñas y se encuentran "en todas partes"), el uso cada vez más personal y el tipo de inmersión o proximidad a la que invitan. Estas oleadas, según los autores, proponen también formas disímiles de relación con las pantallas. Así, mientras la televisión o el cine plantean una relación de *consumo* (de desciframiento de textos audiovisuales, por ejemplo) y los videojuegos, y ciertas funciones del computador, invitan a la *ejecución* de tareas predeterminadas, la tercera oleada de pantallas se dispone como un espacio. : el lugar de realización de obras.

sus necesidades. En contraste, cualquiera que haya *navegado* comprende que la WEB no es en sentido estricto un artefacto: es, sobre todo, un espacio. Los nuevos repertorios tecnológicos favorecen la coordinación de acciones en tiempo real, actúan como máquinas-*herramientas,* se constituyen en escenarios para la realización de *obras* y proponen una suerte de *inmersión.* El habla común refuerza esta idea: "entramos" a Internet, "estamos" en el computador, "nos salimos" de la WEB. Entrar, estar, salir, todos verbos que refieren más al espacio que al uso instrumental o que nos indican que más que ante "instrumentos" estamos ante "escenarios": ante ambientes en los que "suceden" cosas y no sólo "con" los que hacemos cosas. De ahí que muchos y muchas profesoras aseguren trabajar "en" internet, desarrollar su trabajo en la WEB, preparar clase "en" el computador. Al respecto, las universidades ofrecen software para "colgar" las clases y muchos y muchas "entran" a Internet para ponerse en comunicación con sus estudiantes. Sus vidas cotidianas y sus rutinas se desarrollan también en estos espacios que les permiten pactar una vida online con relativa autonomía pero con inevitable conexión con la experiencia offline.

> Yo ahora pienso, cómo trabajaba la gente sin Internet… a uno se le olvida que esto es nuevo, que hasta hace poquito no había forma de enviar un documento, de hacer nada (…) Sí, sin internet yo no podría tener tantos cursos. No podría hacer tantas cosas, quita tiempo pero también… le da a uno tiempo (…) yo uso todo: el moodle para montar las clases, el correo para mandar información, hasta por facebook muevo cosas, temas de clase (…) Sí, claro internet es como la herramienta más importante, después de la voz (risas) internet.
>
> Elena, 34 años.

He descrito hasta el momento algunos aspectos significativos de las rutinas y vida ordinaria del grupo estudiado. Éstos dan cuenta del modo en que su experiencia se ancla al tiempo y al espacio y se organiza para rendir emocional y objetivamente. Pero, ¿tiene algún propósito tanto esfuerzo puesto en dotar de rutinas la vida laboral y personal? ¿Qué efectos se espera tenga esta vida, descrita hasta ahora en función de un presente mediato, sobre sus proyectos futuros? ¿Hay proyecto futuro que aliente el trabajo cotidiano? ¿Qué tácticas y operaciones se realizan para vincular la rutina laboral con las expectativas laborales? Son éstas las preguntas que espero explorar en el siguiente capítulo.

3. CAPÍTULO 3: *"MI ESTRATEGIA ES SER PROMISCUO".*

> Hay que aprender a discernir las oportunidades no realizadas que duermen en los repliegues del presente. Hay que querer apoderarse de las oportunidades, apoderarse de lo que cambia (…) No hay que esperar nada de los tratamientos sintomáticos de la "crisis", pues ya no hay más crisis: se ha instalado un nuevo sistema que tiende a abolir masivamente el "trabajo". Es preciso que el "trabajo" pierda su lugar central en la conciencia, el pensamiento, la imaginación de todos: pensarlo como algo que hacemos y no como algo que tenemos.
>
> André Gorz[301].

"*Es preciso que el "trabajo" pierda su lugar central en la conciencia*", nos sugiere André Gorz[302]. Es ésta una invitación política que supone de fondo por lo menos dos ideas. Por un lado, apunta a una superación de una sociedad en la que la protección, la estabilidad y la posición dependen del empleo, esto es, de una sociedad salarial. Por otro, indica el despliegue de experiencias vitales en las que el empleo (lo que "*tenemos*") deje de definir lo que somos y lo que "*hacemos"*. Ambas propuestas constituyen dos dimensiones de una misma apuesta que, notemos, se juega *por fuera* del trabajo el afrontamiento de su crisis, ya instalada como permanente. Es ésta también una propuesta difícilmente practicable en el marco de limitaciones que implica la vida individualmente vivida (aunque en el capítulo anterior examiné el modo en que los y las entrevistadas intentan, en ocasiones sin lograrlo, descentrar el trabajo de la vida cotidiana). En nuestras experiencias vitales, los individuos parecemos no tener más alternativa que enfrentar la crisis, si debemos reconocerla de esta manera, desde *adentro.* Y es ahí, *adentro*, en el contexto del empleo, donde los y las cátedra, desarrollan una suerte de acciones destinadas a embestir el trabajo flexible, eludir las dificultades que éste les pone en el camino, competir por su permanencia en el mercado laboral y, en algunos casos, consentir sus efectos.

Por otro lado, previamente he descrito en la introducción de la parte 2 de este documento la noción de lógicas de acción. He dicho también que estas lógicas describen tanto las estructuras que regulan la experiencia como la información que los individuos reciben para enfrentarlas, ponerlas a su favor o embestirlas. Señalé al respecto algunos de los aspectos de la vida ordinaria en la que estos sujetos acuden a diversas tácticas destinadas a proteger su subjetividad –esto es, a desplegar una cierta lógica de subjetivación- que se juegan en medio de los obstáculos, pero también de las posibilidades, que las modalidades de trabajo flexible ponen en su camino para rutinizar la vida cotidiana. En este caso me concentraré en el escenario más especializado de su experiencia vital, en el que prevalecen lógicas de acción estratégicas e integradoras.

Estas acciones tácticas, estratégicas o integradoras, denotan y reafirman, en primer lugar, la centralidad del trabajo y la intensidad y cantidad de inversiones que demanda, aún mayores entre más esquiva resulta su estabilidad y regulación. Y, en segundo, nos ofrecen el panorama de un individuo que pretende tomar, hasta donde le es posible, las riendas de su propio destino, incluso en las ocasiones en que decide *dejarse llevar* por éste, ir armándose un futuro con lo que *va llegando*, más como un *oportunista* que como un planificador. Este capítulo aspira pues a describir el conjunto de acciones que los y las entrevistadas emplean en

[301] GORZ, André. "Salir de la sociedad salarial". Bogotá, Revista Ensayo y Error, número 2, 1997. P. 11
[302] Ibíd.

este mencionado *adentro* del trabajo, para competir y mantenerse en él, y el modo en que construyen o no un proyecto que resulte compatible con sus aspiraciones.

En esta vía, De Certeau[303] introduce una idea significativa. Al referirse a las circunstancias que atraviesan a aquellos que carecen de poder, sugiere que se trata no sólo de individuos y grupos ubicados en lugares desinstitucionalizados sino también en lugares en los que no parece viable armarse proyecto. Es decir, en buena medida los agentes pondrían en juego tácticas y no estrategias, porque no les es posible actuar planificada y teleológicamente sobre su propia vida. Esta idea atañe de manera directa a los y las profesoras hora cátedra entrevistadas. Ya en capítulos anteriores he descrito la vulnerabilidad de su posición en las universidades en las que trabajan y la provisoriedad sobre la que construyen sus trayectorias laborales. Podríamos sospechar que estas condiciones hacen impensable para éstos el diseño de un proyecto académico o laboral de largo plazo. No obstante, durante el trascurso de la investigación, identifiqué un conjunto de acciones que parecían conducir no sólo a la supervivencia en el trabajo, sino también a su expansión y a la conquista de lugares de poder más sólidos. Estas acciones se jugaban, sin embargo, no tanto en el marco de las reglas y lógicas que rigen la competencia en el campo académico para profesores y profesoras nombradas (como titulaciones, concursos, ascenso en escalafones, trabajo focalizado y especializado en áreas concretas) sino también en la zona gris de las relaciones personales, la adaptabilidad, la búsqueda y creación de nichos y asideros en los cuales *colarse* y hacerse indispensables. Estas acciones *tácticas* responden de fondo a individuos que, como señala Martuccelli[304], se hacen hábiles en leer pruebas estructurales y actuar ante problemas según como vayan presentándose. Así, este actuar está desprovisto del aprendizaje de códigos y comportamientos que acompañan al rol, en el caso del individuo plenamente socializado.

Los y las entrevistadas, como veremos, aprenden a actuar entonces sin guías ni guiones preestablecidos sobre cómo hacerlo: sus acciones emergen, más bien, de la relación coyuntural entre su experiencia y los escenarios, sus aspiraciones y las encrucijadas que se les presenten. No se trata, sin embargo, de un actuar en un presente incesante, como podría pensarse por tratarse de individuos que enfrentan la mencionada dificultad para armarse proyecto. Aun con este déficit en su contra, algunas de sus tácticas están motivadas por aspiraciones de futuro, más o menos calculadas que, por ambiguas e indeterminadas que se nos presenten, denotan un nivel de cálculo y planificación. En resumen, si fuese necesario precisar el término, tendría que aludir que ponen en juego tácticas estratégicas: acciones racionales que se practican desde lugares depreciados de poder. El relato de Manuel, quien combina su trabajo como profesor hora cátedra con sus actividades como gestor cultural, puede ilustrar esta idea. Nos sugiere él algunas metáforas inquietantes para pensar este asunto: dirá que en su trabajo se comporta como un *apostador* y un *terrorista*, que detona y dispone condiciones con el objetivo de que algo *explote*, pero con la certeza de que se enfrenta a la imprevisibilidad del que juega con el azar.

> Yo digo, uno es como un terrorista. Uno va a negociar un proyecto, conversa, gestiona, de 8 proyectos sale uno (…) Uno siembra como la inquietud, como que uno pone bombas pero no sabe qué va a pasar (…) Todo depende de muchas cosas y… pues nada está como en tus manos, ¿me entendés?... O sea, lo que está en tus manos es hacer las cosas bien, sí, eso, es poner la bomba, pero luego… es como un juego de azar, tirás los dados y ves qué pasa (…) Igual como profe, presentás el programa, conversás con tus jefes y esperás a ver qué pasa.
>
> Manuel, 31 años.

[303] De Certeau, Op. Cit.
[304] Martuccelli, D. Op. Cit.

¿Qué es lo que se espera que *explote*? ¿Cuál es el propósito al *tirar los dados*? A corto plazo se trata de lograr un cierto mantenimiento en el trabajo, una mejor integración con las comunidades académicas con las que se labora y conquistar una posición más estable o de mayor poder. A largo plazo los objetivos parecen hacerse más cautelosos y conducir difusamente, no en todos los casos, hacia la posibilidad de un nombramiento. Debo anotar, sin embargo, que no siempre las tácticas son reconocidas como tales por los individuos entrevistados y no todas las acciones son calificadas por éstos como estratégicas. Muchas de ellas, señalan, responden al placer del trabajo bien hecho o a características no planificadas de la *personalidad*, que favorecen el trabajo pero que no se despliegan en éste con objetivo de que rindan laboralmente: *"yo soy así, soy buena obrera (…) no hago cosas esperando que me reconozcan (…) Me comí a Kant, tengo un sentido del deber refuerte"*, afirma Vera. En general, de hecho, observé una resistencia a identificar en sus acciones dimensiones estratégicas, que bien puede responder a un cierto ethos del rol y la vocación del profesor, tan contrario a concebir su labor como un "empleo", tal y como señalaba en el primer capítulo. Pero ello puede deberse también a que en efecto se trate de acciones espontáneas y no plenamente racionalizadas que, sin embargo, me veo tentada a concebir como tácticas en tanto concretan efectos favorables para sus actores. Al respecto, conviene señalar que he debido tener especial cuidado en identificar las significaciones que acompañan dichas acciones, los modos en que los y las entrevistadas las justifican y en distinguir mi análisis de sus propias interpretaciones. Evito pues forzar los datos para que se ajusten a la categoría de tácticas propuesta pero, al mismo tiempo, intento no realizar una lectura ingenua de las intenciones más o menos altruistas y desinteresadas con las que los y las cátedra suelen signar sus acciones.

3.1. Presentación de sí: tácticas en escena

Probablemente el escenario en el que los y las profesoras entrevistadas se juegan con mayor intensidad tácticas estratégicas para mantenerse en el empleo es, al mismo tiempo, un escenario relativamente inaccesible para sus jefes: la clase. Digo inaccesible pues si bien las universidades cuentan, como señalé en el primer capítulo, con recursos para reconocer aquello que ocurre en clase, lo cierto es que buena parte de lo que pasa en el aula escapa a los instrumentos de evaluación. Es éste entonces un lugar central, pero hasta cierto punto liberado de regulaciones y vigilancia. En otro sentido, muchas de las tácticas que en él se disponen no son exclusivas de los y las cátedra: en general, todos y todas las profesoras desplegamos una serie de acciones, tácticas o estratégicas, tendientes a garantizar el "éxito" de la clase y a través de las cuales nos jugamos buena parte de nuestro prestigio. Lo particular en este caso es que los y las profesoras hora cátedra enfrentan presiones más agudas que las que puede experimentar un profesor con contrataciones regulares y estables. En la clase, como he sostenido repetidamente, los y las cátedra están jugándose probablemente su vinculación a las instituciones en las que trabajan.

He sostenido antes que en la clase se despliega una suerte de puesta en escena y de exposición pública de sí. Describí también el modo en que es posible relacionar el carácter *teatral* de la clase con el alto impacto emocional que tiene sobre las rutinas cotidianas de profesores y profesoras. Pero dicha teatralidad demanda, en tanto tácticas, también acciones y actitudes destinadas, privilegiadamente, a mostrar que se sabe. No se trata sólo de dominar el tema, lo que constituye un arduo trabajo previo de preparación, sino, sobre todo, de desarrollar habilidades para que este dominio se haga visible. Para ello deben controlarse las emociones

e inseguridades, acudir rápidamente a ejemplos u a otras referencias, responder con exactitud preguntas, denotar autoridad y por tanto conquistar la obediencia consentida de los y las estudiantes.

> Yo siempre digo que un profesor que muestra mucha debilidad pierde con los muchachos (…) ellos están midiéndolo a uno, esperan que uno sea fuerte, uno no puede perder el control, así son los adolescentes, le hacen eso a los papás cómo no se lo van a hacer a uno (…) yo tuve una profesora que se puso a llorar en clase. Ella era una profe de cálculo, muy jovencita, pero pues ya tenía su experiencia y estaba explicando no sé qué y unas muchachitas no le ponían cuidado, una hasta se estaba peinando, es que uno de estudiante es terrible, entonces la profesora se enojó tanto que hasta se le salieron las lágrimas (…) claro, el curso se le salió de las manos (…) yo nunca me enojo, puedo estar "puto" que ellos nunca se dan cuenta, lo que hago es hacer chistes sarcásticos (…) los chistes funcionan.
>
> Fernando, 32 años.

Notemos que Fernando asegura que se cuida de que sus estudiantes no se "*den cuenta*" de su enfado y, además, que suele acudir a los *chistes*. "*Los chistes funcionan*", nos dice. Como él, muchos y muchas entrevistadas aludieron a un refinado reconocimiento del efecto que sus acciones tienen sobre los y las estudiantes. Esto es, a una cierta habilidad para controlar su puesta en escena e identificar la manera en que ésta es percibida por su público. Para Dubet[305] ésta es la expresión más capilar de la distancia entre los actores y el sistema: la conciencia de la distinción entre lo que el individuo es y experimenta para sí mismo y el rol que desempeña para los otros.

En sociología esta distancia adquiere coherencia en la figura del self, propuesta por Mead[306]. En su obra "*Espíritu, mente y sociedad*" este sociólogo afirmará que los individuos sólo se hacen personas cuando consiguen objetivarse, es decir, cuando consiguen verse a sí mismos como objetos o como si se fuesen *otros*. Esta habilidad, si bien responde a un proceso mental, no se desarrolla tanto en la conciencia como en la interacción y fricción social que nos invita a asumir reflexivamente las relaciones que establecemos. Ahí, en el roce social, aprendemos a ponernos en el lugar del otro, a desarrollar empatía, y, al mismo tiempo, aprendemos a actuar como si fuéramos ellos o a calcular lo que haríamos si estuviéramos en sus zapatos. Es este aprendizaje el que permite controlar lo que se dice, considerar lo que va a decirse pero, sobre todo, evaluar la perspectiva que el otro tiene sobre nosotros mismos: nos imaginamos cómo aparecemos ante los demás, qué opinan de nosotros y, desde estas ideas, nos formamos un juicio sobre lo que somos. Podemos usar un ejemplo significativo para ampliar la noción de self. En el segundo capítulo relaté cómo Adriana elabora un cronograma de la ropa que usará en sus clases para evitar repetir atuendo. Este ejercicio se ve acompañado de elecciones muy cuidadosas sobre el diseño de su apariencia, que parecen compartidas por algunas y algunos entrevistados, en particular por aquellos que laboran en la universidad Icesi y que experimentan, según dicen, una mayor verificación de los estudiantes sobre su presentación personal: Vera afirma que éstos admiten extravagancias si están sustentadas en un estilo personal que se cuida en conservar; Verónica evita mostrarse muy expuesta y sostiene que *"en Icesi son muy "reparones", se fijan en todo, en Univalle son más frescos"*; Federico ha migrado de un atuendo formal a otro que le permita ser *reconocido* como profesor de ciencias sociales (*"yo me vestía como empleado de banco (risas) cuando empecé a enseñar dije "hay que meterle mochila a esto"").*

[305] Dubet, F. Op. Cit. 2006.
[306] MEAD, George Herbert. *Espíritu, mente y sociedad.* Buenos Aires, Paidós, 1968.

En lo que respecta a la presentación de sí –expresada en este caso en el diseño corporal[307] y el atuendo, pero también en los modales y objetos que acompañan el cuerpo y que había reconocido en tanto prótesis- se identifican fuertes diferencias entre los y las profesoras que laboran, como decía, en la Universidad del Valle y la Universidad Icesi y, en particular, entre aquellos que trabajan en disciplinas relacionadas con el ámbito empresarial y los que se desempeñan en campos cercanos a las humanidades, el arte y las ciencias sociales. Me refiero en este punto a varios asuntos. Por un lado, los y las profesoras reconocen a la Universidad del Valle como un ámbito de normatividad más relajada para la presentación de sí mismos. Vale la pena mencionar que ninguna de las dos universidades cuenta con códigos explícitos del vestir y que esta normatividad a la que aludo corresponde más a la experiencia de los y las entrevistadas y a su lectura sobre los acuerdos que tácitamente parecen haberse configurado en ambas universidades. Cuando se refieren a la Universidad del Valle como más *relajada*, la mayor parte suele mencionar por lo menos tres cosas: por un lado, en tanto, como me referí previamente, se trata de un espacio en el que es más posible *perderse* entre la multitud y por tanto los y las profesoras no son objeto de la intensa observación que parece acompañarlos en la Universidad Icesi. En segundo lugar, se señala que la comunidad universitaria de Univalle proviene de clases sociales más bajas en las que las marcas de distinción resultan menos exigentes para los y las entrevistadas. Por último, sostienen, en la Universidad del Valle no está *bien visto* lucir muy elegante u ostentar signos de éxito económico en el diseño corporal.

En este punto es necesario efectuar una precisión. Ya había señalado que identifiqué diferencias entre las demandas de presentación de sí que parecen hacerse a los y las profesoras de disciplinas ligadas al mundo empresarial de las que se hacen a los y las profesoras de ciencias sociales, humanidades y artes. En principio podría concluirse que entre los primeros las presiones son más evidentes. De hecho, Alicia y Verónica, quienes trabajan respectivamente para áreas de administración e ingeniería de la Universidad Icesi, manifestaron emplear tácticas de diseño corporal enfocadas a proyectar una cierta imagen de éxito.

> Yo no puedo tener ese celular que tenés vos, tan normal (risas), yo les enseño a hacer cosas para la empresa, para hacer marketing social y de cierta forma uno les vende la idea de que esto es un campo de trabajo deseable, no puedo aparecerme despeinada, fea, no me van a creer (…) entonces yo sí hago inversiones, sí, hago muchas inversiones en ropa, en verme bien, en el pelo… tenaz pero cierto, me gasto mucho dinero del trabajo para mantenerme en el trabajo (risas).
>
> Alicia, 36 años.

Estas presiones no parecen provenir sólo de los y las estudiantes, sino también de las comunidades de colegas y directivos. Así, las tácticas de presentación de sí tienen como fin tanto garantizar la competencia, a través del diseño corporal, como favorecer la aceptación en los círculos sociales por los que los y las entrevistadas se mueven en las universidades. Son pues tácticas que responden a lógicas estratégicas y de integración. En este último punto quizá el ejemplo más paradigmático es el de Verónica. Tras su ingreso a la Universidad Icesi, en programas de diseño de la Facultad de Ingeniería, trabó, gracias a vínculos previos, una rápida

[307] Conviene al respecto retomar la noción de diseño corporal propuesta por Gómez y González en su investigación sobre cuerpo en jóvenes urbanos integrados. Los autores reconocen el diseño corporal como *"todas las formas de intervención y manipulación tecno-cultural del cuerpo con propósitos expresivos y simbólicos específicos, en que el sujeto participa con algún nivel de conciencia y voluntad. El diseño corporal implica: procedimientos técnicos, proyecto estético expresivo y decisión/conocimiento de la persona acerca de las operaciones de intervención. Estos procedimientos de intervención se concentran especialmente en las superficies del cuerpo o deben derivar efectos superficiales"*. Gómez, R. y González, J. Op. Cit, 2003.

relación con los y las profesoras nombradas. Con frecuencia compartió con éstos su tiempo libre y actividades recreativas. Recién llegada a la ciudad y atravesando por una dolorosa separación sentimental, Verónica encontró en este grupo un nicho de afectos y protecciones. Al pasar el tiempo, sin embargo, las relaciones se fueron tornando débiles y paulatinamente Verónica experimentó una suerte de exclusión que ella atribuye a sus condiciones económicas y sus dificultades para portar los signos de estatus que sus compañeros compartían:

> Yo era la que no tenía carro ni plata para ir a comer a ciertos sitios (…) claro, yo en muchas conversaciones me quedaba callada porque hablaban de viajes y cosas (…) no digo que me discriminaron, no, sino que todos nos dimos cuenta que no teníamos tantas cosas en común. O sea, mis problemas son otros, ¿no? Que pagar el arriendo, que las deudas y ellos, pues están en otro mundo.
>
> Verónica, 34 años.

Esta exclusión social puede tener efectos, como veremos más adelante, en el ámbito laboral. Pero, además, expresa el modo en que aspectos derivados de su relativa precariedad económica influyen en las dificultades que estos y estas profesoras enfrentan para integrarse con grupos de profesores y profesoras nombrados. La situación, como decía, se nos muestra distinta en el caso de aquellos que laboran en la Universidad del Valle y en áreas de ciencias sociales, humanidades y artes. Según los y las entrevistadas en estos campos los códigos de diseño corporal son menos exigentes y, de hecho, se valora un cierto *desinterés* en la apariencia. Recordemos cómo Federico afirmó haber cambiado su apariencia formal por una menos severa representada en la "*mochila*": *"hay que meterle "mochila" a esto"*, nos dice. Este gesto denota sin embargo que su tránsito no es tanto de una apariencia regulada a otra despreocupada o carente de normatividades sino, más bien, siguiendo a Bourdieu[308], un cambio que responde al intento por integrarse a un conjunto de significados, valores y necesidades diferentes. Es decir, Federico estaría actuando en función de otros signos y códigos de distinción que, por *relajados* que se nos presenten, contienen sus propias exigencias. En este sentido, si bien en ningún caso se sugirió que la apariencia fuese determinante para la integración en círculos de profesores y profesoras de humanidades, artes y ciencias sociales, algunos y algunas entrevistadas insinuaron que en estos campos no sólo se requiere ser profesor sino parecerlo. El decorado excesivo, el uso intensivo de maquillaje, la apariencia refinada, el apego a las marcas o la ostentación de objetos de lujo, parecen sancionarse socialmente en particular entre las mujeres. Se trata de una sanción que no pasa, como en el caso de Verónica, por la exclusión, pero que sí se manifiesta en la burla o la desconfianza que éstas afirman suele generarse ante la feminización extrema de la apariencia corporal. "*Ya como mujer entrás perdiendo, te creen menos. Si encima sos bonita o estás muy arreglada la gente de una piensa que sos superficial, que no sos muy intelectual*", comenta Laura. Ello no implica, sin embargo, que se produzca un abandono por la apariencia. Por el contrario, se ponen en juego, en ocasiones, tácticas destinadas a encubrir los procedimientos de diseño del cuerpo y a naturalizar su apariencia, que pueden ser tan sofisticadas como las de los que pretenden proyectar una imagen de éxito: *"ése es un tema, yo tengo compañeras que son muy vanidosas, también (…) que mezclan la vanidad con el vegetarianismo, que se hacen masajes (…) yo estoy segura que pueden pasarse el mismo tiempo en el espejo que una ejecutiva, por ejemplo el estilo hippie chic[309] es carísimo, no es barato"*, complementa Laura.

[308] BOURDIEU, Pierre. *La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus, 2000.

[309] Estilo que permea atuendos y accesorios y que se caracteriza por retomar y refinar las siluetas, colores y materiales de la moda hippie.

En otro sentido, es tal vez Adriana la que ofreció una descripción más detallada de su trabajo de diseño corporal. En éste es posible apreciar el modo en que se pretende ofrecer una apariencia intelectual y profesional y, al mismo tiempo, un estilo propio que proyecte personalidad y convicción. Ella dice preferir los tonos neutros, el cabello recogido y un estilo clásico que suele romper con detalles disonantes: *"yo me pongo un detalle "coqueto"… (…) por ejemplo, las uñas negras o un collar… yo fui metalera en la universidad entonces claro, tengo mucho de eso y me lo pongo pero muy sutil, que no se note, porque de todas formas yo enseño estadística, uno no quiere que los estudiantes se distraigan viéndole la pinta a la profe"*. Pero, tal vez, el asunto más interesante de su descripción tiene que ver con la conciencia de cómo es vista por los otros, que se concreta en la mirada que de sí misma hace frente al espejo, antes de salir de casa, y que guarda estrecha relación con la discusión ya iniciada en torno a la idea del self.

> Cuando yo era metalera me ponía cosas muy locas, muy locas (…) entonces bueno, tocó cambiar la pinta y yo me ponía a ver a las otras profes, sobre todo en J. (universidad privada no cubierta por este estudio), yo veía y veía y decía esto sí, esto no, porque tampoco quería disfrazarme (…) sobre lo que decís yo siempre me miro al espejo y pienso si me veo como una señora, porque pues tampoco es la idea, pero tampoco quiero verme como una adolescente, entonces me veo, me miro bien, que no se me vea la marca de los calzones (risas), es horrible una profe mostrando los calzones (…) me veo si me sobran accesorios y sé que no debo verme tan joven entonces más o menos miro esas cosas cuando me visto.
>
> Adriana, 32 años.

Notemos que en esta suerte de evaluación de sí misma, Adriana acude a por lo menos tres tipos de miradas que coinciden con las operaciones que Gómez y González[310] identificaron en las prácticas de diseño corporal entre jóvenes urbanos. Por un lado está la mirada sobre los otros, en este caso sobre las profesoras de la Universidad en la que labora, que se produce en la interacción cotidiana y que le permite acumular un "banco de imágenes" y apariencias deseables. En segundo lugar, está la imagen sobre sí misma -"*me veo, me miro bien*"- en la que Adriana efectúa un sofisticado proceso de distanciamiento: se ve como si fuese otra, con mirada clínica. Por último, está la mirada que anticipa la mirada del otro: "*pienso si me veo como una señora*", nos dice. Es éste un ejercicio que denota la habilidad de ponerse en el lugar del otro y, por tanto, de verse como la verían sus estudiantes. Están en este ejemplo concretadas las tres acciones de las que se nutre el self: interacción, distanciamiento de sí mismo, empatía. Para Goffman[311], en la actuación estaríamos haciendo un esfuerzo por mantener la coherencia y estabilidad del self, es decir, por lograr que, en este caso, las tres miradas confluyan en una idea de sí mismo que corresponda a la proyección mediática del yo.

Al respecto, Goffman[312] insiste en la vulnerabilidad del self. Éste puede ser destruido durante la representación, lo que nos obliga a efectuar una serie de movimientos y actuaciones destinadas a ganar confianza en la audiencia. En este sentido, entre los y las entrevistadas se observa un conjunto diverso de acciones tácticas orientadas a evitar que la representación sea amenazada o que se evidencien signos de inconsistencia en la imagen que se aspira a proyectar. Éstas coinciden con las identificadas por Goffman en la relación entre médicos y pacientes[313]. Vera ha encontrado en el burlarse de sí misma un mecanismo que le permite anticipar la burla de sus estudiantes y mostrarse como una persona segura: "*como soy bajita,*

[310] Gómez, R. y González, J. Op. Cit. 2003.
[311] Goffman, E. Op. Cit. 1989.
[312] Ibíd.
[313] Ibíd.

siempre hago chistes sobre que no alcanzo la parte alta del tablero (…) yo sé que ellos se burlan de eso, pero si me burlo yo misma pues el chiste pierde sentido". Adriana y Alicia son celosas en develar sus vidas privadas y, por tanto, restringen el acceso a su perfil en facebook sólo a sus amigos cercanos. En particular Alicia afirmó que prefiere que sus estudiantes no se enteren de que es madre: *"yo soy una profesora muy jodida, muy jodida, ellos saben (…) no soy de las que hace intimidad con los estudiantes, entonces no me interesa que me vean como una mamá (…) cuando a las mujeres nos ven como mamás nos ven también débiles"*.

Un caso excepcional es el de Federico y Andrés, ambos profesores homosexuales. Los dos han elegido caminos distintos para proteger su representación durante la clase y ambos aseguran haber conquistado éxitos en esta tarea. Federico opta por no hacer alusiones a su orientación sexual y, si bien trabaja temas relativos a género en sus clases, evita referencias de orden personal. *"Me parece que eso me hace ver como poco serio (…) si yo fuera estudiante pensaría que es el profesor reprimido, tramitando su frustración en clase, entonces yo intento ser lo más objetivo posible (…) ante todo soy profesor, no homosexual"*, afirma Federico. Por otro , Andrés acude a una sobreexposición que concibe como inevitable: *"los estudiantes me ven y saben que soy gay, no hay manera de ocultarlo (…) entonces yo nunca lo niego. Antes era frenterísimo: decía, soy tal y tal y sí, soy gay. Claro, era más joven y tenía el afán de ser reconocido por lo que era, tenía como esa causa, ahora no lo hago pero tampoco lo oculto. Si sale el tema lo hablo (…) Me parece honesto, ¿me entendés? Pero además muy formativo para los chicos tener que toparse con el deber de respetarme, de conocerme y de aprender de mí más allá de mi condición"*. Ambos parecen haber desarrollado nutridas reflexiones en torno al modo en que su homosexualidad y en particular sus "amaneramientos" pueden afectar su representación en clase. *"En eso sí me cuido mucho, que no se me salga la "maricada" (…) pero igual sucede. Supongo que me toca más duro, ser mejor profesor, para que los muchachos pasen por alto mi condición y se concentren en lo que enseño"*, asegura Andrés. Por su parte, Federico, afirma cuidarse de desarrollar intimidad con sus estudiantes para evitar malos entendidos: *"el prejuicio está vivo. La gente piensa que si soy gay entonces soy pervertido, así que no hago bromas con los estudiantes. Soy un profesor muy serio, no soy simpático, ni amable, ni condescendiente, ni nada. Siempre estoy en mi lugar, ellos en el suyo"*.

Por otro lado, ambos coincidieron en señalar lo difícil que resulta determinar si su orientación sexual ha influido negativa o positivamente en su carrera o en su relación con sus superiores. *"Yo no podría decir que por gay no me han contratado, puede que sea porque no soy tan bueno o por no tener doctorado o por lo que sea (…) es difícil, claro, toca más duro ganarse el respeto y todavía uno percibe como síntomas de homofobia en los compañeros, hasta en los de ciencias sociales, pero todo se juega en un marco de lo políticamente correcto…y no es tan fácil pillárselo"*, asegura Federico. Parece ocurrir igual con otras condiciones signadas como marginales: las mujeres entrevistadas afirmaron en su mayoría que en virtud de su sexo deben esforzarse más por denotar autoridad, Vera asegura que su baja estatura actúa en ocasiones como impedimento para conquistar rápidamente el respeto de sus estudiantes, Fernando considera que ser afrocolombiano ha implicado para él mayores obstáculos en la conquista de un lugar en el ámbito académico. Sin embargo, se trata en su mayoría de experiencias subjetivas de discriminación que difícilmente los y las entrevistadas logran narrar en acciones concretas. Ello no implica, por supuesto, que la discriminación por razones como éstas no se presente en las universidades o no se exprese en ellas como efecto de discriminaciones estructurales. Más bien sugiere que, en caso de existir, la discriminación se dibuja imprecisa, encubierta por la cosmética de un lenguaje y comportamientos tolerantes,

apreciable sólo en la sutileza que consigue entrever el actor y que en ocasiones no logra distinguir de la *paranoia: "de nosotros los gays se dice, hasta de las mujeres, los negros… que nos volvemos paranoicos después de las cosas por las que nos toca pasar (…) entonces yo sí pues me cuido como de esa paranoia",* sostiene Andrés.

En otra vía, y volviendo al conjunto de tácticas que parecen favorecer la representación, Manuel no se refirió a prácticas agenciadas por sí mismo pero relató la admiración que, ahora como profesor, experimenta frente a la habilidad de sus propios profesores para ocultar el "trabajo sucio" que antecede a la representación en el aula: *"mis profesores de sociología, algunos, parece que nunca preparan clases (…) uno pensaba que lo sabían todo, que sólo se sentaban ahí y hablaban de cosas que ya sabía (…) yo no me imaginaba que preparaban la clase como yo lo hago ahora, que es un martirio".* Ante la pregunta de si desea conseguir el mismo efecto en sus estudiantes refirió lo siguiente: *"de cierta forma sí, o sea, yo intento que se vea natural, claro que todavía no tengo como… el bagaje para hacerlo, pero sí, trato de no usar notas, de que me fluya sin ayudas pues, el discurso, pero todavía no".* En este sentido, Laura afirma que la acumulación de experiencias le ha permitido mostrarse más tranquila frente a sus propias fallas: *"cuando yo empecé a enseñar si yo no me sabía algo me ponía roja (…) luego una amiga me dijo que les devolviera la pregunta, que si no sabía algo les dijera que lo investigaran (…) ya no, yo ahora con toda tranquilidad digo "no tengo ni idea", supongo que ya no me da temor que piensen que no sé, porque ellos saben que yo sé otras cosas (…) yo sé que sé otras cosas".*

Otras tácticas están motivadas por la urgencia de ocultar o minimizar errores ocurridos durante la representación. Juliana, por ejemplo cuenta que durante uno de sus primeros cursos debió dictar un módulo de semiología. Dado que no dominaba el tema, preparó una serie de ejercicios que le permitían ir estudiando el asunto de la mano de sus estudiantes y eludir la temida clase magistral. En general, todos y todas las profesoras parecieron revelar abundantes anécdotas personales sobre sucesos acaecidos en clase: situaciones en las que se es puesto en ridículo, olvidos imperdonables, errores ortográficos escritos en el tablero, tropezones y situaciones embarazosas. Todos éstos revelan la ya mencionada condición teatral de la clase pero también el riguroso control de sí mismo que debe tenerse durante ella. Un control que todos y todas aseguraron ganarse con el tiempo. No en vano la mayor parte de estas anécdotas son narradas como provenientes de un pasado más o menos lejano, en el que se era joven y se carecía de experiencia.

Pero, sin dudas, las competencias más difíciles de conquistar, en tanto parecen derivar de un proceso no enteramente calculado de configuración del carácter y la personalidad, son las que se relacionan con las habilidades personales. Éstas, en la escena de la clase, se convierten en un instrumento que bien puede servir para poner el público en su contra o a su favor. Llama la atención que tanto entre los que se consideran muy habilidosos en este sentido, como entre los que dicen no serlo, el carisma se valora como un recurso invaluable para el desempeño exitoso de un profesor durante la clase, pero también para un docente hora cátedra por fuera de ésta.

> Sí, yo no lo voy a negar, soy bueno para caerle bien a la gente, para ganar simpatías y eso cuenta (…) yo creo que tengo buen humor, hago buenos chistes, y la gente quiere más a las personas que los hacen reír (…) No creo que me contraten por eso, pero sí ayuda, los estudiantes son más cercanos y uno arma relaciones más fáciles con ellos, como que logra sintonizarlos más (…) en el trabajo, claro, la gente quiere estar más con gente que sea de buen humor, tranquila, que sepa trabajar en grupo, eso favorece. No es todo, pero sirve.
>
> Andrés, 30 años.

Esto que Andrés reconoce como "simpatía", forma parte de un conjunto de competencias de orden personal que, para él y para otros y otras entrevistadas, son susceptibles de ser administrables con sabiduría en el trabajo. Ya en el primer capítulo referí a la idea de "venta de sí", expuesta por Gorz[314], que nos invita a pensar en el modo en que los y las trabajadoras contemporáneas mercadean en el campo laboral no sólo su fuerza de trabajo sino también su carisma y habilidades. Para el caso de los y las entrevistadas, estas habilidades se revelan como disposiciones que tácticamente se exhiben en el trabajo y frente a las que los y las cátedras cubiertos por este estudio muestran una alta conciencia y racionalidad. Estar siempre disponible, no negarse a nada, efectuar trabajo gratuito, ser dócil pero manifestar convicción, establecer intimidad pero saber conservar la distancia, hacerse imprescindible pero no revelar exagerada ambición, son algunas de las formas en que se concreta este ser simpático, carismática o hábil socialmente, sobre el que volveré más adelante, y que responden a la búsqueda de un cierto futuro, a la agencia de un proyecto, incluso en sus versiones menos nítidas.

3.2. Di-soñar proyecto, embestir la incertidumbre

> Sin duda, estamos en el derecho de suponer que el relato autobiográfico se inspira siempre, al menos por una parte, en el cuidado de dar sentido, de dar razón, de separar una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva.
>
> Pierre Bourdieu[315]

En la cita referenciada, Bourdieu estaría atendiendo un asunto ineludible para cualquier trabajo que pretenda, desde un enfoque biográfico, examinar la experiencia, trayectoria o subjetividad de los agentes: toda vida narrada se presenta como oscilación entre el pasado y el presente, lo que se fue y lo que se es, y la tensión con un futuro inexistente pero sobre el que se efectúan operaciones discursivas y prácticas. Pasado y futuro se asemejan en que ambos son lugares más simbólicos que materiales. Estuvieron y estarán, no están, lo que los hace sorprendentemente maleables en la narración biográfica. Sin embargo, se trata también de lugares distintos. Mientras el pasado es susceptible de ser alterado para que haga coherente el presente, el futuro no admite otra alteración que la de la proyección mágica o la previsión racional. Es siempre, pues, especulación. En este sentido, preguntarse por el proyecto académico y laboral del grupo estudiado pasa por indagar tanto sus prospectivas y discursos como las acciones tácticas y prácticas que, desde el presente, se aspira tengan efectos sobre el futuro. Es precisamente este conjunto de prácticas y discursos, de tácticas y ensoñaciones, lo que reconoceré como proyecto.

El proyecto es, entonces, una suerte de aspiración y fantasía, un *deseo* y un objetivo, que se teje de limitaciones y posibilidades, de imaginarios personales y, como señalan Araujo y Martuccelli[316], de la cristalización y singularización de ideales sociales. En éstos aparecen pues nuestras diversas representaciones de éxito y fracaso, nuestras ideas de lo deseable y lo no deseable y nuestras tentativas éticas y morales por hacer compatibles los medios con los fines de nuestras acciones. En este sentido, para De Certeau[317] el proyecto de vida supone

[314] Gorz, A. Op. Cit. 1998.
[315] BOURDIEU, Pierre. Op. Cit. 1997.
[316] Araujo, K y Martuccelli, D. Op. Cit.
[317] De Certeau, M. Op. Cit.

una relación entre la racionalidad y la imaginación y entre las tácticas y las estrategias: entre lo planeado y lo que se resuelve coyunturalmente, entre lo que se concibe previsible y lo que se determina como azaroso e incontrolable.

En este contexto, los recursos para armarse un cierto proyecto laboral y académico, se nos presentan como modos de embestir la realidad dada y, en el mejor de los casos, de convertirla en la realidad soñada. Es por ello que el estudio del modo en que profesores y profesoras hora cátedra apelan a ciertos recursos para mantenerse en el trabajo, y garantizarse una seguridad de más largo aliento, así como el análisis de las tácticas que ponen en juego para mejorar su posición en las universidades y paliar su vulnerabilidad, constituye una intensa penetración en las dimensiones más reflexivas de su experiencia: dimensiones en las que estos individuos, derivados en agentes, se las arreglarán para ampliar la sensación de dominio sobre su propio futuro. No se trata en este caso, sin embargo, de una versión ordenada o teleológica del uso de recursos y tácticas. Como veremos, los y las entrevistadas, acudirán a las tácticas y recursos que encuentran *en el camino,* que les provee el sistema, que aprenden en el ejercicio de fricción y encuentro con los otros. Ante un conjunto restringido de posibilidades, éstos actuarán con tacto y habilidad, pero también cometerán errores, regresarán sobre lo andado, descubrirán en tanto estratégicas acciones que desplegaban hasta el momento espontáneas y convertirán sobre la marcha aspectos naturalizados de su personalidad en dispositivos útiles para el trabajo. Las iniciativas de planificación serán entonces breves y porosas, tan adaptables y móviles como se espera que sean sus disposiciones frente a la carga académica o la integración a grupos de trabajo.

Por otro lado, examinar sus proyectos académicos sugiere también echar una mirada sobre el modo en que éstos se han ido concretando o no en su trayectoria laboral. Tradicionalmente hemos comprendido la trayectoria laboral como un recorrido, un camino cronológicamente determinado, en el que pueden apreciarse diversas posiciones ocupadas en un marco delimitado de tiempo. En esta vía, con frecuencia las trayectorias se nos representan gráficamente como una línea de tiempo en la que se señalan coyunturas significativas. Si bien en este proyecto no aspiro a reconocer dichas trayectorias, durante el trabajo de campo intenté reconstruirlas con el objetivo de reconocer en éstas la configuración de un cierto proyecto. Para ello diseñé una serie de líneas de tiempo digitales, con ayuda de un software, y le pedí a dos de los y las entrevistadas que ubicaran en éstas sus hitos laborales más relevantes. En principio debí descartar software. Posteriormente deseché por completo este propósito pues reconocí que sus dimensiones desbordaban los objetivos de mi estudio. De este intento fallido logré concluir, sin embargo, como era predecible, que sus trayectorias laborales no podían ser atajadas en representaciones lineales. Se trataba más bien de auténticas arquitecturas reticulares, discontinuas, atravesadas por hitos múltiples que se superponían o sucedían en paralelo. Ante éstas resultaba difícil leer la cristalización de algo que se pareciese a lo que socialmente reconocemos como proyecto y que supone la acumulación más o menos lineal de experiencias que orientan y ofrecen indicios para hacer legible el futuro. No obstante, paradójicamente, muchos y muchas de las entrevistadas han logrado orientar sus carreras académicas hacia propósitos más o menos claros, se han enfocado en nichos de saber concretos y han conquistado reconocimientos que se reservan sólo para los especialistas. Federico se concentra en investigar temas de sexualidad y género, Verónica se ha hecho sabia en el diseño de materiales didácticos, Fernando se mueve en el campo de la ingeniería de la producción. Si bien Elena labora en diversas áreas de la atención psicosocial, asegura que *lo suyo* es el trabajo comunitario y Andrés encontró, durante su periodo como hora cátedra, en el estudio antropológico de las festividades un lugar para el desarrollo de investigaciones y

actividades de turismo cultural. ¿Qué procedimientos han puesto en juego para desplegar saberes concretos en medio de una experiencia que se hace de fragmentos? ¿Cómo han logrado identificar focos para el despliegue de saberes especializados en contextos que demandan apertura y plasticidad?

Al respecto, Boltanski y Chiapello[318] afirman que en un *mundo conexionista* –esto es, un mundo en el que el capital social se hace clave para garantizar la empleabilidad- las lógicas de control externo que regulaban la construcción de proyectos laborales se han difuminado. Ya había citado también cómo Dubet[319] sugiere que no son los guiones y rutas institucionales los que orientan la configuración de roles y experiencias en el mundo del trabajo. Estos autores coinciden en describir a un individuo que, en tanto trabajador, navega a la deriva, enfrentando obstáculos institucionales, pero al mismo tiempo desprotegido de los marcos que indicaban caminos profesionales visibles. Todos ellos concluirán que ante la debilidad de estos *controles externos* los individuos deberán acudir a formas de coacción internalizadas que Dubet[320] reconoce como *manifestaciones de autocontrol.* En este sentido, para proyectar un cierto futuro laboral, los y las trabajadores, desde la perspectiva de Boltanski y Chiapello[321], requieren desarrollar un cierto autoconocimiento de sus habilidades y competencias y un trabajo intensivo en el desarrollo de éstas. No es gratuito entonces que la literatura empresarial contemporánea, en particular en sus versiones más comerciales, insista en promover estrategias y mecanismos de control sobre la conducta, refinamiento de habilidades de comunicación y liderazgo y procesos de examen de sí que podrían conducir a un mayor éxito en el mundo del trabajo.

Este trabajo consciente y racional sobre sí mismo, que bien podría enmarcarse bajo la idea de tecnologías del yo propuesta por Foucault[322], está enfocado entre los y las entrevistadas al reconocimiento de sus límites y habilidades personales para la competencia en el mercado laboral. En este sentido, ya había mencionado cómo Andrés valora la *simpatía* como un recurso que ha influido positivamente en su trayectoria como profesor. Pero, tal vez, los casos más paradigmáticos para comprender el grado de autoconocimiento que estos profesores y profesoras han desarrollado, en virtud de su desempeño laboral, sean precisamente aquellos *no exitosos*. En éstos asistimos a la experiencia frustrada de profesores y profesoras que reconocen su *personalidad* como una traba en la conquista de ciertos objetivos. Lo interesante en este punto, sin embargo, no es la traba misma -en tanto ya en capítulos anteriores he señalado que la personalidad constituye un rasgo determinante para la integración al empleo contemporáneo- sino el grado de detalle y reflexión y, sobre todo, las tentativas de cambio que los entrevistados exhiben respecto a sus *defectos*. En otras palabras, lo singular resulta el modo en que estos profesores parecen dispuestos a trabajar sobre "sí mismos", a desarrollar *tecnologías de autotransformación* y, por tanto, a asumir una radical desnaturalización de la personalidad, como atributo que se nos presenta maleable, dúctil, elástico.

> Yo soy torpe para hacerme desear por las universidades (…) entonces yo todas estas vacaciones me he puesto a pensar "¿qué pasa conmigo?" y es una pregunta tenaz, no creás,

[318] Boltanski, L y Chiapello, E. Op. Cit.
[319] Dubet, F. Op. Cit. 2006.
[320] Ibíd.
[321] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.
[322] Foucault comprende a las tecnologías del yo como el desarrollo histórico de técnicas que los individuos han empleado para actuar sobre sí mismos. En concreto, Foucault propone que estas técnicas han estado, en Occidente, enfocadas al conocimiento y cuidado de sí y se originan en el cristianismo primitivo y el mundo grecorromano. (FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona, Paidós, 1990).

> es una pregunta muy dura porque toca el ego… pero de todas formas a mí me ha servido porque yo me doy cuenta de que soy torpe socialmente, yo no sirvo como otra gente como para liderar cosas, ni con los estudiantes, soy como te digo más bien cusumbo solo (…) claro, mi reto es ése, ¿no? Trabajar en equipo, aprender a dejarme mandar, a ceder. Tengo que ceder, no pelear tanto, hacer yoga (risas) (...) estoy haciéndolo sí, pero es difícil porque a mí criaron para ser más bien… combativo, diría yo.
>
> Federico, 31 años.

El caso de Federico es, como dije, paradigmático. Durante las vacaciones de noviembre a enero del 2010, este profesor atravesó por una crisis personal que lo sumó en reflexiones profundas. El futuro que había imaginado tras terminar su maestría no se estaba consolidando. Por el contrario, debió asistir al recorte de su carga académica y, con el objetivo de ahorrar para sus estudios de doctorado, regresó a la casa materna. Por el mismo tiempo nombraron a una de sus mejores amigas, compañera de postgrado, en una universidad privada. Todas estas condiciones lo llevaron a preguntarse qué andaba *mal* con y en él. De nuevo, los determinantes estructurales que modelaban su situación no fueron objeto de análisis: *"el mundo es así, yo no puedo ponerme a renegar de eso, no tiene, como te dije, sentido"*, dice Federico. En lugar de esto se concentró en, como asegura, *darse duro a sí mismo* y en el proceso llegó a algunas conclusiones significativas sobre las que afirma estar *trabajando*. Dos de estas conclusiones aluden a dispositivos, sobre los que *debe* trabajar, que parecen favorecer la integración de los y las docentes hora cátedra a las universidades en las que laboran: una cierta docilidad -que en el caso de Federico se concreta en este *ceder* del que nos habla, en particular ante decisiones con respecto al contenido de sus cursos- y habilidades para el trabajo en equipo.

El caso de Camilo es sutilmente diferente. Durante una de nuestras entrevistas me recibió con una pregunta desconcertante: *"¿vos qué pensás de mí?"*. Procedió luego a explicarse. Recién hacía una semana había sido informado que no le serían renovados sus cursos en una universidad privada en la que laboraba. Esta situación parecía sumarse a diversos intentos frustrados por conseguir nuevos espacios y cursos en la Universidad del Valle y la Universidad Icesi, donde trabaja actualmente. Su preocupación era evidente, en especial porque la *carga* que le correspondería para el siguiente periodo no era suficiente para cubrir sus gastos. Camilo sospechaba que algunos de sus rasgos personales actuaban en su contra y con esta inquietud se había dirigido, en un ejercicio insólito, a sus jefes para preguntarles, como lo había hecho conmigo, qué pensaban ellos de él. Hasta el momento sólo había obtenido respuestas ambiguas, que parecían apuntar a la idea de que Camilo resultaba muy poco cauto en sus apreciaciones y que, con frecuencia, irritaba a las personas con sus comentarios. *"Yo sé que soy imprudente, o sea, yo voy diciendo lo que se me ocurre (…) pensé que las universidades, estamos en la universidad, que era un lugar abierto, pero no, hermana, es un lugar en el que hay que cuidarse de lo que se dice"*. Así mismo, se le dijo que el constante envío de correos electrónicos y mensajes a sus colegas, en torno a temas de actualidad, podía terminar saturando a los demás. *"Una amiga me dijo que yo era muy intenso (…) no pongo filtro. Supongo que es un asunto de ego, me dice ella, de creer que lo que pienso es muy importante"*.

Mantener el equilibrio entre la exhibición de sí mismo y la reserva personal, que en el caso de Camilo parece haberse quebrantado, constituye un asunto que, en la opinión de los y las entrevistadas, debe abordarse con extrema mesura. Ya había hecho mención al modo en que Federico y Andrés han enfrentado la exposición de su orientación sexual durante la puesta teatral de la clase. Como ellos, los y las cátedra entrevistados coinciden en señalar que dicho equilibrio comprende un aprendizaje cauteloso tanto de las culturas organizacionales como

del tipo de intimidad que se traba con pares en el campo académico. Al respecto, parecen presentarse diferencias entre las universidades estudiadas. Debido probablemente a la mayor fricción y encuentro con colegas que experimentan los y las profesoras hora cátedra de la Universidad Icesi, por razones expuestas en capítulos anteriores, los vínculos que en ésta se pactan suelen ser más intensos e íntimos. Muchos y muchas de las entrevistadas sostienen mantener lazos fraternos, en los que se liberan las trincheras que protegen la vida privada, con compañeros y compañeras de trabajo en esta universidad. Ello, sin embargo, hace más difícil para los y las entrevistadas concebir los límites entre las relaciones afectivas y las laborales. Con frecuencia deben preguntarse por el tipo de distancia que conviene mantener con los directivos y los peligros de la puesta espontánea de sí mismos. De igual forma, dado que las futuras contrataciones dependen en buena medida de asuntos no reglados y de la decisión más o menos autónoma de los jefes, las relaciones con éstos no están libres de operaciones tácticas.

> Mirá, cuando yo estaba pensando embarazarme fue un dilema, porque claro, S. (su jefe) era mi amiga, sobre todo mi amiga, pero también era mi jefe (…) entonces yo pensaba, donde le diga ésta también va a pensar que para qué me da cursos, que en cualquier momento me embarazo (…) pero también era una embarrada no contarle así, salirle un día con que estoy embarazada sin haberle dicho. Yo estaba muy estresada por eso.
>
> Verónica, 34 años.

Finalmente, Verónica optó por no revelar sus planes a su jefe y amiga: *"lo pensé, lo pensé y bueno, a la larga era ella mi jefe, a mí nada me obliga a contarle cosas así a ella"*. De fondo su decisión implicó resolver la ambigüedad de los roles y los afectos a través de una apuesta racional por su mantenimiento en el mundo laboral. En esta vía Laura, quien asegura sostener relaciones muy estrechas con su jefe, prefirió ocultar una posible propuesta laboral para evitar que ésta tomara decisiones sobre su contratación del próximo semestre. Éstas son, sin embargo, situaciones excepcionales. Para la mayor parte de los y las cátedra, en particular para los que laboran en la Universidad del Valle, en condiciones de menor integración social con los profesores nombrados, la reserva no constituye sólo una táctica sino la consecuencia previsible del modo en que se tejen vínculos afectivos en el campo académico. *"No es que no haya amigos, hay profes que son amigos entre ellos"*, asegura Andrés, recientemente nombrado en la Universidad del Valle, *"pero los profes no son, qué sé yo, como los obreros que juegan fútbol en el almuerzo, acá hay muchas individualidades, es un trabajo solitario (…) de cierta forma yo creo que hay competencia, una competencia muy individual, y pues si uno es amigo de alguien es como por otras cosas, por empatía, porque tenía una amistad desde antes, pero no porque ésta sea una máquina de hacer amigos (risas)"*.

En este sentido, muchos y muchas entrevistadas refirieron a las relaciones entre colegas, y las relaciones con sus jefes, como "cordiales" y "distantes". Vale la pena anotar que no es éste un rasgo exclusivo de las universidades. Para Goffman[323], dicha distancia resulta común a escenarios en los que la posición y el estatus se define en buena medida por la presentación coherente de una cierta imagen y dominio de sí. Al intimar corremos entonces el riesgo de revelar las fisuras de nuestra actuación: podemos ofrecer a los otros, en tanto público, un atisbo a las contradicciones y vulnerabilidades de las que estamos hechos. En contextos de esta naturaleza, los actores se muestran reticentes a exhibir sus conductas irracionales y se hacen diestros en contener sus secretos. Al respecto, Fernando suele poner en práctica una máxima que ha creado para sí mismo: *"si todo el mundo está borracho, yo me emborracho. Si hay alguno sobrio yo no me tomo ni un trago"*. Con ello refiere no sólo a los ambientes

[323] Goffman, E. Op. Cit. 1979.

festivos sino, en general, al cálculo con el que suele calibrar en diferentes contextos el grado de "desfachatez y "liberalidad" de los otros: "*hay gente con la que uno puede ser más uno mismo, pero con otros es mejor amarrar la lengua al cerebro (…) uno se va pillando esas cosas, yo antes era más desfachatado, decía lo que se me venía a la cabeza, pero con los años he ido aprendiendo a ser más…más cuidadoso"*. Elena, por su parte, prefiere no asistir a ningún encuentro de orden social con sus compañeros y compañeras de trabajo, excepto con aquellos a los que considera *amigos*, al tiempo que intenta lucir cálida y cercana:

> A mí me han tachado de rara, de bruja porque soy muy, muy, muy callada, yo casi no suelto nada de mí (…) entonces yo soy amable, si hay un almuerzo de cumpleaños yo voy, voy, almuerzo y me voy (…) no desconfío ¿me entendés? No es que desconfíe pero yo tengo mis amigos por otro lado y en el trabajo creo que es mejor no, es mejor cuidarse (…) Mirá cuando a mí una colega me cuenta sus cosas con su esposo, con su pareja, yo siempre pienso "pero esta vieja tan inteligente, con las que sale, en las cosas que se enreda", uno es muy duro con eso porque es profesor, se supone que debe ser inteligente en todo entonces creo que esas cosas es mejor no contarlas, no exponerse al juicio del otro que es durísimo, durísimo, porque este mundo es muy, muy cerrado.
>
> Elena, 34 años.

En estr caso, se identifica cómo la cortesía y la distancia se convierten, en este "mundo cerrado" del que habla Elena, en tácticas que permiten conservar control sobre la imagen de sí mismo y proteger la actuación. Y son precisamente estas tácticas las que Camilo, abocado a una crisis reciente, reconoce debe desarrollar. Para ello emplea recursos metódicos que pueden parecer *ingenuos* a simple vista pero que se hallan revestidos de una intensa racionalidad: consulta con otras personas sobre sus fallas, se repite a sí mismo que debe ser prudente (incluso a través de dispositivos tecnológicos. Durante la entrevista me enseñó un mensaje de alarma que ha programado para que funcione cada hora, la frase que ha elegido es contundente: "*debes ser prudente*"), ha filtrado su lista de destinatarios de correo electrónico y editado aquellos con los que debe mantener la prudencia que se exige y está dispuesto a asistir a terapia si el problema continúa. Tantos detalles que menciona podrían dar cuenta, notemos, de la "imprudencia" que se cuestiona a sí mismo, pero también de una situación desesperada: "*mi compañera* (su pareja sentimental) *me ha dicho que cuando el hambre entra por la puerta el amor sale por la ventana y tiene razón, ya estamos muy apretados (…) yo no quiero seguir siendo cátedra toda la vida, o sea, yo he hecho muchos esfuerzos, pero mirá, ya estoy volviendo a dictar clases de matemática* (se refiere a clases privadas que dicta a estudiantes de secundaria) *y yo detesto hacer eso"*.

Por su parte, otros y otras profesoras entrevistadas, que se declararon "torpes" socialmente o que mencionaron rasgos personales que obstaculizan su proyecto laboral (tales como Elena, Laura, Federico y Camilo) coinciden en afirmar que estas dificultades no sólo les demandan refinar sus procesos de autoconocimiento, como sugerirían Boltanski y Chiapello[324], sino que los obligan a efectuar un mayor esfuerzo en otras áreas para garantizar su integración y competencia en el trabajo: deben entonces "*trabajar el doble"* como afirma Camilo, "*no fallar nunca con nada"*, como asegura Adriana.

En esta misma vía, y asumiendo su condición de *vendedores de sí*[325], todos y todas las entrevistadas, incluso los y las más exitosas socialmente, convinieron en calificar a su trabajo como exigente -en particular en lo que respecta a la demanda de habilidades personales- y a la construcción de proyectos académicos y laborales en este contexto como un reto difícil y en

[324] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.
[325] Gorz, A. Op. Cit.

ocasiones doloroso. No refieren en este caso sólo a la conquista del objetivo más lejano que algunos se proponen, esto es conseguir un nombramiento o condiciones de mayor estabilidad, sino también a la supervivencia semestre a semestre y a las tentativas de focalizar su trabajo y dotarlo de algunas conexiones con sus intereses. Estoy aludiendo pues a una condición crucial para comprender las lógicas de acción de estos y estas profesoras hora cátedra: por un lado, actúan como vendedores de sí mismos y por tanto ponen una considerable cantidad de energía en calificarse profesional y personalmente. Las posibilidades de éxito se les presentan entonces como el resultado de su agencia: de su fuerza de trabajo pero también de su personalidad, conocimientos, talentos y competencias. Dependen en apariencia de sí mismos para proveerse mayores seguridades y atisbar un futuro laboral promisorio. Por otro lado, sin embargo, muy pocas de las condiciones que determinarán este futuro están bajo su control. No detectan las certezas mínimas con las que cuenta un trabajador regulado, que aspira a ascender en la pirámide organizacional, por ejemplo, y que tiene algún tipo de acceso a la información y las decisiones que se requieren para ello. Su autonomía y agencia es, pues, el reverso de su soledad y desprotección. No es extraño entonces que ésta se experimente, al mismo tiempo, como liberación y como condena.

Agotamiento, cansancio, *pereza*, frustración, fueron algunas de las emociones con las que los y las entrevistadas calificaron sus *malos ratos* en el trabajo y sus desesperanzas frente a su futuro laboral. No son éstas sensaciones ajenas a los individuos en general, pero en las narraciones de estos y estas trabajadoras particulares, trabajadores intelectuales, convocados por un trabajo creativo, adquieren una significativa relevancia. Se trata también de emociones que parecen asaltar con mayor persistencia a los y las entrevistadas que reconoceríamos como más *teleológicos*. Esto es, a los que se trazan objetivos sólidos y diseñan operaciones, que conciben organizadas, para llegar a éstos. Laura se enmarca claramente en este perfil. De origen popular, debió asistir a una infancia de carencias que se incrementaron cuando su padre, obrero de una planta de producción de aluminios, fue despedido. "*Nunca volvió a conseguir un trabajo estable"*, afirma. Laura, que por entonces tenía 16 años y recién había ingresado a estudiar a la Universidad del Valle, se encargó del sostenimiento de su familia combinando sus actividades académicas con trabajos de mesera, secretaria en un consultorio médico y monitora[326] en la Universidad. Tras obtener su grado como trabajadora social se ha desempeñado como docente hora cátedra en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle y en la sede de Tuluá de la misma Universidad. Ya había descrito en detalle algunas singularidades de su caso en el capítulo anterior: entre todos y todas las entrevistadas es Laura la que exhibió una mayor rigurosidad en la planificación y administración de su presupuesto personal y es la única que, pese a las altas y bajas en su carga laboral, ha adquirido vivienda propia. A su biografía subyace pues una tradición de esfuerzo y confianza en la vida labrada paso a paso, en una lógica lineal que se funda en el sacrificio presente y la recompensa futura. En los inicios de su vida laboral esta lógica parecía rendir frutos certeros. Rápidamente Laura se instaló como una profesora reconocida, participó en diversos proyectos de investigación e ingresó a estudiar una maestría. Su entusiasmo se vio recompensado en el campo laboral: se le asignaron cursos relevantes para el plan de estudios al que se encuentra adscrita y se le fijaron responsabilidades que difícilmente se le conceden a una *cátedra*. Este periodo de éxitos relativos fue, sin embargo, breve. Tras seis años vinculada como hora cátedra, Laura obtuvo una perspectiva más realista de su condición: "*uno empieza a ver que esta profe lleva*

[326] Modalidad bajo la cual se contrata estudiantes en la Universidad del Valle y la Universidad Icesi, durante el trascurso del semestre académico, para el desempeño de diversas labores que van desde actividades académicas, como asistencia a profesores y profesoras en sus cursos o proyectos de investigación, hasta trabajos más operativos como atención en las bibliotecas o prestación de servicios de apoyo en recursos audiovisuales.

15 años como cátedra y no la nombran, que nombran a alguien con doctorado que viene de afuera (…) y, sí, uno se da cuenta que no por estar ahí te va a ir mejor, que en los concursos no se valora la experiencia que es lo único que uno como cátedra puede ofrecer".

Su desánimo había llegado, al momento de la entrevista, a un punto que ella considera crítico. Habían sido nombrados dos profesores nuevos en la unidad académica a la que pertenece, lo que había reducido ostensiblemente su carga. Como Camilo, Laura se preguntó si era posible moverse hacia otros campos de trabajo, pero éstos tampoco parecen ofrecer mejores condiciones económicas ni mayores seguridades: "*ya no sé ni qué hacer, he pensado en irme a hacer doctorado, pero para eso se necesita un dinero que no tengo (…) pero sí te digo que yo ya no tengo la misma energía de antes, de meterme en tantas cosas, de creer que si hago bien el trabajo me va a ir bien"*. Si bien se presentan diferencias significativas entre los entrevistados y entrevistadas con respecto a las maneras de asumir y desafiar estos obstáculos de orden estructural, la presencia de éstos es común a todas las experiencias estudiadas.

Probablemente los obstáculos más reiterativos tienen que ver con las demandas de formación. El campo académico exige titulaciones a las que los y las cátedra deben responder en condiciones de mayor precariedad que las y los profesores nombrados. La mayor parte cursa estudios de postgrado mientras trabajan y deben correr con altas inversiones económicas y personales para ello.

> Cuando entré a estudiar la maestría… eso fue horrible, horrible (…) yo le dije a J. (su compañero sentimental) que se despidiera de mí por dos años, en serio, porque fue así… o sea, yo tenía que levantarme la plata para pagar y entonces necesitaba trabajar mucho, pero si trabajaba mucho no tenía tiempo para estudiar, entonces la única solución era no tener vida. No hacer nada más.
>
> Vera, 34 años.

Durante dos años, asegura Vera, trabajó todos los días, incluyendo los fines de semana, y hasta altas horas de la noche. Fernando renunció a tres de sus cursos lo que lo obligó a ajustar su economía hasta extremos para él descomunales: "*tuve semanas que todos los días comía espaguetis, espaguetis con tomate, con atún, con tomate, con atún, no tenía plata pa´más"*. Verónica afirma que se "perdió" los primeros años de su hijo y Adriana asumió deudas que todavía está intentando saldar. Tantos sacrificios no han sido del todo vanos. Los estudios de postgrados reportaron, como diré más adelante, un espacio propicio para el despliegue de intereses académicos y han garantizado su permanencia en el trabajo. Pero sólo en algunos casos han implicado una mejoría en sus posiciones en las universidades en las que laboran. En éstas, la mayor parte de las plazas vacantes son ocupadas por profesores foráneos, con titulación en el exterior y con frecuencia con menor experiencia docente. "*No se valora la experiencia que es lo único que uno como cátedra puede ofrecer"*, sostiene Laura y con ello indica un rasgo que en contextos de flexibilidad amenaza la consolidación de proyectos académicos y laborales.

Ante esta situación la mayor parte de los y las entrevistadas ha considerado la posibilidad de realizar estudios doctorales fuera del país. Por lo menos cuatro de ellos –Fernando, Manuel, Elena y Federico- se encuentran en proceso de solicitar becas e iniciar el proceso de admisiones. Pero no es ésta una alternativa plausible para todos. Algunas de las y los entrevistados han consolidado pareja o tienen hijos pequeños, lo que convierte esta decisión en una intrincada negociación entre su vida privada, económica y profesional. Marcharse por cerca de cuatro años, periodo promedio de duración de un doctorado, implica perder la

gratuidad de la red de ayuda de crianza de los niños, supone buscar becas y apoyos económicos para familias y, en algunos casos, pagar el costo de la ruptura de sus relaciones de pareja. Por otro lado, muchos y muchas consideran que ya es tarde para una empresa semejante. La mayor parte de las becas están orientadas a personas menores de 35 años, edad de la que los y las entrevistadas se encuentran peligrosamente cerca. Otros –como Laura, Vera y Camilo- deben contribuir económicamente en su familia paterna y les resulta imposible abandonar el trabajo del que dependen sus padres. Incluso para los que planean marcharse, como Elena, la decisión constituye un "salto al vacío": "*uno no sabe, uno se va, hace una inversión, renuncia al trabajo y vos no sabés qué va a pasar luego (…) volvés con un doctorado y sos más caro, te hacés más caro y hay ahora mucha gente con doctorado… y nadie te va a guardar el trabajito. Asusta, no creás*".

Las exigencias de titulación, y los sacrificios que éstas conllevan, no son el único obstáculo para la consolidación y proyección de sus trayectorias profesionales. La mayor parte hizo mención en este sentido a la carencia de respaldo institucional para desarrollar sus apuestas académicas: no pueden proponer proyectos de investigación, tienen una débil injerencia en los currículums que ejecutan, su participación en espacios de decisión suelen ser coyuntural y aislada. Sólo en casos excepcionales, y en general como respuesta a la carencia de profesores y profesoras nombradas, los y las cátedra pueden influir en la agenda de las áreas en las que laboran. Es por esta razón probablemente por la que las tácticas que estos profesores emplean se presentan más como modos de jugarse, en el marco de lo impuesto, sutiles juegos de recreación e introducción de sus intereses, que como estrategias determinadas a imponerlos. Ante esta situación, un nombramiento representa la posibilidad de mayor maniobra y expansión profesional: un campo de juego más amplio, en el cual ser pero también pertenecer.

El deseo de pertenecer, y su correlato: la realidad de no pertenecer, emergieron también como asuntos que atraviesan la configuración de proyectos académicos y laborales. Ya en el capítulo anterior había hecho referencia al modo en que un nombramiento remite a una idea de adhesión comunitaria, de *pertenencia* en palabras de Bauman[327], que reporta idealmente a un cierto confort, calidez, seguridad. Dicha pertenencia supone, dije entonces, también mayores controles institucionales y restricciones. El precio que se paga por la seguridad parece entonces el de la sujeción a la norma institucional. Para el caso que me ocupa, no obstante, es posible identificar una fisura a este racionamiento: si bien un nombramiento tiene como consecuencia la integración del individuo a una estructura de regulaciones institucionales más férreas, lo cierto es que, desde la perspectiva de los y las entrevistadas, puede implicar también el ensanchamiento de sus posibilidades de desarrollo profesional y personal. La paradoja se hace entonces evidente: los y las cátedras han sido abocados a una suerte de emancipación institucional que provee liberación del control y, al mismo tiempo, restricción de las posibilidades. Como si para poder ser más libre y más autónomo se requiriera del marco restringido, y simultáneamente dilatado, de trabajo que regula e institucionaliza a los y las profesoras nombradas.

Por otro lado, Laura nos sugiere en su relato un segundo asunto que parece atravesar la experiencia de los y las profesoras entrevistadas. Como dije, en los inicios de su carrera como profesora hora cátedra experimentó un periodo de éxitos que parecían conducir hacia un futuro mejor. Laura asegura que para entonces su entusiasmo invadió todas las dimensiones de su experiencia vital: "*estaba frenética, daba mi vida por el trabajo, literalmente, hasta le terminé a un novio que tenía porque yo no quería… como distracciones y tenía que viajar,*

[327] Bauman, Op. Cit.

pensar en novio era demasiado". Como ella, Verónica también asistió, en sus comienzos, a un periodo de ebullición laboral. Tras trabajar en la empresa privada dio un "salto" hacia el mundo de la docencia. Rápidamente pasó de dictar algunas clases en un Instituto de formación tecnológica, a ubicarse en la Universidad del Valle, la Universidad Icesi y otra universidad privada no cubierta por este estudio. El trabajo se le hizo intenso y desafiante. "*Absorbente, pero delicioso"*, asegura. Vera y Fernando pasaron también por momentos como éste. En menos de dos años ella consiguió doblar su salario y Fernando pasó de una contratación de hora cátedra a laborar bajo la figura de contratista de tiempo completo. En todos los casos, estos momentos iniciáticos fueron precedidos por un periodo de estancamiento, que se asemeja a la metáfora del *techo de cristal*, empleada en ciencias sociales para explicar el modo en que se cristalizan las limitaciones que, en sus tentativas de ascenso laboral, tienen ciertos grupos sociales en las organizaciones, en particular las mujeres.

No se presentaron entre los y las entrevistadas coincidencias claras sobre las razones que explican este proceso que va de la efervescencia al *atasco* laboral. Para Laura, como nos refirió, ello puede deberse a que, ya instalados en el campo académico, los cátedra obtienen un panorama más preciso de su condición y de la condición de otros: *"uno empieza a ver que esta profe lleva 15 años como cátedra",* nos dice. En su caso, la crisis deviene pues del modo en que los determinantes del campo se hacen legibles para sus actores, ya competentes en el trabajo de reconocer sus *fallas*. Fernando tiene una hipótesis distinta. En su opinión los y las cátedra obtienen en sus inicios una serie de oportunidades que son comprendidas en tanto reconocimientos. Cada curso asignado supone de fondo, para ellos, una recompensa a sus esfuerzos o una afirmación de sus saberes y talentos. Pero su ubicación en el campo académico impone límites para conquistar ciertas posiciones. La novedad deja de serlo y aquellos que desean más de lo que han conseguido experimentan una suerte de frustración. Verónica opina que, en su caso, el estancamiento tiene que ver también con las condiciones objetivas de su vida. En sus trayectorias laborales los y las profesoras consiguen especializarse en áreas de saber, al tiempo que se "encarecen" sus estilos de vida: forman familias propias, se emancipan de la casa paterna, adquieren mayores responsabilidades económicas. Las posibilidades de movilidad, que en un comienzo se presentan como excitantes, se limitan en tanto estos profesores se hacen más sabios en determinadas parcelas de conocimiento. Al mismo tiempo, sus demandas son otras: se desea estabilidad, seguridad, protección. En esta misma vía, Manuel, Elena y Vera sugieren una curiosa hipótesis. A su juicio, *los 30* demarcan un momento crucial en la vida de los individuos. Para ellos es la treintena (en contextos de ampliación de la moratoria social y juvenilización creciente) aparece como hito: es el momento en que se deja, para siempre, de ser joven. Se atraviesa entonces por una crisis, que califican como *existencial*, que tiene al trabajo como eje: la pregunta por el propio futuro, que parece lejana y postergable en la veintena, se concentra entonces en cuestionarse el lugar que se ocupa y ocupará en el mundo del trabajo.

> A mí los 30 me pegaron durísimo (…) a los 30 mi mamá ya me tenía a mí, tenía casa, tenía el trabajo en el que se jubiló hace poquito (…) yo digo, tengo 30 y ¿qué tengo? Un trabajo que no es un trabajo, que me toca esperar a ver si me contratan (…) sin posibilidades de embarazarme, de enfermarme, de comprar nada… como con una vida muy adolescente y yo creo que uno a los 30 ya sabe que no es adolescente, bueno, algunos (risas), en serio, uno no es viejo, pero ya no es joven, ya toca organizarse.
>
> Elena, 34 años.

En cualquiera de los casos, las angustias suelen acrecentarse ante los nombramientos de otros y otras profesoras. Las y los *cátedra* entrevistados asisten como espectadores a la integración de nuevos docentes y la consecuente reducción de sus cursos, al tiempo que las demandas que

el mercado laboral les hace se incrementan: *"se nos exige lo mismo que a un nombrado pero no tenemos las mismas condiciones"*, señala Laura. Ya antes ella había sostenido que el principal capital con el que cuenta un profesor o profesora hora cátedra es el de su *experiencia*. Es éste, a su juicio, un capital poco valorado frente a los capitales educativos que detectan aquellos y aquellas profesoras que han postergado su ingreso al mercado laboral y han privilegiado la acumulación de titulaciones. Así, a los 30 años, mientras algunos cuentan con doctorados cursados en el exterior, los y las cátedra cubiertos por este estudio tienen a su favor una historia más larga de ser y saber ser profesores. Desde la perspectiva de Laura, el mercado, gobernado por un régimen de créditos y ponderaciones, se inclina por los primeros. Sin embargo, ello no implica que la experiencia no constituya una fuente de poderes y tácticas, si se quiere capilares, que estos y estas profesoras emplean en su beneficio en procesos de competencia o mantenimiento en el mercado laboral.

Para examinar este punto conviene revisar la noción de experiencia a la que hago referencia. En su versión más clásica concebimos la experiencia como una "*práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo*" [328], esto es, una suerte de saber acumulado en el tiempo. Un experto es, pues, alguien que en virtud de la repetición y el tiempo vivido, ha conquistado un cierto saber sobre algún asunto del que puede dar cuenta. Los y las cátedra, sin embargo, por su carácter móvil, acumulan experiencias que devienen de vivencias de corto plazo, fragmentadas, a destajo. Podríamos reconocer entonces que no son tanto expertos como experimentados: no han acumulado experiencia sino vivido muchas experiencias, y que lo que poseen como capital no es tanto experiencia como experticia: la cualidad del que ha pasado por diferentes escenarios, probado muchas formas de trabajo, desenvuelto en campos diversos y por tanto exhibe pericia. Y es precisamente esta experticia la que, sostienen los y las entrevistadas, se expresa en tanto capital en el mundo del trabajo.

De la experticia se originan dos fuentes de poder que, sabiamente administradas y derivadas como tácticas, se convierten en dispositivos favorables para el mantenimiento y competencia laboral. La primera de ellas tiene que ver con el hecho de que, en tanto experimentan continuamente formas y escenarios de trabajo diversos, con frecuencia los y las cátedra se instalan como un recurso plástico y adaptable para distintos requerimientos en las universidades. Algunas de las y los entrevistados, provenientes de disciplinas en ciencias sociales, se han movido también en el campo de la intervención lo que los diferencia de sus colegas nombrados, en su mayoría investigadores natos. Esto les permite vincularse en proyectos de extensión en las universidades en las que laboran y conquistar lugares de relativo poder. Tal es el caso de Laura, Federico y Vera quienes, en condición de profesores y profesoras hora cátedra, han coordinado proyectos de intervención social en la Universidad Icesi. Ocurre similar para las y los de otras áreas del saber, para quienes su conocimiento empírico de ámbitos empresariales, por ejemplo, les ha permitido insertarse en procesos de diseño de currículum (*"participé en todo ese proceso acá en diseño, porque claro, había que pensar en el mercado (…) y yo conozco el mercado desde adentro"*, afirma Verónica) o ganar la potestad sobre ciertos cursos (*"la única que de verdad ha hecho marketing social, de hacerlo, hacerlo, soy yo, que me ha tocado sudarme todo lo que eso significa (…) esos cursos son míos, claro"*, asegura Alicia). Por otro lado, la intensa movilidad de la que gozan les permite *traer* temas nuevos a las universidades, establecer vínculos con campos distintos del académico y dotar de vitalidad asuntos que se *"fosilizan"*, según Manuel, en el énfasis teórico

[328] Real Academia de la Lengua Española, Diccionario, 2010. Disponible en: http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=experiencia

que suele tener la formación superior. Para este profesor, que combina su trabajo académico con sus actividades como gestor cultural, los cátedra "*refrescamos la universidad. Uno ve que estos manes* (refiere a los y las profesoras nombradas) *discuten cosas que uno vive, que uno ha visto de cerca… entonces hablan no sé qué cosas de intervención social, de animación sociocultural, pero desde la literatura, desde la oficina (…) yo he vivido esas cosas y uno sí, uno tiene la sensación de que hay… ingenuidad, mucha ingenuidad en estas discusiones".*

Una segunda fuente de poder que se deriva de la experticia tiene que ver con la amplia red de vínculos y contactos que estos sujetos consiguen atesorar en su trayectoria laboral. Ya había hecho referencia a este asunto cuando describí la multiplicidad de personas, roles y relaciones que se congregaron en el funeral de Juliana. Un conjunto diverso de afectos y vínculos instrumentales, de lazos de intimidad y contacto superfluo, cuyas conexiones, sin embargo, hubiesen podido ser rastreadas y graficadas reticularmente. Esto es, pues, lo que Bourdieu[329] reconoce como capital social. La red durable de relaciones sociales, pero también a la constelación de conexiones y vínculos, transitorios y fuertes, débiles o permanentes, que les permiten a estos y estas trabajadoras *"desplazarse de un contexto a otro sirviéndose de lo que se ha adquirido en otra parte"*[330]. En otras palabras, hago referencia a los vínculos y contactos que son administrados tácticamente o que se convierten, en palabras de Sánchez, en recursos tácticos, "*conformados por las personas mismas (la posición que ocupan, su pertenencia grupal, así como sus movidas o movimientos tácticos), los bienes que controlan y las actividades que realizan*"[331]

Para comprender la relevancia que dicha red de vínculos tiene en la inserción laboral del grupo estudiado conviene atender, de nuevo, la noción de mundo conexionista propuesta por Boltanski y Chiapello[332] y desarrollada en capítulos anteriores. Ésta hace referencia a un escenario en el que el capital social resulta clave para la inclusión en los mercados laborales y en el que estar *o quedar* desconectado puede implicar la exclusión social y económica del mundo del trabajo. De ahí probablemente se explica la *soledad* de la que se queja Camilo: "*no tengo muchos contactos en otras universidades y ahora pues, con esta crisis, necesito abrirme a nuevos espacios (…) uno no se aparece en una universidad con su hoja de vida, así no funciona",* afirma. En un mundo de esta naturaleza, los solitarios parecen entonces más desprotegidos, abocados a fundar su inserción en el trabajo en el mérito, a veces ilegible en currículums que no bastan para dar cuenta de sus competencias. *"Una hoja de vida no dice nada… yo digo, vos llevás la hoja de vida a la universidad y hay 20 hojas de vida más, de gente que igual enseña, ha hecho maestría, la gente ni mira la hoja de vida (…) primero eligen a la persona y luego le piden su hoja de vida",* afirma Fernando. Él y Laura, parecen formar parte del grupo de los solos, de los desprovistos de red amplia de contactos. Ambos han desplegado su carrera privilegiadamente en la Universidad del Valle, a pesar de que Fernando también labora en otra universidad privada. Como expondré más adelante, un tránsito por círculos sociales cerrados no constituye una práctica beneficiosa para los que se ganan la vida como cátedras. *"Así no funciona",* nos asegura Camilo.

Pero entonces, ¿cómo funciona? Ante la pregunta en torno a cómo fueron vinculados a la carrera docente, las respuestas de los y las entrevistadas se concentran en dos posibilidades: en primer lugar, porque por sus méritos académicos fueron contactados por sus profesores o

[329] Bourdieu, Op. Cit. 1997.
[330] Melucci, A. Op. Cit. P. 88.
[331] Sánchez, J. Op. Cit. P. 175.
[332] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.

profesoras de pregrado o postgrado para que se hicieran cargo de algunos cursos y, en segundo lugar, porque amigos, conocidas o antiguos compañeros de trabajo los habían recomendado en las universidades en las que laboran. Sólo Verónica y Adriana representan excepciones a esta regla. La primera es hija de un intelectual bogotano, que fue profesor de su actual jefe. Llegó a la Universidad Icesi gracias a esta valiosa recomendación, a través de una figura que más adelante, acudiendo a Sánchez[333], reconoceré como *palanca.* El caso de Adriana es más formal: presentó su hoja de vida a una universidad privada, no cubierta por este estudio, y fue llamada a entrevista. Posteriormente le fueron asignados tres cursos. Para las y los demás, los procesos de inserción laboral han estado atravesados de contingencias, intercambios de favores y providenciales referencias personales que, si bien se fundan en sus méritos, no se remiten exclusivamente a éstos y parecen requerir de una suerte de mediador, que actúa como dispositivo para su integración en las instituciones en las que trabajan.

Al respecto, Sánchez[334] evidencia que no es ésta una práctica exclusiva del campo académico y que se extiende a los sectores profesionales en Colombia quienes, en un contexto "*político y económico cambiante"*, pero también ante las dificultades que se presentan para un ascenso social "formal" echan mano de estrategias relacionales para vincularse laboralmente. Este contexto del que habla Sánchez[335], bien puede aplicarse para el incierto y nervioso mercado laboral de los y las cátedra. Es en virtud de estas condiciones contextuales que Boltanski y Chiapello[336] aseguran que este trabajador de la flexibilidad despliega buena parte de su energía en el trabajo de gestión de redes sociales, que permiten su movilidad en el espacio y garantizan su supervivencia en el mundo del trabajo. Para ello, el individuo debe aprovechar las oportunidades, "*permitiendo la multiplicación de encuentros y desconexiones temporales, pero reactivables con grupos diversos, realizadas eventualmente a distancias sociales, profesionales, geográficas y culturales muy elevadas*"[337].

Se trata pues de mercados laborales en los que la información que circula por redes de vínculos y contactos se traduce rápidamente en riqueza y ampliación de las opciones laborales. No es extraño entonces que estos y estas profesoras interpreten como recurso sus relaciones sociales, incluso las más fraternas. En palabras de Sánchez[338], se trata de un "*transformar sus relaciones interpersonales en recursos esenciales para su supervivencia, mediante el desarrollo de un conjunto de estrategias relacionales orientadas a garantizar el logro de sus propósitos y objetivos individuales y colectivos*"[339]. La red de vínculos cubre en este sentido un conjunto diverso de relaciones que van desde las afectivas hasta las distantes y que se traban en torno al individuo en tanto centro de convergencia. Se trata pues, para Granovetter[340], de redes egocéntricas. En éstas, según este autor, deben distinguirse dos tipos de vínculos: por un lado, los fuertes, que se tejen en periodos de larga duración y se caracterizan por presentar mayores niveles de intimidad o confianza mutua, intensidad emocional e intercambio de servicios recíprocos; por otro, se encuentran los vínculos débiles, con los que se ha establecido bajo rozamiento, pero que son susceptibles de ser activados ante las coyunturas.

[333] Sánchez, J. Op. Cit.
[334] Ibíd.
[335] Ibíd.
[336] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.
[337] Ibíd. P. 155.
[338] Sánchez, J. Op. Cit.
[339] Ibíd. P. 173.
[340] GRANOVETTER, Mark. "The strength of weak ties". USA, American journal of sociology, No. 78, 1973. P. 1360-1380.

Una metáfora contemporánea de esta arquitectura reticular, a la que alude Granovetter[341], podemos reconocerla en lo que se ha denominado como redes sociales que operan en entornos tecnológicos. Probablemente la más popular de éstas sea facebook[342]. Facebook constituye un espacio WEB que, a diferencia de otras redes como Linkedin (orientada a la exposición de la trayectoria profesional), se destina para la exposición de rasgos biográficos diversos, tales como la filiación religiosa o política, el estado de vida amorosa, los gustos y consumos, las adhesiones culturales y la presentación de fotografías personales. Para pertenecer a facebook los autores elaboran un perfil de sí mismos y pueden vincular a éste a un conjunto de contactos que se reconoce como "amigos". A su vez, cada "amigo" tiene su propio grupo de contactos. Un autor de un perfil determinado puede vincular a sus amigos pero también, a través de una aplicación que ofrece la página, a los amigos de sus amigos. Finalmente, la red de "amigos" se encuentra conformada por contactos que no siempre se conocen entre sí y que, incluso, sólo conocen al autor/ego en virtud de un contacto mediador: es decir, son "amigos" del "amigo" de ego. Facebook materializa de esta forma, digitalmente, redes egocéntricas que se traban en escenarios offline. Se trata en todos los casos de una materialización que debemos interpretar con cautela -pues muchos de estos vínculos no tienen correlato en la vida offline y no con todos aquellos que se califican como "amigos" se establecen relaciones fraternas o de intimidad- pero que constituye un ejemplo pertinente para comprender el modo en que se conciben los vínculos fuertes, esto es los "amigos" de facebook, y los vínculos débiles, los "amigos de los amigos".

En algunos casos, estos vínculos débiles han sido neurálgicos para la ubicación laboral. Vera inició en la carrera docente muy joven. Tenía 21 años cuando fue convocada para trabajar en una universidad privada no cubierta por este estudio. La profesora que dictaba los cursos que se le asignaron fue nombrada en una universidad fuera de la ciudad. Cuando se le preguntó por quién recomendaba para reemplazarla, ésta consultó con algunos de sus amigos profesores en la Universidad del Valle. Conocía de lejos a Vera y sabía de sus méritos académicos, pero fue la recomendación de un profesor lo que la hizo decidirse para proponerla. Cuando Vera se entrevistó por primera vez con quien sería su jefe, preguntó quién había sugerido su nombre y se sorprendió genuinamente al escuchar que había sido una profesora *"con la que había hablado como dos veces en la vida, no más"*. Tardó años en identificar cuál había sido el proceso que ésta había hecho para llegar hasta ella. Un caso similar es el de Alicia. Sin vínculos con la academia, terminó enseñando en la Universidad Icesi por lo que ella denomina un "golpe del destino". Se requería una profesora que conociera de marketing social en el marco de lo que se denomina Responsabilidad Social Empresarial. Alicia había trabajado en este campo en una empresa privada y su experiencia laboral estuvo atravesada por múltiples pruebas: constantemente entraba en conflictos con sus jefes porque su postura era, según asegura, más crítica y dirigida hacia la reflexión intelectual que hacia las demandas prácticas del campo empresarial. Tras su renuncia supuso que los directivos de la organización la veían como "*alguien muy problemática*". Su sorpresa fue mayúscula cuando le informaron que su antigua jefe la había recomendado para dictar clases en la Universidad Icesi. En una llamada de agradecimiento se enteró que el director del plan de estudios en el que trabajaría había sido compañero de universidad de su jefe. Preocupado por buscar a un profesor o profesora que,

[341] Ibíd.

[342] Para diciembre de 2008, Facebook sumó 132 millones de usuarios en todo el mundo, según datos de Analytics 2.0 en español, y presentó un crecimiento del 153%. Por otro lado, según datos del buscador google, que presenta cada año las palabras más buscadas en el mundo (en un proceso que reconoce como zeitgeist, "el espíritu del tiempo), Facebook aparece como la primera palabra más buscada en la categoría de Palabras Emergentes y como quinta en la categoría de Más Populares. (Analytics 2.0. disponible en: http://analytics20.org/es/)

además de detectar un saber ilustrado sobre el tema hubiese tenido experiencia en el campo, llamó a la jefe de Alicia y ésta pensó que podía ser una buena oportunidad para esta profesional cuyas inquietudes académicas difícilmente encuadraban con las lógicas de la empresa.

Una segunda distinción del tipo de vínculos que se tejen en las redes sociales egocéntricas la ofrece Sánchez[343], quien establece tres categorías para comprenderlos en virtud de su carácter estratégico. En primer lugar, estarían las *roscas,* concebidas como grupos de poder con los que se sostienen relaciones de solidaridad y amistad, empatía o afinidad religiosa, política o fraterna. En segundo lugar las *palancas,* entendidas como alguien que, en función de su lugar de poder o su ubicación estratégica, puede ofrecer ayuda. En este caso la relación se encuentra mediada por el compromiso y la lealtad y sólo en algunos casos por el vínculo afectivo. Por último, se encuentran los contactos, compuestos por personas conocidas que pueden ayudar o vincular con otras -es decir, pueden tejer puentes con otros contactos, como los amigos de mis amigos que operan en facebook- y con los que se han establecido relaciones de diverso orden y grados de intimidad.

Para el caso que me ocupa es notable la prevalencia de palancas y contactos de origen afectivo o con los que se ha trabado relaciones satisfactorias de trabajo: "*alguien que puede recomendarte bien"*, como los define Camilo. Así mismo, es notable la ausencia, con excepción del caso de Verónica, de contactos o palancas constituidas en virtud del origen social o familiar. Esta prevalencia es explicada, según Sánchez, debido a que "*los profesionales adscritos a las clases medias han sabido conjugar amistad y obligatoriedad, a través de un modelo relacional en el que, si bien reproduce un sistema de jerarquías y desigualdades, su impacto es suavizado por un contrato tácito de endeudamiento y lealtad que representan las relaciones de amistad construidas"*[344].

En esta vía, en particular en lo que respecta a las relaciones jerárquicas que derivan en lealtades, juegan un papel central, tal y como mencioné antes, los antiguos profesores o profesoras. Ser buen o buena estudiante, puede garantizar a su vez una buena recomendación. Ello denota de fondo un rasgo característico de la forma en que se consolidan redes sociales en las universidades: la mayor parte de los y las profesoras que trabajan en éstas conocen a sus pares en otras universidades. Con frecuencia se consultan mutuamente sobre posibles contrataciones, se piden sugerencias y se intercambian favores, en lo que puede acercar a este entramado de jefes y profesores nombrados a una suerte de *rosca,* desde la perspectiva de Sánchez. Conviene reconocer en este sentido el significativo papel que juega la Universidad del Valle en la región. La mayor parte de los y las entrevistadas provienen de esta universidad y muchos de sus jefes también. Univalle actúa, por su calidad, diversidad y antigüedad, como una *industria de producción* de profesores y profesoras para las universidades privadas, pero también como fuente de contactos y vínculos. Por lo menos nueve[345] de los y las entrevistadas reportó haber ingresado a la carrera docente, o haber conquistado nuevos espacios de trabajo, gracias a la mediación de un profesor o profesora de la Universidad del Valle o a un antiguo compañero o compañera de estudios de esta universidad.

[343] Sánchez, J. Op. Cit.
[344] Ibíd. P. 180.
[345] Me refiero en concreto a Federico, Camilo, Elena, Vera, Fernando, Laura, Manuel, Adriana y Juliana.

Se identifica también, en los relatos de los y las entrevistadas, el importante poder que detectan los jefes en tanto palancas. Ya había expuesto antes el amplio espacio de juego, por lo menos en la Universidad Icesi, que éstos tienen en lo que respecta a las contrataciones de profesores y profesoras hora cátedra. Atesorar contactos entre los jefes de diversas universidades puede entonces expandir las posibilidades de adquirir trabajo e incluso de mejorar la posición en las instituciones. Cuando un jefe actúa como palanca -en el contexto de esta relación asimétrica, incluso cuando está mediada por la fraternidad- se asume, como sugiere Sánchez[346], una *obligación adquirida*. Al mismo tiempo, según este autor, los favores y servicios intercambiados pueden *suavizar* la relación jerárquica y terminar consolidando afectos mutuos. Tal es el caso de Andrés. Durante su pregrado trabajó como monitor de una profesora. Fue ésta la que sugirió su nombre, tras adquirir su título, como profesor hora cátedra y la que lo acompañó durante el concurso que culminó con su nombramiento como profesor de la Universidad del Valle. Ahora, que se encuentran en condiciones objetivas similares, Andrés describe la relación que sostienen como compleja, asimétrica y, al mismo tiempo, profunda y amorosa.

> Yo a B. le debo mucho, le debo todo digo yo (…) ella me quiere mucho, me protege, es mi amiga… somos confidentes, pero de todas formas me trata como el hermanito menor (…) ahora que me nombraron no ha cambiado la cosa, sigue siendo mamá B. (risas). Mentiras, B. es muy linda y sí, me regaña, a veces yo creo que ella todavía se asume como responsable… Pero sabés que a mí eso no me importa, o sea, yo también peleo con ella, pero sé que me quiere, que si lo hace no es porque…como que me subestime, sino porque ésa es su manera de ser, toda maternal. Ella es así y yo siempre estoy de su lado, cuando no estamos de acuerdo le digo "B. no estoy de acuerdo con vos", pero nunca en público. Ella es igual conmigo, como que nos cuidamos las espaldas.
>
> Andrés, 30 años.

Por otro lado, Granovetter[347] sugiere que el tiempo libre es clave para la generación de redes sociales. Es este un asunto trascendente si se recuerda que este proyecto de investigación se pregunta por el modo en que el trabajo flexible coloniza otras dimensiones de la vida de estos trabajadores y trabajadoras particulares. De hecho, si bien la mayor parte de los vínculos señalados por los y las entrevistadas provenían de trabajos previos o de sus procesos de formación, éstos han sido mantenidos, alimentados, *masajeados* y enriquecidos por encuentros y ejercicios de puesta en contacto que no siempre se presentan como calculados pero que permiten conservar el vínculo. La forma más extendida de estos ejercicios de puesta en contacto, en particular con vínculos débiles, consiste en el intercambio constante de información. De nuevo los entornos tecnológicos aparecen como escenarios privilegiados en tanto favorecen un cierto evitamiento, como decía previamente, y un rozamiento de bajo costo, que acerca al tiempo que mantiene la distancia. Al respecto, la mayor parte de los y las entrevistadas refirió estar suscrito a listas de correos electrónicos y elaborar sus propias listas en función de las particularidades de la información que se va a circular. Así, se difunden ofertas de trabajo, noticias, chistes, producciones académicas personales, convocatorias, se promocionan eventos y se informa sobre situaciones relativas a la intimidad del emisor. Elena establece una categoría clave para distinguir sus listas de contactos:

> Tengo una lista que es como de amigos, de colegas, a ésa es que mando cosas de trabajo, de conferencias, así, cosas que puede interesarles (…) está también como una lista más general, de las compañeras de la universidad, de las jefes, de gente que uno conoce, que es

[346] Sánchez, J. Op. Cit.
[347] Granovetter, M. Op. Cit.

> más como para cosas académicas (…) yo sólo mando cosas personales a los que tengo en facebook, a ya los amigos amigos, como los íntimos, ¿me entendés?.
>
> Elena, 34 años.

Los y las entrevistadas también relevaron la centralidad de estos vínculos, en particular la actividad de contacto que con ellos se realiza en entornos tecnológicos, para recibir información sobre ofertas de empleo, solicitar ayuda y *devenir*, eventualmente, el vínculo en palanca. Al respecto conviene efectuar una precisión. La mayor parte de los y las cátedra aseguraron nunca haber *"buscado trabajo"*. En apariencia, el trabajo *llega a ellos* a través de las redes sociales, de una forma que se percibe espontánea, pero que oculta de fondo el trabajo de mantenimiento de contactos que éstos han hecho, incluso sin proponérselo. Ya Granovetter[348] advertía que las redes sociales reducen los costes de ubicarse laboralmente, lo que explica porqué este *"no buscar trabajo"* no indica que los individuos no hayan hecho nada para conseguirlo. De hecho, algunos como Elena, Camilo y Fernando, han circulado, en momentos de crisis laboral, correos en los que indican su situación y solicitan información sobre vacantes. Todos califican esta vía como una opción que ofrece resultados casi inmediatos. *"Yo puse un correo primero a mis amigos y uno sabe que la gente entonces lo tiene en cuenta a uno, la gente sabe que uno está buscando trabajo y le mandan información (…) ya a otras personas, lo que hago, bueno, lo que hice, fue escribir correos individuales (…) a mis jefes, le escribí a una jefe, a una conocida que está en Manizales, a gente así que uno sabe que te conoce"*, afirma Elena.

Notemos que Elena discrimina los correos masivos, reconocidos popularmente como "cadenas de mensajes", que envía a los más íntimos, de las solicitudes individuales que distribuye entre contactos claves. Al respecto, Granovetter[349] distingue entre redes subjetivas, compuestas por los contactos que posiblemente ayuden, y la objetiva, que contiene a los sujetos a los que en efecto se acude en caso de necesidad. Este trabajo de jerarquización y clasificación en la administración de las redes sociales, indica un rasgo táctico del modo en que estos profesores y profesoras se han hecho hábiles en leer las coordenadas que regulan los escenarios de trabajo en los que laboran. Hay, en todos los casos, una cierta conciencia de la informalidad que atraviesa los procesos de integración a las universidades y un refinamiento de los procedimientos que deben seguirse para ingresar a éstas.

Ocurre de igual manera con otro tipo de tácticas que se juegan en el contexto de las relaciones sociales. Asistir a ciertos eventos, como congresos y encuentros entre pares, se asume como una tarea no siempre productiva académicamente pero que bien puede generar beneficios en lo que respecta al mantenimiento de contactos. Federico, que se mueve entre redes de trabajo en género y diversidades sexuales, sabe que el lanzamiento de libros y ponencias son coyunturas claves para su visibilización: *"yo voy, voy a cosas de políticas públicas, que son aburridísimas, y a eventos (…) yo sé, yo sé que eso es importante, porque uno se mantiene en medio de las discusiones que se están haciendo pero además uno sabe quién es quién y la gente sabe quién es uno"*. Por su parte, Manuel, que labora también como gestor cultural, reconoce en las actividades sociales un espacio propicio para trabar vínculos que redundan en mayor movilidad en su trabajo. En este sentido, asistir a fiestas o inauguraciones de exposiciones, por ejemplo, que se conciben tradicionalmente como prácticas del tiempo libre, constituyen en este caso acciones tácticas. Su carácter estratégico se revela en la potenciación

[348] Ibíd.
[349] Ibíd.

de habilidades sociales que dice haber desarrollado, en la agudeza de su trabajo observador y en el saber mantener un equilibrio entre la integración y la invasión:

> Mirá, yo ya más o menos sé quién es quién, uno sabe que tiene que ganar como recordación, entonces yo he perdido el miedo de presentarme a la gente, de decir "vos conocés a tal amiga mía" (…) yo no me olvido de un nombre nunca (…) eso, claro, en este medio es distinto, es más común, pero igual, entre los profesores también se lagartea, sólo que la cosa es más sutil. Uno ve que en los congresos la gente se presenta, se invita a almorzar… uno ve que se vuelven los seguidores del invitado internacional.
>
> Manuel, 31 años.

Manuel sin dudas es el más explícito en revelar sus tácticas de mantenimiento de vínculos sociales. Se denomina a sí mismo como *puentero: "soy un puentero (risas), en serio, yo conecto la gente, proyectos. Me llaman, ve que va a salir tal cosa y yo armo grupos pa`trabajar"*. La noción de *puentero* no es lejana de la definición que Granovetter[350] hace de los puentes, entendidos como puntos de red que vinculan a un contacto con otro. En esta categoría bien podrían caber los "amigos de mis amigos" de facebook y los profesores y profesoras, privilegiadamente de la Universidad del Valle, que actúan como una suerte de bolsa de empleos entre pares. Básicamente, para Granovetter[351], los puentes han aprendido a identificar vacíos en la estructura social y a situarse como relaciones que cruzan estos agujeros, en tanto controlan la información. Manuel no sólo se identifica con esta categoría, sino que también asegura derivar satisfacción de su trabajo de mediador: "*a mí me gusta moverme, yo no podría estarme quieto, me gusta conocer gente, empezar cosas, mover cosas (…) uno se va quedando en un lugar y pierde, ¿no? Pierde como esto que es una novedad*".

Ya previamente había sugerido que las condiciones flexibles de trabajo parecen afectar más a los individuos de carácter teleológico. Las palabras de Manuel nos revelan el opuesto de esta situación. En el capítulo anterior expuse el modo en que algunos y algunas profesoras ven en un posible nombramiento una mejora en sus condiciones objetivas de vida pero también una depreciación de la intensidad y vitalidad de ésta. Manuel añade a este conjunto de objeciones una más que puede matizar la idea de que el único proyecto deseable para los y las entrevistadas, en caso de haberlo, es el de ser profesor o profesora nombrada: la estabilidad puede conducir a una reducción del volumen de contactos y redes. Boltanski y Chiapello[352], insisten en esta idea. Los individuos conexionistas, a su juicio, pueden rechazar puestos de responsabilidad o de poder en tanto, aunque ofrezcan un espacio de visibilización privilegiado para el desarrollo de conexiones, frenan su movilidad. Habituados a navegar por redes disímiles, y a vincularse a través de éstas en proyectos de corto plazo, algunos profesores y profesoras describieron cómo renunciaron a posibilidades de trabajo en tanto éstas ponían en riesgo la *apertura* que se requiere para trabar nuevas conexiones. Debo anotar, no obstante, que ninguna de las posibilidades laborales a las que renunciaron eran comparables con un nombramiento: Verónica se negó repetidamente a aceptar un contrato de tiempo completo, a 11 meses, como profesora de la Universidad del Valle. Temía desligarse de sus otras fuentes de trabajo y, con ello, reducir sus alternativas en caso de desvinculación de Univalle. Probablemente tenía razón: hace un par de meses fue nombrada en una universidad privada. Elena se niega, por razones similares, a aceptar una carga mayor en la institución en la que trabaja como interventora social. Alicia recibió en enero de 2011 una atractiva propuesta de trabajo en una empresa privada que implicaba abandonar por lo menos la mitad de su carga

[350] Ibíd.
[351] Ibíd.
[352] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.

académica. Se negó a aceptarla. Una situación distinta, pero con hondas similitudes, enfrentó Vera cuando tomó la decisión de renunciar a todos sus trabajos y concentrarse, con un contrato anual y posibilidades futuras de nombramiento, en un único espacio laboral: *"Hablé con mi jefe y él me dijo todas las ventajas que tenía (…) yo le dije, bueno, pero qué es lo malo y entonces él me dijo que de todas formas yo estaba corriendo un riesgo, porque uno cuando se quedaba en un lugar perdía mucha conexión y quedaba, bueno, más a merced de la institución, eso me dijo"*. Finalmente Vera, no sin temores, aceptó la propuesta.

De estos relatos emerge una de las tácticas que, con respecto a las lógicas estratégicas y de integración, ponen en práctica los y las entrevistadas. Juliana la definía de manera coloquial como *"no poner todos los huevos en la misma canasta"*. En concreto, esta táctica sugiere que para los y las profesoras hora cátedra puede resultar más ventajoso distribuir su trabajo en diversas instituciones que focalizarlo en una sola. Se trata ésta, sin embargo, de una ventaja relativa. Mantenerse vinculado a un único espacio puede aminorar los costos de movilidad y permitir una mejor organización de las rutinas cotidianas. Así mismo posibilita mayor integración con colegas y directivos y favorece la visibilización lo que, eventualmente, puede resultar conveniente para insertarse en grupos de investigación o trabajo. Si se aspira a un futuro nombramiento -en particular en las universidades privadas, en las que estas condiciones de orden más cualitativo tienen peso al momento de una contratación- la persistencia y centralidad en un espacio de trabajo puede resultar, desde la versión de los y las entrevistadas, una táctica provechosa. Sin embargo, ninguno de los y las cátedra estudiados –ni siquiera aquellos que laboran forzosamente en una única institución- parece dispuesto a correr el riesgo que soporta a esta apuesta.

> Como te dije no es negocio quedarse en un solo lugar (…) más cuando uno ve que nombran es gente de afuera. Yo antes pensaba que sí, que uno construía en un espacio, que uno se iba ganando poco a poco las cosas, pero no, eso al final no cuenta (…) imaginate lo que hubiera pasado si yo no tuviera lo de acá en Icesi cuando me recortaron los cursos en X (universidad privada) (…) en cualquier momento todo puede cambiar y tener varias cosas como que hace que uno finalmente no se quede sin nada.
>
> Camilo, 24 años.

Esta calculada fragmentación de espacios de trabajo conduce a una segunda táctica que, en principio, parece contraria a la lógica de integración: la racional construcción de afectos volátiles y superfluos. Estamos pues ante una táctica de subjetivación, destinada a *ponerse al abrigo*, a protegerse del dolor de la pérdida pero, también, a evitar adquirir las obligaciones que devienen de los vínculos fuertes, en contextos tan provisorios como el que pretendo abordar. Al respecto, algunos y algunas profesoras manifestaron preferir no *encariñarse* con las universidades en las que laboran. Ello supone no generar apegos emocionales con las instituciones, ni con los jefes y colegas, apelando a un intenso control de sí mismos: *"yo siempre digo, aquí estoy un ratico (…) no me como el cuento de ponerme la camiseta. Sí, trabajo, trabajo bien y participo… no soy tampoco la más desconectada… pero yo sé que hoy estoy aquí y mañana no"*, afirma Adriana. Como ella, Federico, Manuel y Fernando han aprendido, en ocasiones *trágicamente*, que es necesario mantener una distancia afectiva y, al mismo tiempo, evitar que ésta se haga visible para sus jefes: *"yo antes era muy entregado, muy regalado, todavía (…) pero ya no tengo como la inocencia de antes, de que ésta es mi universidad, después de que me han bajado la carga, de que he estado en peligro, de la depresión que uno siente, como se dice, uno entiende que es mejor no comerse el cuento"*, asegura Federico. Por su lado, Verónica, exhibe un cálculo todavía más refinado:

> Yo antes era acá muy metida, tenía hasta grupo, salía con ellos, pero uno sabe que hay diferencias y que, bueno, que ellos están en otro cuento, entonces yo digo no puedo comprometerme tanto, no puedo venir acá con la esperanza de hacer amigos porque éstas son amistades que, bueno, hay sus excepciones, pero son amistades de un ratico (…) uno da, uno da mucho, pero no lo da todo (…) yo sigo diciendo que sí a casi todo lo que me ofrecen, pero hay veces que digo no, y lo digo conscientemente, porque sé que diciendo no ellos saben que no pueden contar conmigo cuando quieran. Que yo soy hora cátedra y tengo mis límites. El otro día le dije a mi jefe, "mirá, si yo tuviera otras condiciones haría más investigación y participaría más de esto (se refiere a un proyecto al que se le invitaba a formar parte) pero tengo otros compromisos en otra universidad y económicamente me convienen más" (…) Pues no sé, yo creo que se sorprendió, pero también entendió pues que uno no es disponible.
>
> Verónica, 34 años.

Las posibilidades para establecer eso límites se minimizan entre más tiempo se trascurra en una universidad. Imaginemos al trabajador regular cuya trayectoria se despliega en un único escenario, 8 horas por día, sujeto al encuentro con las mismas personas, habituado al espacio y traducido el espacio en hábitos rutinarios. El despido constituye en estos casos una auténtica tragedia personal, que se relaciona con la amenaza a sus condiciones objetivas de vida, pero también con el impacto subjetivo que puede tener una ruptura de esta naturaleza. Los y las profesoras hora cátedra, que han desarrollado esta labor por largo tiempo en la misma institución, parecen construir, con las diferencias del caso, una afección similar por los lugares en los que trabajan. Si bien cada 18 semanas son *despedidos*, con el paso del tiempo esta situación se rutiniza -*"para mí ya era como vacaciones"*, dirá Andrés- y las universidades se convierten en espacios fuertemente anclados a su experiencia vital, aun en contra de sus propios esfuerzos para establecer distancias: *"para mí lo más duro, lo más duro del nombramiento fue pensar en irme de Univalle (…) yo me sentía entre dos amantes que quería mucho, que como que se complementaban y me tocaba decir que no a una de las dos (…) fue un duelo, como estudiante, como profe, pasé 16 años de la vida en la U, yo ya tenía amigos, tenía compañeros de trabajo, y uno sabe que uno está de paso, como dice la gente en los funerales (risas), sí, uno sabe y yo nunca fui como inocente con eso, pero una cosa es pensarlo y otra es hacerlo"*, afirma Vera.

Como Vera, la mayor parte de los y las entrevistadas parece oscilar, con tropiezos y contradicciones, entre el desapego táctico y la adhesión afectiva a las instituciones. Por otro lado, este desapego táctico no riñe con otras acciones que los y las entrevistadas orientan a la ampliación del espacio de juego que tienen en las universidades. Al tiempo que se consolida una conciencia de la condición transitoria que los vincula con éstas, muchos y muchas se esfuerzan por constituir nichos propios que los ubiquen en mejores condiciones de estabilidad. La táctica a la que con frecuencia se acude es a un cierto *hacerse indispensable*, que pasa tanto por detectar un saber especializado, como por desarrollar un *saber hacer* que se torne valioso para las instituciones. Para ello se requieren acciones de emprendimiento y agudeza que permita reconocer las fisuras por las que es posible colarse, filtrar una idea, trabajar en su consolidación. Al respecto, Alicia se queja de que muchos y muchas de sus colegas se *escudan* en su condición de cátedras para no atreverse a lanzar propuestas. Ella, por el contrario, afirma haber desarrollado competencias para cristalizar sus proyectos, aun desde la marginalidad de su posición. En dos ocasiones recibió el respaldo de profesores nombrados para desarrollar investigaciones. Dado que en la Universidad Icesi los y las cátedra no pueden liderar investigaciones, convenció a sus jefes de que la apoyaran y concursaran en su nombre por recursos de investigación. El esfuerzo dio resultado. Vera también coordinó, bajo la figura hora cátedra, seminarios de estudio en la Universidad y participó activamente en el diseño de currículums. Andrés formó un grupo de turismo cultural que todavía dirige y que

obtuvo respaldo económico de la Universidad, gracias a la mediación de su jefe. Juliana propuso y ejecutó una reforma al sistema de coordinación de prácticas en el plan en el que trabajaba y antes de morir se encontraba elaborando un manual para su manejo que, esperaba, fuera avalado por la Universidad del Valle. Federico es probablemente quien mejor domina el tema de género y diversidades sexuales en la universidad en que trabaja, lo que le ha permitido vincularse con proyectos de extensión: *"cuando llegué nadie trabajaba eso y yo, claro, empecé a introducir el tema, a charlarlo hasta que me dieron un curso"*.

En la mayoría de estos casos las *palancas* cumplen un papel determinante: se requiere del respaldo de un profesor o profesora nombrada, que gestione la propuesta ante la institución. Estos respaldos se construyen en un complejo entramado en el que se combinan simpatías y favores, lealtades y afinidades académicas. El relato de Elena puede ser útil para comprender la naturaleza de estas gestiones de emprendimiento en el caso del programa académico en el que labora. Debo anotar que Elena asegura que éstas serían las acciones que ella debería seguir si le interesase abrir un curso nuevo. "*Abrir*" un curso es una expresión común entre los y las entrevistadas. Algunos planes de estudio, pero en particular la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Icesi, ofrecen cursos electivos que son susceptibles de transformación y renovación. Los y las profesoras hora cátedra pueden sugerir cursos en sus temas de interés, lo que les permite no sólo hacer coincidir su trabajo con sus destrezas y conocimientos, algo no siempre fácil, sino también detectar una cierta potestad sobre el curso en cuestión: *"amarrar el curso"*, como sugiere Federico. Digo entonces que Elena describe en detalle acciones que seguiría si fuera éste, el de "abrir" un curso, su objetivo. No lo es. Ya no. Hace dos años renunció a esa posibilidad. De hecho parece haber renunciado a establecerse como profesora de tiempo completo: *"no soy buena para lagartear tanto"*, sostiene.

> Mirá, para abrir un curso uno tiene que, como ganarse un lugar, allá (se refiere al programa en el que labora) hay como dos bandos (…) entonces uno tiene que ubicarse en un bando e ir a las reuniones. Yo nunca voy a esas reuniones porque son una pérdida de tiempo, además a mí nadie me obliga, pero entonces mis amigas sí, van a esas reuniones. Entonces uno tiene que participar (…) tiene que ir un tiempo, sí, como que te vean interesado, entonces uno trabaja con una profesora, le carga ladrillos, si hasta L. ponía a mi amiga M. a que le pagara las cuentas de la casa (…) No. No todas son así, claro, pero esa vieja…bueno, el caso es que si te ganás confianza entonces uno va lanzando la idea y propone un programa, escribe un programa y esperás a ver qué te dicen.
>
> Elena, 34 años.

Al relato de Elena subyace la idea de que se requiere, para ganar espacio en el campo académico, de una suerte de docilidad: "*hay que hacer lo que se dice, hay que hacerlo bien, hay que hacerlo sobre lo que la universidad quiera*", afirma Elena. Sin embargo, unánimemente, los y las entrevistadas se negaron a reconocer a esta obediencia que ostentaban como táctica. Es probable que esta negativa se deba a una estrategia para el mantenimiento de la actuación: la figura social del profesor o profesora, y su carácter vocacional, no coinciden con este trabajador manso, que gestiona a través de la complacencia con sus jefes un espacio en el mundo académico. Pero también es probable que tengan razón y que la obediencia constituya un atributo de su personalidad. No en vano Vera aseguró estar presa de una *mentalidad obrera: "soy la típica buena estudiante, buena hija, yo hago lo que me digan, entonces no soy una persona que cuestione mucho la autoridad (…) o sea, yo soy creativa, propongo cosas, pero puedo ceder también, no tengo problemas con eso"*. Estas cualidades aparecen en otros y otras profesoras articuladas a una suerte de placer que se deriva del trabajo bien hecho como posibilidad de autorrealización. El *"yo hago esto porque*

me gusta", que con tanta frecuencia emergió durante las entrevistas, expresa esta condición del trabajo gozoso. Asuntos que he mencionado antes confluyen aquí en una paradoja para la que, reconozco, me faltan interpretaciones: la complacencia con este trabajo fragmentado y provisorio, la satisfacción con este deambular nervioso entre universidades, el agrado por el desarrollo de proyectos de corto plazo, el bienestar que se deriva de la emancipación institucional. Todos éstos, aspectos que conviven y compiten, contradictoriamente, con el desánimo y la preocupación por el futuro, las inseguridades económicas y los anhelos de una vida regulada.

Es factible explicar estas satisfacciones en virtud de las lógicas de seducción. En particular Bauman[353] y Baudrillard[354] insisten en afirmar que la seducción forma parte del nuevo contrato social. Bajo este, la gratificación de los y las trabajadoras no residiría ya tanto en el salario, como mecanismo compensatorio, sino en las posibilidades que el trabajo ofrece para hacerse individuo, para desarrollar la creatividad y desplegar valores que se presentan como estéticos. El trabajo, visto así, se convierte en un objeto de consumo en el que los individuos se juegan su potencia. Una segunda perspectiva es propuesta por Buroway[355]. Este sociólogo y marxista revisionista, pone en tensión la idea de un trabajador enteramente insatisfecho con las condiciones del trabajo, aun en el contexto de la industria capitalista clásica. Con ello quiere sugerirnos que el deleite y gozo que provee el trabajo no sólo no son novedosos sino que pueden presentarse incluso en contextos enajenados y precarios. Este autor, que efectuó un trabajo de investigación en un taller maquinista de la compañía que, para efectos de su estudio, denominó "Allied Corporation", revela cómo, pese a las condiciones de explotación, los obreros desplegaban estrategias que hacían más eficiente la producción industrial. El consentimiento del que habla es definido por Burawoy[356] como un estado de inmersión, en el que los trabajadores consentirían la explotación, a través del *juego de arreglárselas*, que comprende prácticas destinadas a hacer vivible y obtener satisfacciones del trabajo rutinario, tales como la autogeneración de retos productivos y la realización en el trabajo *bien hecho*. Si bien el trabajo de Burawoy (1989) se refiere al taller industrial y a un modo de trabajo que no es el que me ocupa, llama la atención cómo su riguroso ejercicio etnográfico permite identificar fisuras en los discursos e investigaciones que proponen leer la relación entre trabajo y trabajador exclusivamente en clave de conflicto. Esta perspectiva no es ajena a la lectura que se ha hecho de la relación entre trabajo flexible y trabajadores, con frecuencia planteada en clave de *corrosión*, precariedad e incertidumbre. Burawoy[357] hace énfasis, en cambio, en la satisfacción y complicidad de los trabajadores y, con ello plantea, a la luz de fenómenos más actuales, interrogantes sobre las posibles *satisfacciones residuales* que los trabajadores flexibles puedan derivar de su trabajo. La investigación de Buroway[358], así como señala la importancia de establecer miradas complejas sobre el tema, también puede considerarse como una invitación a considerar las dimensiones armónicas de esta relación.

Probablemente la más nítida expresión de este consentimiento del que nos habla Buroway[359] se encuentra, entre los y las profesoras hora cátedra, en el trabajo gratuito. *"Soy un regalado"*, dirá Federico, quien sostiene que suele ofrecerse para adelantar tareas de las que no deriva ningún rendimiento económico. Su caso es similar al de otros: muchos y muchas de las

[353] BAUMAN, Zygmunt. *Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres.* Barcelona, Gedisa, 1999.
[354] BAUDRILLARD, Jean. *De la Seducción.* México, REI, 1990.
[355] Buroway, M. Op. Cit.
[356] Ibíd.
[357] Ibíd.
[358] Ibíd.
[359] Ibíd.

entrevistadas acceden a leer documentos de pares, asesorar estudiantes, escribir proyectos de investigación y participar de reuniones que no les son salarizadas. Tras estas acciones subyacen tentativas de visibilización y tácticas para garantizar su permanencia en el trabajo pero también, y no menos importante, los anima el retorno de un cierto reconocimiento, de saberse útiles, de fortalecer la sensación de permanencia y gozar de escenarios para el encuentro con pares. Estas satisfacciones, si se quiere residuales, del trabajo gratuito, bien pueden volverse, sin embargo, en su contra, como ocurrió en el caso de Verónica.

Durante el año 2010, Verónica empezó a vincularse activamente en procesos de acreditación institucional. No recibía reconocimiento económico por ello, pero supuso que la experiencia representaba suficiente compensación y le latía un cierto anhelo de ganar posiciones en la Universidad Icesi: *"yo no pensaba tanto en un nombramiento, pero sí, no te voy a negar que pensaba por ejemplo en que me tuvieran en cuenta para cosas, para proyectos o investigaciones"*. Durante el proceso de acreditación del programa en que laboraba asumió un papel tácito de coordinación: recibió a los pares académicos, participó en la coordinación de la agenda y gestionó las reuniones con profesores y profesoras. En una de éstas uno de los pares descubrió extrañado que ella era profesora hora cátedra y señaló que era una *"interesante particularidad que una docente hora cátedra estuviera tan involucrada"*. En opinión de Verónica, una vez culminado el proceso, sus jefes se replantearon su posición en la institución: *"yo creo que empezaron a ver como con malos ojos que yo tuviera tantas responsabilidades (…) no es que hubiera competencia, sino más bien que creo que ellos saben que uno puede irse y pues no conviene que uno como que se haga tan indispensable"*. En el siguiente periodo académico algunos de los y las profesoras nombradas asumieron sus tareas extracurriculares. En una emotiva conversación con su jefe –*"yo estaba destrozada"*, dice Verónica- ésta le ratificó que la decisión de excluirla estaba motivada por un asunto de justicia: "*me dijo que no era justo que yo asumiera cosas que los demás debían hacer (…) yo sé que hasta tiene razón, pero yo estaba contenta, yo estaba haciendo cosas que me gustaban"*.

Dos asuntos sobresalen en el relato de Verónica. Por un lado, ésta es una de las pocas situaciones (a la que se suma la limitación para presentar proyectos de investigación) descritas por los y las entrevistadas en las que se hace explícito el modo en que la provisoriedad supone amenazas no sólo para los y las cátedra, sino también para las universidades y el trabajo académico: estos profesores flotantes y transitorios no constituyen un mojón seguro ni perdurable para depositar responsabilidades. Por otro lado, llama la atención el estado emocional con el que Verónica se dirige a su jefe: se le han quitado tareas que realizaba de manera gratuita y que, de fondo, constituían una explotación sobre su tiempo de trabajo. Ella, sin embargo, según dice, estaba "*destrozada"*. No sólo porque experimentó una sensación de exclusión, que ratificó su condición de marginada, sino también porque hacía *"cosas que me gustaban"*.

Como ella, otros profesores y profesoras reconocieron que una motivación importante para efectuar trabajo gratuito reside en el *gusto*. En estos casos estas actividades adquieren sentido por sí mismas y los rasgos tácticos que pueden contener se minimizan o no riñen con el placer de la experimentación, de la novedad, de ejecutar una práctica en la que se presenta una suerte de "*libertad respecto de las relaciones entre medios y fines"* de la que nos habla Sennett[360]. Se trata pues de un cierto trabajo que Rocío Gómez define como trabajo liberado, trabajo de

[360] SENNETT, Richard. *El Artesano.* Barcelona, Anagrama, 2009.

"*celebración de lo inútil, de lo no rentable, de la indefinición de los medios y los fines, de la experimentación que no lucra, del trabajo que libera, del esfuerzo impagable*"[361].

Sin embargo, conviene reconocer que estos trabajos gratuitos y placenteros tienen implicaciones, positivas o negativas, en el mantenimiento y competencia de los y las cátedra en las universidades en que laboran. Es probable que la tendencia a asumir gratuitamente ciertas tareas acompañe a una disposición táctica que se vislumbra reiteradamente en el relato de los y las entrevistadas: la decisión de no negarse a nada. Ésta se materializa en un aprovechar las oportunidades que se presenten ("*me dijeron que fuera a la reunión a ver si era posible que entrara al proyecto (…) yo fui, claro, y aquí estoy*", asegura Fernando), correr riesgos ("*no tenía ni idea de ese tema, ¿semiología?, pero yo dije bueno, le hago, y me maté estudiando. Pero lo hice*", sostiene Juliana) y mostrarse solícitos y disponibles ("*yo creo que saben que pueden contar conmigo. Yo tengo una expresión con mi jefe: pa´las que sea*", dice Vera).

Convocados a no dejar pasar ninguna opción, estos profesores y profesoras parecen encontrar dificultades para delimitar sus posibilidades: *"yo no sé decir no"*, sostiene Vera, *"si digo que no es porque ya realmente no puedo, porque se me cruza con otra cosa o porque no sé nada del tema… tiene que ser un caso extremo"*. Por su parte, Laura es probablemente quien ha diseñado los criterios más sofisticados para aceptar y rechazar ofertas laborales: sólo le interesa aceptar trabajos de organizaciones con credibilidad, instituciones públicas y con ofertas salariales que, a su juicio, resulten justas. Sin embargo hoy, cuando atraviesa una difícil crisis laboral, se arrepiente de haber actuado de forma tan selectiva.

> A mí me ofrecieron trabajos en la X (universidad privada), en Y (ONG) y yo a todo dije que no, yo decía "no a mí sólo me interesa Univalle", por eso que uno cree, que la universidad pública (…) porque yo tenía pues en esa época todavía la fantasía de que acá me iba a quedar, entonces yo pensaba que sólo quería trabajar en un lugar serio, con credibilidad, que no iba a andar por ahí descuidando a Univalle, pero mirá… (…) yo sí, yo ahora me arrepiento porque termino dependiendo de esto y veo a mis amigas, que se han desprendido de Univalle, que es pa`mí como cortar el cordón umbilical.
>
> Laura, 30 años.

Federico emplea una metáfora bélica para explicar esta disposición a no negarse a nada: *"yo pienso que soy como un mercenario: ¿se quiere un programa de tal cosa? Se le tiene su programa"*. Mercenario constituye sin dudas una expresión fuerte y despojada de moral, para definir a aquel que vende su trabajo sin otro ánimo que el del lucro. No se trata de una noción enteramente pertinente para nombrar a estos y estas profesoras, abocados a hacerse plásticos en virtud de su supervivencia en el mercado del trabajo. Sin embargo, no es del todo extraño que Federico la emplee. Notemos que "mercenario" remite a un ámbito que usualmente nunca relacionaríamos con el sereno mundo académico: la guerra. La guerra en su dimensión más banalizada, que nos reporta una suerte de aventura y de misión, de temeridad e imprudencia. El mercenario no es sólo aquel ofrece sus servicios al mejor postor, sino que es también aquel que corre riesgos. Paradójicamente, en medio de contextos riesgosos e inciertos, los y las entrevistadas aseguraron que los mejores momentos del trabajo son aquellos en los que se les ofrecen retos, desafíos, riesgos que se asumen para la supervivencia pero que también ofrecen la posibilidad de conquistar objetivos concretos. Riesgos que,

[361] Gómez, R. Op. Cit. 2010, p. 18.

finalmente, conducen a la *felicidad* del trabajo logrado con esfuerzo, al que me referí antes citando a Csikszentmihalyi[362].

Se trata de significativas coyunturas en las que estos individuos convierten la oportunidad en mecanismo de ruptura con la rutina y, probablemente, de fondo, en un modo de lidiar con la parálisis y el desánimo que, como he dicho, suele por momentos atravesar su relación con el trabajo. En palabras de Giddens[363]: *"Tales situaciones hacen posible la puesta en práctica de la osadía, ingenio, habilidad y arrojo permanente, donde los individuos también toman conciencia de los riesgos implicados en lo que ellos están haciendo, pero los provocan para crear un espacio de actuación distinto al de las circunstancias rutinarias."*

> Hubo un semestre que tuve 9 cursos, ¡9 cursos!, y tesis, hijo y proyecto de investigación (…) cuando terminé de cuadrar la carga yo dije, *"no, no voy a poder, voy a tener que dejar algo"*, pero también digamos que uno dice, *"yo puedo, yo tengo que poder"* (…) ese semestre fue una cosa loca, una montaña rusa, con susto y todo (…) estaba mamada, llegaba hecha pedacitos a la casa, pero yo le decía a mi novio *"cuando termine esto me voy a sentir superpoderosa"* y sí, pues había mucha adrenalina, como esa sensación de que yo podía con todo (…) y había susto, claro, de no poder, pero cuando se terminó el semestre fue como ¡uff!... esto no lo vuelvo a hacer, pero qué experiencia, me medí todas las fuerzas (…) yo no puedo decir que fue una mala experiencia, dentro de todo estaba muy…muy entusiasmada.
>
> Alicia, 36 años.

El entusiasmo de Alicia, pero también la exaltación de Juliana al probar un curso desconocido, revelan el modo en que el riesgo contiene tanto las manifestaciones más concretas de la incertidumbre laboral como las más deseables: inestabilidad e intensidad, inseguridad y reto. Ya en el capítulo anterior señalé algunas de las acciones que estos profesores y profesoras ponen en juego para generar el *acontecimiento*, el hecho extraordinario que desactiva los mecanismos paralizantes de la rutina. Puesto en clave de mantenimiento y competencia en el trabajo, el riesgo puede suponer una expectativa de triunfo y mayor rendimiento de las propias condiciones laborales (tomar más cursos de los que se cree pueden dictarse, asumir una tarea demandante en medio de una carga laboral abultada), pero también puede ofrecer como expectativa la posibilidad de un giro que dé vuelta a dichas condiciones (abandonar algunos trabajos para concentrarse en otros, focalizar la carga académica en una sola universidad). En su dimensión más subjetiva el riesgo reporta, en palabras de Giddens[364], *estremecimiento*: emociones fuertes, sensación de poderío, autoimposición de pruebas de las que se sabe podrá salirse fortalecido. Por supuesto, en todos los casos los riesgos que se corren son, podría decirse, de *bajo impacto*. Se trata pues de coyunturas en las que, si bien se da el salto a un cierto vacío, también se tiene control y maniobra de la situación. Hay pues tanto dominio como incertidumbre. Una sensación que probablemente experimenten los y las practicantes de deportes extremos: riesgo controlado. Resultan entonces precisas las palabras de Alicia: *"una montaña rusa, con susto y todo"*.

El riesgo en el mundo del trabajo, como señala Giddens[365], no es sin embargo potestad de los y las profesoras hora cátedra y tampoco lo es de los y las trabajadoras flexibles. Lo curioso es que éste se presente justamente en el caso de los y las que enfrentan escenarios de trabajo en los que el riesgo –de ser marginado y excluido- parece un rasgo substancial e ineludible. En

[362] Csikszentmihalyi, M. Op. Cit.
[363] Giddens, A. Op. Cit. 1996. P. 64
[364] Ibíd. P.65.
[365] Ibíd.

éstos, la marginación, determinada por ejemplo en la reducción de carga académica, o la exclusión del mundo del trabajo, se presentan como amenazas reiteradas y rutinizadas, semestre a semestre. De ahí, sostuve en el capítulo 1, deviene su condición de vulnerables.

El procedimiento para ser despedido del trabajo difiere en estos casos de los que se aplican a los y las trabajadoras regulares. Las modalidades de contratación favorecen un despido *higiénico: "a uno lo echan limpiamente (…) no se le renueva el contrato y ya, no toca ni explicar porqué, ni justa causa, ni sin justa causa. No hay rollo"*, afirma Andrés. Como ocurre seguramente a todos y todas las trabajadoras, ser despedido del trabajo golpea profundamente la economía y la estima personal, el proyecto de vida y las ideas de futuro. Para éstos, que suelen tener más de una fuente de salario, obliga a una adaptación táctica a un presupuesto menor, buscar nuevos espacios laborales, e implica la culminación de una cierta expectativa de estabilidad, por más vaga que ésta fuera: *"es como cuando te echa un amante: no te ibas a casar con él, pero la posibilidad estaba ahí"*, sostiene Andrés.

En sentido estricto las y los cátedras no son despedidos (excepto, por supuesto, que incumplan con las condiciones del contrato durante la extensión de éste) sino que no son renovadas sus contrataciones. Debo anotar que entre los y las profesoras entrevistadas sólo tres han experimentado procesos de esta naturaleza. Sin embargo, fue éste un tema central en los dos grupos de discusión realizados. Al respecto, se observan extraordinarias coincidencias en los procedimientos que siguen las universidades para prescindir de sus servicios. Vale la pena señalar que se trata, en este caso, de las percepciones que los y las entrevistadas tienen sobre estos procedimientos y que probablemente no se ajustan a la versión de los jefes o las instituciones. Esta ausencia de claridades denota de fondo la ya mencionada informalidad y opacidad que para los y las cátedra tienen sus procesos de vinculación, y en este caso de desvinculación, al mundo del trabajo. Sin normatividad clara, y marginados de centros de decisión y circulación de información institucional, los y las entrevistadas se ven provocadas a confiar en sus propias interpretaciones sobre las causas y maneras en que son despedidos. En esta vía, si bien, según dicen, los despidos son informados previamente por sus jefes, no siempre las razones expuestas les resultan honestas, en particular en aquellos casos en que la causa del despido se encuentra relacionada con divergencias ideológicas o personales entre el o la profesora y la institución: *"él me dice: "vea, lo que pasa es que para el próximo semestre ese curso va a tener otro enfoque (…) y queremos que lo dicte alguien que sea psicólogo" (…) no me iba a decir que era porque… yo sí era incómoda, así, como una piedra en el zapato pues para los planes que ella tenía (…) y luego me doy cuenta que se lo dieron el curso a una amiga mía, que es terapeuta, como yo, y yo dije, ¿sí ve?"*, asegura Elena respecto a su retiro de una universidad privada, distinta de la abordada en este estudio.

La mayor parte de las y los que han pasado por este proceso señalan que las universidades, y para ellos en concreto sus jefes, suelen iniciar el despido con una calculada y paulatina reducción de cursos y actividades extracurriculares. Esta fase puede tomar varios semestres: *"a mí primero me dijeron un semestre que no participara más en lo de acreditación (…) luego, como el otro, pues me quitaron los cursos que te dije y así"*, informa Verónica. *"En mi caso fue muy frentero. Mi jefe sí me dijo que había quejas conmigo porque era, bueno, yo soy muy problemático para las instituciones (…) me dijeron que me iban a bajar cursos a ver qué pasaba (…) uno entiende que es como una señal"*, aseguró uno de los participantes de los grupos de discusión, antiguo profesor de una universidad pública no cubierta por este estudio. La percepción que tienen muchos y muchas es que la reducción de cursos actúa como una suerte de alarma que les indica que su lugar está en riesgo. Es pues una medida que,

premeditadamente o no, parece conducir a una exclusión lenta. Camilo atisba en este procedimiento un mecanismo protector de las universidades que contiene, a su juicio, sus propias perversidades: *"yo creo que de todas formas ellos saben que uno vive de esto, no le van a quitar todo así no más (…) pero también creo que se lavan las manos, como que es una cosa poquito a poquito y así ellos se evitan el problema de tener que frentear la cosa"*.

Los casos expuestos, sin embargo, difieren entre sí. Por un lado, ninguno de los y las entrevistas aseguró haber sido despedido por *causas justas*; por otro, las razones para su desvinculación suelen relacionarse con orígenes diversos. En este sentido se presenta, tal y como mencioné en el primer capítulo, una distinción entre la Universidad del Valle y las universidad privadas, incluso aquellas no cubiertas por este estudio: en tanto en Univalle las disposiciones de presupuesto y contratación de profesores y profesoras se aprecian como el efecto de decisiones estructurales, y no como medidas autónomas de los jefes, se asume que los despidos no son, en la mayoría de los casos, responsabilidad de éstos. Se refieren entonces como causas de despido, o de reducción de la carga, las políticas presupuestales de la Universidad o el nombramiento de nuevos profesores y profesoras, que acogen la carga de los y las cátedras. Para el caso de Icesi y otras universidades privadas, y excepcionalmente en la Universidad del Valle, se señalan como causantes de despido el cambio de jefes por otros u otras con las que no se tiene simpatía -o que privilegian asignar carga a sus contactos y círculo próximo-, las rivalidades académicas, las quejas injustificadas de estudiantes y, con marcada relevancia, el carácter conflictivo, rebelde o crítico del profesor o profesora. Camilo insiste en que fue esta última la razón por la que se le despidió de una universidad privada, distinta de la estudiada en esta investigación:

> A mí sí me dijeron que mejor me quedara callado, pero no, yo pensé… y mirá, no es a mí el único al que le pasó. Echaron más profesores y yo digo, yo vengo de Univalle, en Univalle todo el mundo critica a la universidad, la gente hace paros, los estudiantes se quejan, todo el mundo, y la gente quiere mucho a la universidad.
>
> Camilo, 34 años.

Este aprender a lidiar con las expectativas que las universidades tienen frente a sus profesores y profesoras, al que alude Camilo, constituye un saber que se refina con el tiempo y que requiere no sólo de agudeza sino también de una plasticidad táctica. Se hace necesario reconocer las culturas organizaciones, calibrar qué relación espera la institución se sostenga con los y las estudiantes, cuáles son los límites tácitos de lo permitido y lo inaceptable e, incluso, identificar qué tipo de apariencia personal es necesario proyectar. Estos y estas cátedras, trabajadores en diversas instituciones, se harán diestros en modelar su carácter y talentos, sus conocimientos y estilos, a las exigencias de las universidades. Al mismo tiempo, harán esfuerzos por conservar ciertas convicciones y descubrirán rasgos de su individualidad que se escapan a sus tentativas de control. Todas estas operaciones suponen un juego complejo entre la inevitabilidad de *ser uno mismo,* la demanda de *ser lo que las instituciones esperan* y la búsqueda de coherencia con la idea de *sí mismo que se ha forjado.* Es pues un asunto que compete a la relación de los individuos con el sistema, y de los individuos con sus propios procesos de individuación, y que convoca acciones que van desde tecnologías del yo hasta lógicas estratégicas y de integración, en medio de determinantes estructurales que no siempre resulta fácil esculpir.

A pesar de ello, como ocurre con el caso de la construcción de apariencias corporales y la presentación de sí, la mayor parte de los y las entrevistadas coincidió en exhibir una marcada racionalidad en lo que respecta a sus intentos por cumplir y adaptarse a las expectativas de las

universidades. Vera y Federico sostienen que la Universidad Icesi es exigente en lo relativo a las evaluaciones de sus estudiantes: éstas deben ser desafiantes, variadas y numerosas, privilegiar las evaluaciones individuales sobre las colectivas, exponer diferencias significativas en las calificaciones asignadas y deben ser devueltas con prontitud. Todas estas exigencias difieren de las que hacen otras universidades: *"yo sé que en en X* (otra universidad privada en la que labora) *son más relajados en esto, entonces uno en Icesi invierte más tiempo en esas cosas (…) en otras universidades esperan pues que uno no raje a la gente (…) yo no estoy de acuerdo con eso, pero ya uno sabe, lamentablemente, que le toca ser menos exigente"*, afirma Federico. Adriana, por su parte, ha aprendido a ceder sin sacrificar lo que ella denomina sus "principios": *"yo en eso, bueno, me he vuelto práctica, pero también digamos que uno aprende a no venderse, a no jugar el juego (…) si mi jefe me llama a decirme que estoy poniéndole mucho trabajo a los muchachos yo ya no le digo, como antes, que yo era más peleona, pues que eso es lo que hay que hacer o algo así, sino que bajo un poquito (…) le bajo un poquito al trabajo, pero tampoco tanto como para uno sentir que está haciendo un curso mediocre"*.

No en todos los casos ocurre de igual manera. Se presentan también manifestaciones de resistencia frente a las demandas institucionales: *"acá en Icesi los muchachos son muy… ay, no, son como niñitos, entonces quieren que uno los trate pues con pinzas (…)sí, claro, me han regañado por dura, porque los critico feo, me dice mi jefe una vez "póngales la nota que quiera pero no los deje con la autoestima en el piso" (…) y yo, bueno, yo vengo de una escuela donde al profe le importaba un culo la autoestima de uno"*, sostiene Verónica. Así mismo, para algunos, este trabajo que deberían hacer sobre sí mismos resulta extenuante e infructuoso: *"yo sé, a mí ya me han dicho y todo, que en esto de manejar la práctica hay que ser más…más diplomático (...) pero yo no puedo, te juro que no es terquedad, es que si algo no me gusta lo digo (…) pues tanto problemas no, pero sí, bueno, sí me han dicho y sé que ellas* (se refiere a sus jefes) *esperan que yo cambie"*, afirma Elena. En estos testimonios se aprecia el modo en que los y las cátedra deben jugársela por mantener un equilibrio entre sus intereses y los de la institución, sus convicciones y las demandas institucionales. Un asunto similar sucede con la tarea de construir proyectos académicos y experiencia en áreas concretas del saber, en medio de condiciones que invitan a la movilidad y la fragmentación. El reto en este caso es, de nuevo, sobrevivir a la tensión entre aprender a navegar en la dispersión y encontrar, simultáneamente, un lugar habitable para hacerse, si es lo que se espera, experto.

Consolidar un proyecto académico implica para los y las entrevistadas una difícil contradicción ya esbozada en este documento: para ser cátedras eficientes, y sobrevivir al mercado laboral, deben ofrecer a las universidades un conjunto diverso de conocimientos y destrezas. Entre más diverso éste, más posibilidades tendrán de engancharse en proyectos y de asumir cursos disímiles. Al mismo tiempo, el reconocimiento en el campo académico se juega en buena medida por la especialización y acumulación de un saber delimitado que indica trayectoria organizada de los propios intereses. No en vano los procesos de admisión a estudios de postgrado, por ejemplo, examinan que los y las candidatas hayan desarrollado líneas claras de trabajo y que sea divisible en sus currículums un campo de interés sobre el cual puedan dar cuenta. En un contexto de estas características, es previsible que buena parte de los y las entrevistadas, como dije, se comporten más como experimentadores, acumuladoras de experiencias, que como expertos, esto es, como poseedores de experiencia. Sin embargo, también es cierto, como mencioné al comienzo de este capítulo, que un grupo nutrido de ellos ha conquistado, no obstante el descentramiento que demanda sus modalidades

de trabajo, una cierta concentración: un centro. Un *lugar* y eje en el que se han atesorado producciones académicas, investigaciones, saberes y prácticas. Un proyecto.

Dislocación y foco, fragmentación y especialización, constituyen parejas dicotómicas que -para el caso de los y las cátedras interesadas en armar proyecto académico y al tiempo garantizar su competencia laboral- no se presentan como excluyentes. Cuatro coincidencias aparecen en los modos en que algunos y algunas han conseguido, a su juicio, hacerse expertos en algo y ser reconocidos por ello. Estas coincidencias expresan de fondo rasgos de un proyecto que, bajo paradigmas más clásicos, difícilmente puede reconocerse como tal en tanto se nos presenta ondulante, contingente y en competencia con otras posibilidades. Las coincidencias a las que hago referencia tienen que ver con las operaciones que han efectuado en la construcción de su proyecto académico, el carácter no teleológico del camino que han recorrido, los escenarios en que éste se ha desplegado y la forma en que este proyecto se articula y convive (e incluso compite) con otros.

En primer lugar, la mayoría sostiene haber aprendido a efectuar operaciones tácticas que, desde la vida ordinaria, se proyectan hacia la priorización del saber de su mayor interés. En muchos casos asuntos mencionados en el capítulo 2, como la guionización de cursos y la formatización del trabajo *rutinario* de calificar y preparar informes, conducen no sólo a la liberación de tiempo libre sino también de tiempo orientado a desarrollar saberes concebidos como neurálgicos. Así, Elena destina una tarde a la semana a la lectura sobre intervención psicososical, Andrés ha formado un grupo que se reúne los sábados para discutir asuntos relativos a las festividades y la cultura y Vera aprovecha un curso que dicta sobre su tema de interés para renovar la literatura que conoce: *"sí, le dedico mucho tiempo a ese curso (…) los otros los preparo rapidito, entonces me queda más tiempo y lo aprovecho, aprovecho para sacar cosas, para escribir, así terminé un artículo, no más leyendo lo de este curso"*.

Una segunda coincidencia tiene que ver con el hecho de que todos y todas parecen haber transitado un camino no teleológico que, sobre la marcha, en ocasiones *sin proponérselo,* y en apariencia influenciado por causas externas y coyunturales, parece haberles conducido hacia la especialización. El proyecto no aparece entonces como el resultado de un cálculo estratégico, sino como algo que se ha configurado a partir de la habilidad para canalizar, en un trayecto más o menos coherente, lo que se les va *poniendo en el camino*. La tercera coincidencia, relacionada con la anterior, revela cómo este campo de saber sobre el que detectan experiencia no se ha configurado tanto en el trabajo como profesores, como en los espacios de no trabajo, en los ambientes en que se comportan como estudiantes, en inquietudes que se mueven más por sus vidas privadas y sus agencias políticas. Andrés asegura que en su caso el interés por el turismo cultural se origina en una infancia de privaciones: *"soy de provincia, de pueblo, entonces pa´mí viajar ha sido como un sueño"*. Esta pasión, en principio más recreativa que académica, se robusteció durante sus años de estudiante y sus acercamientos a la antropología: *"a mí la fiesta, o sea, la fiesta, el carnaval, me parecen como el mejor modo de conocer lo que los pueblos son, lo que no dicen en la vida de todos los días"*. Desde entonces, empleó todos sus ahorros anuales en viajar *"por el país, a mí me interesaba conocer Colombia, desde los Llanos hasta la costa, todo, hasta el Amazonas"*. Ya convertido en profesor le fue asignado un curso sobre el estudio antropológico de los rituales festivos. Aprovechó esta oportunidad para organizar viajes con sus estudiantes: *"yo no esperaba nada, más bien aprovechar esto para el curso, para que los muchachos viajaran, yo no pensé que esto iba a ser un proyecto de investigación y que lo iba*

a presentar para mi nombramiento, ni que iba a escribir de esto, era como un hobbie que se volvió importante".

Para Fernando, sus procesos de especialización devienen de las casualidades y, según dice, de *"la necesidad"*. Recién graduado de secundaria le urgía conseguir trabajo. Un amigo suyo lo recomendó en una planta de producción textil y Fernando trabajó como obrero por 6 meses. Pronto fue ascendido a un cargo de mayor responsabilidad que le permitió conocer en detalle el modo en que se sucedían los procesos de producción y control de calidad en la industria. Cuando se retiró de trabajar para ingresar a la Universidad *"la tenía clara: yo sabía que lo mío es la producción"*. Hizo su proyecto de pregrado en el tema y luego volvió a él en su tesis de maestría. Nunca perdió contacto con la industria que lo contrató por primera vez y en ocasiones ha actuado como asesor de la misma. El caso de Federico es distinto. Su condición de homosexual lo llevó desde sus tiempos de estudiante a vincularse con grupos que abordaban el asunto de las diversidades sexuales: *"yo iba más a ver, a conseguir novio* (risas) *porque a esa edad pues uno está muy solo, muy solo"*. Posteriormente consiguió ligar sus intereses como estudiante con una inquietud que se hacía crecientemente militante: *"empecé a trabajar, a ir a reuniones, a las marchas (…) todos, todos los trabajos de la Universidad los hice sobre esto, entonces yo empecé como a dar línea en el movimiento, porque yo era de los pocos que leía sobre el tema, que le metía academia a la cosa. Ya en el postgrado dije, ahí fue. Yo hice mi tesis en este tema y fue como una ventana a otras cosas, porque desde ahí me empezaron a llamar para ponencias, para asesorías"*.

Federico menciona el postgrado como una experiencia central para desplegar saberes en un área concreta. Ocurre así en muchos de los casos. Vera, Camilo y Adriana afirman que sus maestrías fueron el espacio propicio para seleccionar un interés y desarrollarlo sin las exigencias del mundo del trabajo: *"yo dije, ahora sí voy a investigar lo que me da la gana"* fue la expresión empleada por Camilo. En otro sentido, también Federico y Andrés revelan el modo en que la vida por fuera del trabajo puede, debidamente canalizada, derivarse en proyecto académico. La pasión por el cine o el diseño, las preocupaciones por la crianza de los hijos o la vida en pareja, la experiencia en un trabajo no calificado o un hito memorable de la vida personal, son susceptibles de convertirse en pasiones, en lugares de creación o en objetos de conocimiento que se traducen en recursos para la competencia laboral. Advirtamos dos características que subyacen a esta idea. En primer lugar, se trata éste de un rasgo que distingue probablemente a ciertos trabajos, flexibles o no, de las labores más enajenadas: si en el trabajo operativo y rutinario la vida privada aparece como compensatoria del desgaste laboral, para éstos en particular, y seguramente para los y las profesoras universitarias en general, lo que ocurre por fuera del trabajo es material disponible y recurso aprovechable para el trabajo. En segundo lugar, buena parte de estos procesos de especialización, ahora sí en el caso de los y las cátedras, redundan en beneficios y mejores ponderaciones para las universidades en las que trabajan. Sin embargo, como ya describí previamente, los costos que acarrean estos procesos son asumidos por los y las profesoras: en resumen, se explota y se exige un recurso por el que no se paga. Es ésta una lógica que probablemente atraviesa a otros mercados laborales pero que, en este caso, revela una distinción central entre los y las profesoras nombradas, que cuentan con apoyos institucionales para efectuar estudios de postgrado e investigaciones en sus intereses, y los y las cátedra, instigados a hacerse expertos en solitario.

Una cuarta coincidencia, en los procesos de configuración de proyecto académico, emerge de los relatos de los y las entrevistadas. Apreciemos cómo la mayor parte de los que ha

construido algún nivel de especialización lo han hecho sin poner en riesgo la diversidad que bien saben deben ofrecer a las universidades. En efecto, algunos sostienen haber consolidado más de un campo de saber en el que se declaran expertos: Alicia conoce de marketing pero también de logística, Elena sabe de intervención psicocomunitaria pero también de discapacidad, Andrés estudia carnavales pero también ha desarrollado investigaciones sobre pedagogía y tecnología, Fernando es especialista en ingeniería de la producción pero ahora se encuentra aprendiendo sobre producción sostenible. De hecho, hacerse expertos o consolidar un proyecto académico y laboral no corresponde a la expectativa de todos los y las entrevistados. Para algunos de ellos, enfatizar en un tema o ser profesores de tiempo completo es sólo una opción más en un abanico amplio de posibilidades. *"Mi mayor realización no es ser profesora (…) me gusta enseñar, pero también me gustan otras cosas"*, asegura Elena. Juliana dijo vivir con *"agrado"* la experiencia de ser profesora, pero afirmó no imaginarse la vida en la carrera docente, *"es muy estática"*, sostiene. Manuel defiende la variedad: *"prefiero hacer esto y otras cosas (…) como profesor es una, es una posibilidad, pero me llaman también otras cosas y me llaman todas a la vez (…) mi estrategia es ser promiscuo por naturaleza"*. Adriana desearía un nombramiento, pero no cualquiera: *"ya no me mata la idea (…) o sea, si a mí me dicen de J* (universidad privada no cubierta por el estudio) *que me van a nombrar yo digo que no, no me interesa, prefiero seguir así. Un nombramiento si es en un lugar que me guste, que yo sienta que sí, que yo diga, sí, dejo todas las cosas que hago afuera porque en este lugar puedo hacer lo que yo sueño"*.

"*Obligados a ser libres"*, Beck[366], estos profesores y profesoras -pero también interventoras, gestores, asesoras, diseñadores- han aprendido a convertirse en *"empresarios de sí mismos"*. Han labrado, en medio de trabas estructurales, tentativas de especialización pero también han aprendido lo rentable que resulta la diversificación de saberes en un entorno flexible; han encontrado formas camaleónicas de presentarse a sí mismos con las que, sin embargo, también se sienten cómodos; parecen saber que sus capitales sociales y cognitivos se han tejido gracias a la movilidad y la apertura y por tanto no les resulta tan rentable renunciar a ella; algunos han perdido la esperanza en un nombramiento pero la mayoría ha comprendido, más bien, que no es ésta la única esperanza que deben mantener viva. Ante la incertidumbre, lo que han descubierto parece ser que el proyecto académico por el que se trabaja no debe ser el único por el que se apuesta. En trabajos flexibles, que operan bajo la lógica por proyectos de la que nos hablan Boltanski y Chiapello[367], actuar tácticamente pasa, probablemente, por evitar construir un proyecto: habría que apuntarle a todos. A todos los proyectos, a todas las universidades, a todos los vínculos.

Y es ésta una lógica que, sorprendentemente, como veremos en el próximo capítulo, transita del trabajo hacia la intimidad, de las universidades en que se trabaja a los amores que se cristalizan.

[366] BECK, Ulrich. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006. P. 60.
[367] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit.

4. CAPÍTULO 4:
"LO MIO SON LAS RELACIONES A TÉRMINO FIJO"

> Este conflicto entre familia y trabajo plantea algunas cuestiones sobre la experiencia adulta en sí ¿Cómo pueden perseguirse objetivos a largo plazo en una sociedad a corto plazo? ¿Cómo sostener relaciones sociales duraderas?
>
> Richard Sennett[368].

En la cita anterior, extraída de su obra "La corrosión del carácter", Sennett refiere a los problemas que enfrenta un trabajador flexible para hacer compatible su experiencia laboral con su vida familiar. Notemos cómo, de fondo, Sennett nos sugiere por lo menos dos cosas: que la flexibilidad instala un *conflicto* entre familia y trabajo y que éste se relaciona, además, con la imposibilidad para *sostener relaciones sociales a largo plazo* en una sociedad que vive a destajo. Como veremos, es ésta una pregunta que ha inquietado a la sociología del trabajo, en particular a la que estudia sus modalidades flexibles, y ha invitado a muchos y muchas sociólogas a preguntarse por el modo en que estas modalidades penetran en la dimensión si se quiere más íntima de la vida de los sujetos: su experiencia afectiva.

Un propósito semejante me inspiró a proponer, como uno de los objetivos centrales de esta proyecto, la exploración en lo que por entonces denominé vagamente vida afectiva y que, supuse, debía cubrir la red de relaciones no instrumentales que los y las entrevistadas traban en y por fuera del trabajo. Durante el trascurso de la investigación de campo, sin embargo, me vi obligada a acotar las magnitudes de este objetivo y a concentrarme en dos focos que, por diversas razones, fueron haciéndose paulatinamente significativos: las relaciones amorosas y las relaciones de paternidad y maternidad. Las causas que motivaron esta decisión pueden concretarse en tres. En primer lugar, porque si bien el grupo de estudio seleccionado estaba delimitado por criterios estrictos, éstos referían más a sus condiciones de trabajo que a sus vidas afectivas. Al explorarlas me topé con una nutrida diversidad que hacía difícil identificar núcleos comunes de análisis y que, también, me obligaba -para efectos de un estudio complejo que diese cuenta de las diferencias y texturas entre los y las entrevistadas- a extender mis interpretaciones. Así, mientras dos de las entrevistadas son separadas (Verónica y Vera), cuatro (Camilo, Vera (en segundas nupcias), Adriana, Juliana y Laura) conviven en unión libre o bajo matrimonio con sus parejas y seis (Andrés, Federico, Fernando, Elena, Alicia y Manuel) son solteros. Todos y todas, sin embargo, en particular los y las solteras, han tenido vidas amorosas nutridas y de convivencias semipermanentes bajo unión libre. También difieren sus configuraciones familiares y hogareñas: tres de las mujeres viven con su pareja, sólo dos personas conviven con su pareja y su hijo, dos viven solos, dos en la casa materna, uno ha formado hogar y familia con su mejor amigo y dos mujeres viven solas con sus hijos. Estas configuraciones hogareñas se han trasformado en el tiempo y han asistido a giros y rupturas de la vida amorosa, periodos de emancipación de la casa materna, episodios de trashumancia y crisis económica que los han llevado a agruparse con la familia de origen o con comunidades fraternas. Por otro lado, sólo tres entrevistadas y un entrevistado tienen hijos. Ninguno tiene más de uno. Algunos y algunas se preguntan si los tendrán. Tres han decidido que nunca. Andrés, Fernando y Federico se declaran "*solitarios*" y "*huraños*", Manuel y Vera cuentan con una red amplia de familia extensa y amigos que actúan como familia elegida.

[368] Sennett, R. Op. Cit. P. 25.

Se trata pues de un grupo heterogéneo, cuya vida afectiva resulta difícilmente atajable en las dimensiones de este proyecto de investigación: no todos se han emparejado de modo permanente, no todas son madres, no todos tienen familia propia. Todos y todas, sin embargo, han tejido en su experiencia vital adulta, y durante el periodo en que se han desempeñado como profesores y profesoras, algún tipo de relación amorosa y todos se han preguntado en torno a la tenencia o no de hijos. Todos y todas han sido amantes. Todos son o han pensado si desean ser padres.

Pero no fue ésta la única razón que me llevó a elegir como foco de estudio sus vidas amorosas y sus imaginarios en tanto padres o madres. La segunda causa de esta elección tiene que ver con los hallazgos obtenidos de la revisión de literatura realizada sobre el tema. Tal y como desarrollaré en este capítulo, una buena parte de los estudios sobre la relación entre familia y trabajo parecen concentrarse en los avatares que enfrentan los trabajadores flexibles para formar parejas, en especial parejas con proyecto de futuro, y familias propias en contextos provisorios y precarios. Este descubrimiento me permitió encontrar en este terreno un nicho robusto de trabajos sociológicos y una batería teórica suficiente para alimentar mi análisis.

La tercera razón emergió durante las entrevistas. A diferencia de la *naturalización* que, supondríamos, atraviesa la vivencia del amor y la maternidad o paternidad, estos y estas entrevistadas parecían exhibir una refinada reflexión sobre ambos temas. Los relatos al respecto mediaban entre la reconstrucción de la historia personal y la exposición de argumentaciones que, si bien no revelaban el cálculo que caracteriza a sus comportamientos en el mundo del trabajo, sí hacía de la vida amorosa un lugar concreto desde el cual comprender sus procesos de individuación y, sobre todo en lo que respecta a un tema de interés en esta investigación, evidenciaba una ruptura frente a las determinaciones estructurales, incluso frente aquellas más internalizadas e *invisibles,* como las que regulan la vida amorosa. De igual forma, sus reflexiones y experiencias en torno a la maternidad y la paternidad hacían legibles muchas de sus apuestas y desencantos frente al futuro y confirmaban algunos de los hallazgos expuestos en el capítulo 2 en torno al valor de la vida ordinaria como ámbito de resignificación de la propia existencia.

Todas estas ideas me llevaron a explorar la vida amorosa, y marginalmente las experiencias de maternidad y paternidad, de los y las entrevistadas. Animada por los estudios revisados, supuse en principio que estas modalidades de trabajo moldeaban, e incluso determinaban -como se nos sugirió para el caso del obrero durante el capitalismo industrial- la vida doméstica y afectiva de los y las profesoras. Sin embargo, en el desarrollo de la investigación, me topé con un paisaje impreciso que confirmaba y negaba, incluso simultáneamente, mis sospechas iniciales.

Por un lado, tal y como lo esperaba, identifiqué vínculos estrechos entre trabajo y vida amorosa y familiar. En muchos casos estos vínculos responden a las categorías desde las que la sociología del trabajo nos ha dotado para comprenderlos: *corrosión*[369], precarización familiar[370], desorden amoroso[371]. Por otro, en contraste, encontré relaciones entre vida amorosa y familiar y experiencia laboral que se me dibujaban complejas, disímiles y difícilmente clasificables. Relaciones de mutuo moldeamiento, en las que ambos ámbitos se

[369] Sennett, R. Op. Cit. 2000.
[370] Castel, R. Op. Cit.
[371] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.

afectaban recíprocamente, en una relación en la que resultaba improbable determinar un mayor peso sobre uno u otro ámbito; hitos y decisiones amorosas que denotaban una cierta autonomía, una suerte de emancipación, de la vida amorosa respecto a la vida laboral; experiencias amorosas o laborales que parecían el resultado de decisiones más o menos racionalizadas y calculadas, en oposición a experiencias que se presentaban como consecuencia de determinaciones estructurales, no controlables por los individuos. Decisiones en torno a la maternidad que parecían mediadas por el trabajo y decisiones sobre el trabajo que provenían más de sus demandas como padres o madres. Vidas amorosas reguladas y continuas, experimentadas en contextos provisorios, vidas amorosas discontinuas cuya intermitencia era atribuida por los actores más a sus preferencias y elecciones que a los obstáculos provenientes del mundo del trabajo.

En este panorama de datos contradictorios, algunos elementos inquietantes llamaron mi atención y me invitaron a repensar el enfoque desde el que pretendía examinar la relación entre trabajo flexible y vida amorosa y familiar. En primer lugar, me pregunté qué tanto -tal y como he señalado previamente, siguiendo a Dubet[372], ocurre entre individuos e instituciones- las y los entrevistados, en particular considerando que se trata de sujetos ilustrados, estarían desarrollando un cierto distanciamiento, reflexividad *y desnaturalización* que no sólo se manifiesta tácticamente en el trabajo sino también racionalmente ante la tenencia de hijos y la vida amorosa. Esto es, qué tanto ante lugares que, como el trabajo, el amor y la familia propia, se nos presentan caóticos, desordenados y *destradicionalizados*, estos individuos estarían poniendo en juego mecanismos protectores y dispositivos para su control. Esta idea remite a la noción de crisis, que Gorz[373] nos invita a pensar como permanente y generalizada, según la cual no sería incierto el amor como consecuencia de la incertidumbre en el trabajo, sino más bien que esta incertidumbre, tejida de debilitamiento de la tradición y desregulación de las trayectorias, actuaría como un espíritu de nuestro tiempo que atraviesa y esculpe ciertos escenarios laborales y ciertas vidas amorosas y familiares.

Esta posibilidad se articula a un hecho que aflora en algunos de los relatos de los y las entrevistadas: en éstos, la vida amorosa y familiar, que en principio concebí como escenario subsidiario del trabajo, se revelaba como mundo cada vez más autónomo con respecto a la vida laboral. Un ejemplo de ello se produce en lo que respecta a las ideas de provisoriedad y vínculo amoroso. En un primer momento, presupuse que la presencia de trayectorias amorosas fragmentarias y transitorias respondía a su vez a una trayectoria laboral *plástica* y a corto plazo. Sin embargo, un examen más profundo de la experiencia amorosa de los y las entrevistadas, y de las ideologías que la soportan, revela el modo en que no es tanto –o no es exclusivamente- el trabajo el que desafía la idea de una amor *para toda la vida,* de un amor en el cual *quedarse* y *detenerse,* como la presencia de un conjunto de significaciones y disposiciones *previas* –no porque ocurran *antes de*, sino porque parecen configurarse en un *más allá* del trabajo- a la vida laboral y afectiva. Me explico: en el camino identifiqué, como dije, una cierta autonomía de la vida amorosa y, al mismo tiempo, la presencia en ésta de rasgos semejantes a los que he descrito se presentan en escenarios laborales. Así, si bien, como veremos más adelante, se hace evidente que las modalidades de trabajo bajo las que laboran estos y estas cátedras influyen en su vida afectiva y configuran formas de actuar que se deslizan desde el campo laboral hacia el comportamiento amoroso, también es cierto que algunas prácticas que se juegan en el amor y en el trabajo no parecen originarse con precisión en ninguno de los dos ámbitos. Éstas nos remiten, más bien, a sus procesos de socialización y

[372] Dubet, F. Op. Cit. 2006.
[373] Gorz, A. Op. Cit. 1997.

la relación de fractura y racionalización que éstos experimentan frente a tradiciones de distinto tipo. Ello se hace evidente en las ocasiones –no en todos los casos y no con mayor frecuencia, pero sí con una recurrencia inquietante- en que las y los sujetos entrevistados aludían a la propiedad de una cierta "sensibilidad" que parecía moverse con sabiduría en el nomadismo e incluso rechazar la estabilidad que se deriva de una trayectoria amorosa y laboral regular. Tal es el caso de Manuel que, como dije, se caracteriza a sí mismo como "*promiscuo por naturaleza"* en lo relativo a sus filiaciones laborales. De igual forma parece sugerir que actúa frente al amor: *"Yo sí creo eso de que el amor dura tres años (…) después todo es lo mismo, uno se enfría… se… Yo por eso digo que lo mío son las relaciones con término fijo (risas). En serio (…) no, no me veo casado ni nada de eso, o sea, sí, hasta vivir con alguien, hasta eso, pues, pero no es una cosa que yo esté pensando, que prometa en una relación (…) soy el novio fugitivo (risas) pero eso sí, me encanta estar enamorado, yo enamorado sí la doy toda",* asegura Manuel.

Relatos como el de Manuel, en tanto evidencias, me invitaron a cuestionar la visión determinista de la que en principio partí y que presumía al trabajo como moldeador de la vida doméstica y amorosa. Ya en el capítulo 2 había observado el modo en que el trabajo afecta la vida cotidiana, pero también las formas en que las demandas y agencias efectuadas desde la cotidianidad terminen influyendo y modelando el trabajo. De manera similar veremos más adelante cómo muchos y muchas de las y los entrevistados toman decisiones sobre el trabajo que son determinadas desde sus ámbitos más próximos, en los que se experimenta significativo control y maniobrabilidad, y a las que, en virtud de ello, parece rendírseles mayor fidelidad. *"El amor es el nuevo dios"*[374], afirman Beck y Beck, y con ello quieren decir que en contextos azarosos los individuos tenderán a dar relevancia a los ideales amorosos y familiares, a pesar de las crisis que éstos atraviesan, como faros que orientan sus vidas y las dotan de mayor sentido que el nervioso mundo del trabajo. Pondrán entonces énfasis en sus vidas privadas. Se jugarán en el mundo de la intimidad muchas de sus apuestas vitales. Es probable que esta idea conduzca a plantear un asunto que se insinúa en las discusiones propuestas por Melucci[375], Dubet[376], Araujo y Martuccelli[377]: esta distancia que los actores experimentan frente al sistema puede concretarse también en un empoderamiento, en un revestimiento de poder, de los ámbitos menos estructurados de la vida social.

> Más bien ha sido al revés, ¿sabés? como que yo he hecho muchas cosas en el trabajo porque estoy en una relación, por cuidar las relaciones (…) con el M. (se refiere a su primera relación adulta) sólo nos podíamos ver por el trabajo que él tenía, pues, nos podíamos ver entre semana, entonces yo todo lo organizaba para vernos, yo hasta dejé ir lo de la beca ésta por él, no por él, o sea, por mí (…) no, mirá, yo no me arrepiento, me arrepiento de otras cosas, pero de haber sacrificado una beca no... No… Uno en esas cosas debe seguir más a los afectos, los afectos dan más que un trabajo, eso te lo digo yo que sé de trabajo, que sé lo bueno que el trabajo le hace a la gente (es necesario recordar que Elena se desempeña como terapeuta ocupacional).
>
> Elena, 34 años.

Como en el caso de Elena, en los relatos biográficos de los y las entrevistadas, el trabajo aparecerá a veces sólo como telón de fondo de una vida *vivida en otro lado* (en los afectos que, por ejemplo, Elena aconseja *"seguir")* y, a veces, como actor principal que inevitablemente condiciona su proceso de individuación. Es probable que este repliegue en la

[374] Beck, U. y Beck, E. Op. cit.
[375] Melucci, A. Op. Cit.
[376] Dubet, F. Op. Cit. 2006.
[377] Araujo, K. y Martuccelli, D. Op. Cit.

vida privada se deba a un mecanismo protector de la subjetividad, cotidianamente amenazada en el trabajo y, en apariencia, desplegada con mayor libertad en el mundo de lo íntimo[378]. En todos los casos, sin embargo, conviene revisar con cautela estas hipótesis deterministas y cuidarse en exponer las texturas, las complejidades, las sutiles contradicciones de las que se hace esta relación entre amor, familia propia y trabajo e intentar reconocer en ellas la forma en que la flexibilidad y la provisoriedad se cristalizan como modalidad laboral y como *estilo de vida*. Es éste pues el propósito de este capítulo.

4.1. Amor, hijos y trabajo en contextos flexibles

La redactora en jefe de la revista francesa L`express, Dominique Simonnet, señala en el prólogo de su libro *"La más bella historia de amor"*[379] -en el que entrevista a una serie de historiadores con el objeto de elaborar una reconstrucción histórica de las prácticas amorosas occidentales- que la dificultad a la que se enfrentan las y los científicos sociales cuando intentan aproximarse a este tema radica en que *"la exploración de las intimidades es una tarea difícil: el amor no deja fósiles, y a menudo borra las huellas de sus pasos"*[380]. Con ello Simonet nos plantea la dificultad para reconstruir históricamente un aspecto de la vida social que, si bien se materializa en relaciones concretas, prácticas e instituciones, contiene una dimensión emocional cuyo pasado se nos escapa o a la que podemos atender sólo rastreando discursos sociales[381]. Es por esto, tal vez, que los estudios sobre vida amorosa suelen concentrarse más en torno a la investigación de sus prácticas y formas de institucionalización[382], y en menor medida de sus imaginarios y representaciones, que en torno a la emocionalidad y subjetivación que en ésta se despliega[383].

---

[378] Un asunto similar sugiere Urresti le ocurre a los y las jóvenes frente al desprestigiado mundo de la política. Este autor propone que se presenta hoy una revaloración de "los mundos privados" y personales, luego de la erosión y debilitamiento de los escenarios públicos representados por la democracia representativa, el Estado, los partidos políticos, el sindicalismo y ciertos movimientos sociales. (URRESTI, Marcelo."Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Clacso, 2000).

[379] SIMONET, Domique. *La Más Bella Historia de Amor*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

[380] Ibíd. P. 8.

[381] Sin dudas fue Roland Barthes, quien inauguró una línea de investigación que atiende la potencia de ciertos discursos y *figuras* –de la literatura, la filosofía y la imaginería popular- como generadoras de una cierta *ideología* amorosa y como recursos culturales de los que los y las enamoradas "echamos mano" para completar nuestros discursos románticos más personales. Herederos de esta tradición son el trabajo de Florence Thomas, sobre los discursos amorosos, particularmente musicales, y el De la Peza y Pacini que abordan los sentidos de los que se dota al amor en los boleros y la bachata dominicana, respectivamente. En esta línea, Glantz examina en *"El día de tu boda"* los textos que circulan sobre el matrimonio en las tarjetas de invitaciones a bodas. (BARTHES, Roland. *Fragmentos de un discurso amoroso*. México, Siglo XXI, 1982; THOMAS, Florence. *Los Estragos del Amor*. Bogotá, Editorial Universal, 1994; DE LA PEZA, Carmen. "El sacrificio del amor es el olvido". México, Tramas. No. 9, 1994; Pacini, D. Op. Cit.; Glantz, M. Op. Cit.)

[382] Al respecto, Luce Giard a través de una serie de entrevistas a parejas francesas, reconoce cómo en el "hacer de comer" –que implica pensar la economía y administración de la comida en casa y las rupturas y continuidades con una larga herencia de cocinas habitadas por mujeres- es posible identificar conflictividades asociadas al vivir juntos y al amarse en contextos de transformación de los roles estatutarios de género. En este mismo sentido, Kaufman, desarrolla estudios sobre la forma en que se experimenta el amor en sus prácticas más cotidianas, que fueron de gran inspiración durante el trabajo de campo conducente a la reconstrucción de la vida ordinaria de los y las profesoras hora cátedra. Kaufman logra penetrar - valiéndose de rutas poco ortodoxas como el tratamiento que recibe la ropa sucia en casa, las sensaciones y reflexiones posteriores a la primera mañana tras una noche de amor y las pequeñas irritaciones del matrimonio, por mencionar algunos ejemplos- en la dimensión más *capilar* de la vida en pareja. (GIARD, Luce. "Hacer de comer". En DE CERTEAU, Michel. *La Invención de lo cotidiano 2. Habitar, Cocinar*. México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente, México, 1999. Capítulo X; Kaufman, J. Op. Cit. 2003 y 2009 y "La ropa sucia". *Hijos de la Libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, México, 1997. P. 194.; KAUFFMAN, Jean Claude. *La Mañana Siguiente: cómo nace una historia de amor*. Barcelona, Gedisa editorial, 2003; Kaufman, J. Op. Cit. 2009).

[383] En la literatura revisada se destacan sin embargo los estudios de Bericat en torno a la sociología de la emoción, el trabajo histórico que efectúa Arie, las reflexiones e investigaciones sociológicas de Giddens, Beck y Beck, Bauman, Kaufman y Hochschild; y el trabajo localizado de Guevara, Glantz y Pacini (BERICAT Eduardo. *La sociología de la emoción y la emoción en sociología*. España, Universidad de Málaga, Departamento de sociología, 2000; ARIE, Phillippe. "El matrimonio indisoluble" en *Sexualidades Occidentales*, México, Editorial Paidós, 1987; GIDDENS, Anthony. *La transformación de la intimidad, sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. España, Ediciones Cátedra, 1998; Beck y Beck. Op.

No obstante, se encuentra en Hochschild[384] un nutrido conjunto de investigaciones sobre los sistemas emocionales que regulan la vida amorosa. Esta socióloga señala al respecto que las emociones son moldeadas por culturas emocionales que -a través de normas, reglas y creencias- regulan, codifican, priorizan y distribuyen tanto las emociones en una sociedad como el modo legítimo de su expresión. Así, el amor no constituye un *arrebato* emocional, biológicamente pre-establecido, sino una respuesta emocional aprendida y reglada socialmente. La obra de Elias[385] constituye también un referente sólido para comprender el modo en que la emoción es configurada en la historia del proceso civilizatorio: el control, normativización y postergación del deseo sexual, nos asegura este autor, favorecen la sublimación del amor en lo que reconocemos como el sentimiento romántico y el erotismo. De esta forma, la emoción amorosa no es inmune a las transformaciones materiales y culturales de la sociedad.

Por su lado, Giddens[386] y Beck y Beck[387] se concentran en examinar los síntomas y consecuencias de las transformaciones de la vida amorosa que se agudizaron tras la década del 60, con el estallido de las revoluciones femeninas y sexuales. Esta transformación en las prácticas del amor, denominada por Giddens[388] como "revolución de la intimidad", indica el paso del amor romántico -que experimentó su mayor esplendor entre el siglo XVIII y mediados del siglo XX- a lo que este autor denomina "amor confluente". Supone esta "revolución" la transición entre un mundo marcado por la férrea división sexual del trabajo a un mundo en el que la distribución de tareas según el género se hace flexible, difusa y conflictiva.

El estudio de esta relación entre amor y división sexual del trabajo, y entre división sexual del trabajo y vida familiar, no es novedosa para la sociología. Ni siquiera para aquella que se ocupó de los fenómenos derivados del capitalismo industrial. Ya he descrito antes las preocupaciones expuestas por Tonnies[389] y Weber[390] en torno al modo en que el advenimiento del capitalismo amenazaba las configuraciones comunitarias y domésticas. Este último insistirá en cómo la ampliación de las posibilidades de vida que ofrece el escenario urbano inspirarán la formación de matrimonios voluntarios. Estas primeras posturas tendrán un giro significativo, ya entrado el siglo XX, cuando la sociología se concentró en examinar la intensificación de la división sexual del trabajo y de la distinción entre escenarios domésticos y laborales propiciada por los modos de producción fordista. El feminismo académico, por su parte, se acercó al tema de la vida amorosa como punto de vista privilegiado para examinar el modo en que permanecen, se transforman y negocian los roles tradicionales de género -lo que

---

Cit.; Kaufman, J. Op. Cit 2003 y 2009; BAUMAN, Zygmunth. *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2005; HOCHSCILD, Arlie Russell. "Toward a sociology of emotions: some problems and some solutions. USA, The Ameerican Sociologist, No. 13, 1978B, p. 30-41, "Themes and variations in the sociology of emotions". USA, Research Agendas in the sociology of emotions, 2008, "Ideology and emotion management: a perspective and path for future research". USA, Research Agendas in the sociology of emotions, 2006. *Mercantilización de la Vida Íntima: Apuntes sobre la casa y trabajo*. Buenos Aires, Katz conocimiento, 2008; GLANTZ, margo. *El día de tu boda*. México, Martín Casillas/Cultura – SEP, 1982; GUEVARA, Elsa. "Intimidad y modernidad. Precisiones conceptuales y su pertinencia para el caso de Mexico". México, Estudios Sociológicos, No. XXIII, 2005, p.857-877; PACINI, Deborah. "Cantando la Cama Vacía: love, sexuality and gender relationship in Domican bachata". USA, popular music, Vol 9/3, 2006. P. 35-68).

[384] Hochschild, A. Op. Cit. 1978, 2006 y 2008.
[385] Elias, N. Op. Cit.
[386] Giddens, A. Op. Cit. 1998.
[387] Beck, U. y Beck. E. Op. Cit.
[388] Giddens. A. Op. Cit. 1998.
[389] Tonnies, F. Op. Cit.
[390] Weber, M. Op. Cit.

permite comprender los vínculos que se tejen entre intimidad, poder e instituciones sociales- y para examinar la forma en que el género ha mediado las prácticas y configuraciones históricas de la vida amorosa. Todas estas investigaciones y reflexiones, sin embargo, desde la perspectiva de Giddens[391], se centraron en atisbar las manifestaciones sociales del amor romántico, que nos ofrecía un panorama más o menos ordenado de la relación entre los sexos en virtud de la división sexual del trabajo. Este panorama, siguiendo a Giddens, se ha tornado hoy confuso y difícilmente legible.

El amor romántico, al que alude Giddens[392], se caracteriza por la dependencia, en particular económica, de las mujeres. Éstas no podían heredar, ni acceder a ciertos trabajos y en muchos casos no les era permitido poseer propiedades. Pero no eran las únicas dependientes, desde la versión de este autor. Los hombres no eran adiestrados en el cuidado de sí y les eran vedadas las labores domésticas. En virtud de ello resultaban poco aptos para efectuar labores básicas de supervivencia. Puesto así, hombres y mujeres se requerían mutuamente en función de esta particular distribución de la dependencia: la pareja que se unía en el vínculo matrimonial se *necesitaba* no sólo afectiva sino también objetivamente para las labores de producción y reproducción social. Es esto, en resumen, lo que reconocemos como división sexual del trabajo y lo que Ibañez[393] denomina matrimonios complementarios: relaciones en que ambas partes del vínculo matrimonial responden a una suerte de equilibrio social. Giddens[394] sostiene que dicha división se intensificó durante el trabajo fordista, en particular entre sectores sociales formales o en sociedades *abundantes*, en las que el trabajo obrero de los varones bastaba para el sostenimiento de la familia. La sociedad norteamericana de los años 50 constituye un buen ejemplo de este fenómeno que soportó a una formación familiar estable, atravesada por proyectos domésticos y matrimoniales de largo aliento, y fundada en la figura emblemática del ama de casa norteamericana.

Estos matrimonios complementarios del siglo XX representaban la consolidación y estabilización de un fenómeno que había iniciado sólo dos siglos antes. No fue sino hasta el siglo XVIII que la sociedad asiste a la idealización de la ilusión romántica como soporte de los primeros matrimonios voluntarios. Era este casarse *por amor* un hecho novedoso en la historia de occidente, movilizado en buena medida por las capas populares que, con poco que ganar en matrimonios por conveniencia, se entregaron a una vida en pareja fundada sobre el sentimiento. Se requirieron sin embargo profundas revoluciones sociales y culturales para que el placer, por lo menos en algunos sectores sociales, se incorporara al matrimonio. En este sentido, Simonet[395] sostiene que la historia moderna del amor puede comprenderse a través de tres actos. Un primer acto en el que el matrimonio excluía al placer y al amor y, por tanto, se privilegiaban los matrimonios por conveniencia o arreglo de los padres; un segundo acto en el que el amor y el matrimonio empiezan a integrarse, aunque el placer les resulte todavía esquivo. Éste no se consideraba legítimo en las mujeres y era reservado, siguiendo a Giddens[396], para la *amante* o la querida; y un último acto en el que se aspira a la conjugación de amor, matrimonio y placer.

Este amor romántico se nos presenta socialmente como una ideología. Un sistema discursivo que se funda en normas y valores y que termina condicionando nuestro comportamiento

[391] Giddens, A. Op. Cit. 1998.
[392] Ibíd.
[393] Ibañez, J. Op. Cit. 2002. P. 40
[394] Giddens, A. Op. Cit.
[395] Simonet, D. Op. Cit.
[396] Giddens, A. Op. Cit.

amoroso. Entre los rasgos de esta ideología que describe Giddens[397] se encuentra la relevancia del matrimonio como culminación deseable de todo vínculo amoroso. Pero, como sucede en los melodramas televisivos, los amantes deben "sufrir un poco" antes de llegar al altar. La seducción amorosa debe entonces ser o hacerse difícil y responder a una notoria división sexual de las tareas de conquista: los hombres se comportan como conquistadores y las mujeres como objetos difíciles y huidizos. Giddens[398] hace énfasis en que, en sus orígenes, estas prácticas del amor romántico se instalaron en las capas burguesas y de ahí hacia otros sectores de la sociedad, en un proceso que, como el que nos describe Elias[399], opera de *arriba hacia abajo* de la pirámide de estratificación social.

Otras características que configuran a la ideología amorosa tienen que ver con una concepción platónica del encuentro con la persona amada. Los amantes -como los siameses separados por Zeuz, de los que nos habla Aristófenes- experimentan una complementariedad plena. La pareja amada nos completará y perfeccionará. Se explica entonces, bajo esta ideología, porqué aquel que ama experimenta una suerte de locura, se enamora *pérdida* e *irracionalmente,* y está dispuesto a todo tipo de heroísmos por conseguir ser amado y completado. Se trata, en todo caso, de un amor que supera el ardor sexual y se instala en lo sublime. En la promesa de constituirse como lazo eterno e indisoluble, para *toda la vida*, hasta la muerte, tal y como prometen los votos matrimoniales. Al respecto, Giddens[400] sostiene que la ideología amorosa resultaba compatible con la división sexual del trabajo y los matrimonios complementarios. Las relaciones matrimoniales, fundadas sobre esta codependencia de la que hablé previamente, se nos presentaban como relaciones sólidas y duraderas, que parecían cumplir con las promesas románticas.

El amor confluente -como denomina Giddens[401] a los modos de relación amorosa que rompen y revolucionan al amor romántico- que irrumpe en la historia de Occidente hacia mediados del siglo XX, aparece como consecuencia de diversos fenómenos tales como la penetración de las mujeres en el mundo del trabajo, la disminución del número de hijos, la revolución sexual y la conquista de condiciones de equidad de género en el ámbito de lo público. En otras palabras, su aparición tiene que ver con la conquista de mayor independencia económica, política y social de las mujeres y la consecuente trasformación de los roles estatutarios de género. Se transforman así las bases materiales de la relación amorosa romántica y los individuos que conforman la pareja se ven abocados a establecer vínculos en condiciones de mayor igualdad. No es extraño entonces que Beck y Beck[402] reconozcan al amor confluente como escenario de una turbulenta conflictividad: donde estaba la estable división sexual del trabajo, la normatividad social, los constreñimientos sexuales y la naturalización del matrimonio de largo aliento, aparece la incertidumbre, la *voluntad* de permanecer juntos y, en algunos casos, la demanda permanente de satisfacción en la relación matrimonial.

La investigación adelantada por Beck y Beck[403] explora, en las relaciones de parejas concretas, la emergencia de rasgos de un amor confluente. En "*El Normal Caos del Amor"*, Beck y Beck se preguntan por las "nuevas formas de la relación amorosa" que aparecerían en el contexto de intensificación de los procesos de individuación y las transformaciones en el

[397] Ibíd.
[398] Ibíd.
[399] Elias, N. Op. Cit.
[400] Giddens, Op. Cit. 1998.
[401] Ibíd.
[402] Beck, U. y Beck. E. Op. cit.
[403] Ibíd.

mundo del trabajo en la Alemania de la década del 90. Los autores emplean diversos procedimientos metodológicos, entre los que se destaca el uso de datos agregados sobre familia, demografía y mercados laborales, la revisión documental del marco legal que regula a la familia en Alemania y una serie de entrevistas en profundidad con individuos y parejas. A partir de ello establecen comparaciones entre las relaciones amorosas atravesadas por el ideal del amor romántico y aquellas soportadas en un amor confluente. Su conclusión es que las relaciones igualitarias, en tanto deben su origen a la emancipación femenina, fundada en buena medida por la inserción de las mujeres en el mundo del trabajo, encontrarán en éste, en el trabajo, un foco de tensiones que pasan por las decisiones que las parejas toman con respecto a sus hijos, la negociación de las labores domésticas, la adquisición de bienes y el asentamiento en un territorio específico. En algunas ocasiones la discusión que los autores proponen se relaciona con la aparición del trabajo flexible. En este contexto, aseguran, emergen nuevos conflictos relacionados con la forma en que las parejas y los individuos se las arreglan para resolver su supervivencia en el trabajo mientras intentan sostener relaciones a largo plazo, basadas en la persistente confianza en la institución del matrimonio.

Conflictos de este orden surgen repetidamente en el relato de los y las entrevistadas, en especial en lo que se refiere a las relaciones de pareja de convivencia o unidas bajo el vínculo matrimonial. Vale la pena anotar que no todas estas relaciones parecen proyectadas en principio sobre una idea de largo plazo. En este punto se identifica una dramática distinción con los ideales que fundaron al amor romántico. Por un lado, según los y las entrevistadas, reside tras la decisión de convivir con alguien argumentos prácticos: *"ya ella pasaba todos los días en mi casa y yo le dije, no, pues sale más barato que te vengás a vivir acá (…) y así comenzamos"*, asegura Fernando con respecto a una pareja del pasado. En otros casos, la convivencia es asumida como una suerte de "ensayo", como un experimento, que se practica como fase previa al establecimiento de compromisos más fuertes. Una clara ilustración de ello la ofrece Alicia, cuando narra las conversaciones que sostenía con su exnovio respecto al matrimonio: *"yo le dije, no, yo no me caso sin vivir con vos primero (…) probemos qué tal nos va a ver, porque es muy jodido luego uno tener que separarse, divorciarse, eso es muy duro"*. Notemos que no late bajo esta idea una resistencia o desprecio al matrimonio o a los compromisos duraderos. Como veremos más adelante, éstos continúan siendo potentes ideales, probablemente más poderosos entre más contundentes son las evidencias de su crisis. Lo que se plantea es, más bien, la conciencia de que los vínculos matrimoniales son frágiles, que las relaciones duraderas están en constante amenaza de disolución y que, como asegura Laura, *"se necesita mucho trabajo para que funcionen"*. Las relaciones rotas de sus padres[404] y la desnaturalización del matrimonio para toda la vida contribuyen a alimentar la prudencia con la que éstos se plantean la posibilidad de pactar vínculos matrimoniales. Lejos del desencanto, el matrimonio es presentado como un acuerdo que debe estimarse con extrema racionalidad y preparación. Es, pues, como afirma Fernando *"una cosa seria":*

> ¡Uff!, ése es un tema. Yo le tengo mucho miedo, terror a casarme y pues… fallar (…) yo vengo, yo vi el divorcio de mis papás y uno ve a cada rato que la gente se casa con, pues con ilusiones, porque nadie se casa pensando que va a separarse, pero… (…) eso es una cosa seria, yo lo he pensado, con mi exnovia, lo pensé, pero también veía que nosotros, que nosotros podíamos terminar mal. De hecho nosotros discutimos esa posibilidad pero siempre veíamos que todavía no estábamos listos, que cometíamos muchos errores, muchas inmadureces.
>
> Fernando, 32 años.

[404] Un dato curioso al respecto: con excepción de Juliana, Laura, Verónica y Andrés, todos y todas las entrevistadas han experimentado alguna suerte de ruptura de la relación amorosa de sus padres Los padres de Vera, Federico, Alicia, Adriana, Manuel y Fernando están separados o divorciados. Elena y Camilo, por su parte, nunca conocieron a sus padres.

Dicha cautela encuentra en Vera probablemente su versión más extrema. En su caso esta conciencia de la fragilidad del vínculo, de la que hablé previamente, adquiere la determinación de una certeza: *"todo siempre se puede acabar (…) uno se casa como si fuera para siempre, pero también sabiendo que todo se acaba"*. Aun así, Vera accedió a casarse con su compañero sentimental después de dos años de convivencia. La descripción del día de su boda puede ofrecernos pistas para pensar que las fisuras que se abren a la idea del matrimonio para toda la vida no provienen sólo de los y las entrevistadas, sino que también, como aseguran Beck y Beck[405], se hayan extendidas socialmente: *"El día en que nos casamos, y te puedo mostrar el video, los consejos de la gente eran muy chistosos: "que la pasen bien mientras duren", nos decía la gente, hasta mi mamá dijo que dizque se alegraba mucho de que lo "intentáramos" (…) mi hermano que es abogado hizo chistes, que cuando nos aburriéramos lo buscáramos, que él nos arreglaba el divorcio (risas)"*. Sin embargo, en contra incluso de sus propios vaticinios, Vera se casó en una boda civil, rodeada de amigos y familiares que se mostraban débil y sólo parcialmente esperanzados en el éxito de su matrimonio.

¿Por qué lo hizo? Frente a esta pregunta su respuesta es ambigua: *"yo creo que queríamos una fiesta (risas), mentiras, yo creo que sí, que queríamos celebrar pues que después de todo… estábamos como tomando decisiones (…) pero pues la verdad no fue como que, no fue como que F. (su esposo) se arrodillara ni nada, nada de ser esposos… Más bien queríamos una ocasión para compartir…sí, con los amigos"*. En este punto conviene recordar la importancia que Durkheim[406] atribuye al rito como práctica que favorece la revitalización de las solidaridades, valores y creencias de una comunidad. Desde esta perspectiva, el rito matrimonial puede comprenderse como un mecanismo que mantiene vigente la solidez de la ideología romántica. Las dudas que expresan los y las invitadas a la boda de Vera, sin embargo, bien podrían revelarnos las continuidades y grietas que se abren y permanecen en esta ideología y que se expresan en la reinvención de un rito en el que ninguno se promete "hasta que la muerte nos separe" y en el que Vera, según afirma, se negó a hacer votos de fidelidad. Su relato puede también ratificar algo sobre lo que había insistido en el capítulo 2: el modo en que, ante la incertidumbre, los ritos aparecen como dispositivos que concretan las seguridades precarias que puede proveerse un individuo (*"sabíamos que queríamos estar juntos… no sí para toda la vida, pero sí en el presente (…) eso fue lo que celebramos"*, afirma Adriana frente a la celebración de su matrimonio). El rito, el del desayuno extenso, pero también el rito festivo de una boda, tienen en común que ambos cristalizan una puesta en control sobre la vida cotidiana y sobre la propia trayectoria. Dotan de cierta seguridad y abrigo.

Por último, también es cierto que subyace al relato de Vera una suerte de desacralización del rito matrimonial: no nos lo describe como lo que *hay que hacerse*, el paso obligado de toda relación, y tampoco como un momento sublime y romántico: *"fue una super, super rumba"*, dirá.

Es éste un rasgo común a la mayor parte de los y las entrevistadas, en particular a los que provienen de las ciencias sociales. Mientras los y las casadas o las divorciadas –como Vera, Verónica, Camilo y Adriana- parecen obviar la boda como hito significativo de su relación (*"fue firmar el papel, no más"*, afirma Verónica), los y las solteras desprecian al matrimonio

[405] Beck, U. y Beck, E. Op. cit.
[406] DURKHEIM, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia.* Madrid, Akal, 1982.

como rito institucionalizador de la relación amorosa. De hecho, incluso Andrés y Federico, ambos homosexuales, cuestionan la insistencia de los movimientos sexuales LGBTI[407] en elegir como objeto de lucha la aprobación del matrimonio entre parejas del mismo sexo: *"sé que es una cosa de igualdad (…) pero el matrimonio… el papeleo, yo siempre digo que a mí no me interesa que un juez me ponga reglas para querer a alguien"*, afirma Federico. El matrimonio –con excepción de Alicia y Fernando, profesora de administración e ingeniería, respectivamente- es signado como *"innecesario"*, *"poco romántico"* y en extremo *"contractual"*.

No obstante, este descrédito del rito matrimonial, y la cautela con la que se asumen en principio las relaciones de largo aliento, suelen ceder con el tiempo, cuando los vínculos se solidifican. La posibilidad de proyectar un futuro en pareja se hace progresivamente más inminente y es entonces cuando los conflictos entre vínculo amoroso, familia y trabajo tienden a recrudecerse. El punto más crítico de esta conflictividad reside en la tensión entre pensar el futuro y la incertidumbre económica con la que conviven diariamente estos profesores y profesoras. Es ahí, en el ámbito de lo económico, en el que el trabajo flexible se manifiesta como dificultad, como una prueba estructural, que los amantes deben superar en el intento por formar pareja. Camilo, hoy casado, atribuye su separación de una primera relación de hecho a los avatares del trabajo.

> Yo sí relaciono mucho las crisis que tuvimos con el trabajo. No solamente con ella (exnovia) sino en general. Cuando me he quedado sin trabajo es como si todo se desordenara y ahí fijo termino una relación o algo pasa… (...) Yo creo que ella sí tenía la fantasía de que juntos íbamos a hacer más cosas, comprar un apartamento, tener hijos… ella pensaba, yo creo, eso cuando nos fuimos a vivir, pero ya en el camino era distinto porque de todas formas yo no tenía un trabajo estable, menos que ahora, porque ahí estaba más pelado y uno más joven es menos… creo que ella sí, tuvo una desilusión por eso.
>
> Camilo, 34 años.

Esta inquietud por comprender qué ocurre cuando el trabajo se hace precario y flexible, y deja de ser un nicho seguro en el cual desplegar la vida, ha animado el trabajo de diversos sociólogos. Al respecto Robert Castel[408], anuncia que no sólo el trabajo se ha tornado flexible, sino que la vida misma ha adquirido cierta plasticidad, que se materializa en diversos signos como el alargamiento de la adolescencia, la transformación de las estructuras familiares modernas, la mayor igualdad de roles sexuales y la volatilidad de las relaciones amorosas, que terminan afectando las condiciones de estabilidad de la familia. Boltanski y Chiapello también atisban relaciones entre flexibilidad laboral y transformaciones familiares: *"la correlación entre precariedad económica y precariedad familiar es puesta en evidencia (...) ya sea porque se retrase el momento de fundar una familia o porque se tengan dudas para establecerse, ya sea porque el paro (tiempo sin trabajo) tenga un impacto destructor sobre la persona, sobre todo si se trata de un varón, y la pareja no resista a medio plazo"*[409].

Si bien no se destacan en el país estudios sobre la relación entre trabajadores flexibles y familia, en el caso de México encontramos una nutrida bibliografía al respecto. Se destaca en este punto el trabajo de Vania Salles y Miguel Ángel Olivo[410], que pretende examinar de qué forma se ve amenazada la autoridad paterna, fundada en el rol del proveedor, ante la emergencia del trabajo flexible. Los autores se interesan por examinar de qué forma los

[407] Esta discutida sigla agrupa a lesbianas, gays (homosexuales) bisexuales, transexuales e intersexuales.
[408] Castel, R. Op. Cit. P. 418.
[409] Boltanski, L. y Chiapello, E. Op. Cit. P. 220.
[410] Salles, V. y Olivo, M. Op. Cit.

nuevos modos de trabajo y el desempleo sugieren una amenaza para la estabilidad del equilibrio de poderes en la familia, a través del empleo de indicadores sociodemográficos y reflexiones teóricas que les permiten, además, determinar un proceso de transformación en las figuras de autoridad en las familias de capas medias y bajas de México, en razón de la penetración de las mujeres en el trabajo y el debilitamiento de la figura masculina como principal proveedor económico del hogar. En esta vía pueden entenderse algunas de las angustias de Camilo. Ya antes describí la crisis económica y laboral que atraviesa y los modos en que, sospecha, ésta puede afectar su relación amorosa (cité previamente cómo su esposa le había lanzado una frase preocupante: "*me ha dicho que cuando el hambre entra por la puerta el amor sale por la ventana"*). Estos temores se agravan por la presencia de su hijo pequeño y las obligaciones que Camilo describe suelen depositarse socialmente sobre los hombres en tanto proveedores: *"un niño, uno de niño necesita seguridades (…) yo creo que uno pelea con eso, pero sí, pesa, de todas formas pesa la idea de que son los papás los que traen pues el pan a la mesa (…) y yo no soy un papá así, o sea, L. (su esposa) trabaja más que yo, está menos en la casa (…) uno no sabe si a la larga eso es bueno, es malo pa´un niño, eso no se sabe"*.

Los temores sobre el modo en que la provisoriedad económica puede afectar a sus relaciones amorosas también impactan a Vera: *"Por fortuna yo nunca tuve una crisis, así, pues grave, porque uno sabe que con azares, por más amor que se tenga, el rollo económico es muy pesado, es muy estresante"*. Incluso Laura, que con rigurosidad ha sabido proveerse de ciertas seguridades, señala que la posibilidad de ser desvinculada del mundo del trabajo la asalta *"como una pesadilla": "a mí el mayor miedo es la dependencia económica, o sea, perder como la autonomía, tenerle que pedir a S. (compañero sentimental) hasta para el desodorante me parece horrible (…) mirá, yo creo que él se enamoró también de eso, de que soy echada pa´lante, que soy una luchadora, él me dice eso (…) y sí, claro, creo que una situación así como que de todas formas le pone la autoestima a uno por el piso"*. Esta situación parece agravarse para aquellas relaciones en las que se han pactado acuerdos económicos igualitarios. Laura, Camilo y Adriana, dividen los gastos de la casa por partes iguales o equitativas con sus parejas. Así, mientras Camilo y Adriana deben aportar la mitad de los gastos familiares, Laura aporta una cifra proporcional a la de su compañero: "*pero, claro, él gana más que yo entonces pues yo pongo menos, pero vas a ver y es lo mismo, es relativamente lo mismo"*. Estas decisiones sobre el presupuesto familiar presuponen, por un lado, una cierta paridad de género, impensable en generaciones antecesoras, y, por otro, denotan una fuerte individuación en el seno de la pareja: "*después de poner mi parte lo que queda es para mí (…) para ahorrar, para darle a mis papás, ya con eso yo hago lo que quiera"*, afirma Laura.

La pareja se encuentra inspirada entonces por una racionalidad económica que parece contraria a nuestros ideales tradicionales de comunidad y familia, de lugar de bienes comunes y compartidos, y atravesada por un cierto cálculo y pragmatismo que, desde algunas versiones, se podría describir como poco romántico. Un ejemplo de ello es la decisión de comprar un carro, que Laura contempló en junio de 2010. Supuso ella que con el dinero que le quedaba, tras cubrir sus obligaciones domésticas, podría pagar las cuotas de un auto de segunda mano. Su compañero sentimental le propuso entonces que entre los dos podrían unieran esfuerzos y adquirieran un vehículo nuevo: *"yo le dije: "listo", pero si algo pasa yo me quedo con el carro y vos con el apartamento (…) es que cuando nos fuimos a vivir él ya había dado la cuota inicial del apartamento, entonces yo le ayudo, pero ese apartamento no*

es mío. Entonces es como el arreglo más justo (…) yo con esas cosas creo que uno debe ser muy práctico".

En el contexto de este tipo de arreglos económicos, la provisoriedad del trabajo y del salario pueden convertirse en una fuente de preocupaciones. Si bien Laura, Adriana y Camilo aseguraron que frente a las crisis, en particular durante sus periodos cesantes, las parejas suelen mostrarse solidarias, algunos de ellos, como Adriana, han pactado una solidaridad de orden contractual: *"cuando no tengo plata él me dice, fresca, no te preocupés, pero yo no, yo le digo "prestame esto para este mes" y siempre le pago. Nunca dejo de pagarle".* En estos casos la pérdida del trabajo o la disminución de la carga suponen nuevas presiones. Mientras en soledad sus presupuestos pueden adaptarse más fácilmente a las fluctuaciones del salario, la vida en pareja implica una serie de obligaciones fijas, de responsabilidades frente al otro e, incluso, de la presencia de una suerte de público, de un observador cercano frente al cual exhibir la valía personal y el éxito profesional: *"es distinto, sola como arroz con huevo, pero con él (…) yo tengo compromisos, ahora tengo alguien a quien le dije la mitad de mi dinero es tuyo y eso es como, como un peso de todas formas saber que hay que sostenerlo",* sostiene Laura.

Aun así, éstos coinciden en señalar que, ante las vicisitudes e incertidumbres del trabajo, contar con una pareja puede representar, en algunas ocasiones, un respaldo del que carecen los y las solteras. Vera y Laura afirman que este respaldo se incrementa en su caso, en tanto sus compañeros cuentan con trabajos estables. En particular Vera es la más enfática en asegurar que la vida en pareja ha resultado provechosa para su economía, a pesar de que el salario de su esposo es sólo ligeramente superior al suyo, y le ha permitido construir condiciones de seguridad que difícilmente podría haberse garantizado sola. Ello se debe, según dice, al acuerdo económico que han pactado y que difiere sustantivamente de los establecidos por Vera, Camilo y Adriana. En su caso todo el dinero se concibe como parte de una bolsa común: "*nosotros juntamos todo en una sola cuenta y vamos sacando, lo que queda es ahorro o lo que necesitemos adicional (…) nunca hemos tenido problemas con eso (…) rinde, rinde más porque uno en pareja gasta menos, todo lo paga entre dos, la comida dura y no se daña como le pasa a uno solo".*

Pero los efectos del trabajo flexible también se aprecian en la relación entre vida amorosa y economía para los y las solteras y las que han pactado vínculos amorosos sin convivencia. En estos casos, si bien no se han adquirido obligaciones domésticas, las inversiones económicas en recreación, diseño de la apariencia e intercambio de regalos se incrementan y la solidaridad que proviene del otro es más difusa. Elena afirma que muchas de sus peleas con su antiguo novio tenían que ver con que él no comprendía sus modalidades de trabajo: *"él se enojaba, me decía que no entendía porqué no me pagaban más si yo me mataba preparando las clases (…) tampoco entendía los horarios, no… entonces él quería que viajáramos y yo le decía "con la liquidación" y él siempre me preguntaba "¿te echaron?" y yo volvía y le explicaba y él decía que era injusto… era la pelea eterna".*

Por otro lado, en el caso de los solteros y solteras la integración y competencia en el mercado amoroso demanda una serie de inversiones que en ocasiones riñen con sus condiciones objetivas de vida. Esto parece afectar en particular a Andrés y Federico, ambos homosexuales. En su caso, el mercado amoroso suele asentarse en ámbitos menos reglados de la vida social, como la rumba y la conquista en lugares de encuentro gay, que exigen, en palabras de Andrés, una alta puesta de tiempo y dinero:

> Yo sí creo que es más difícil para uno como homosexual (…) o sea, uno no encuentra muchos hombres gays en la academia y no, las relaciones no se dan como en el caso de los *straight*[411], de poco a poco, visibles… uno tiene entonces que salir, ir a discotecas, comprar la pinta porque éste es un medio muy exigente con eso (…) toca sacar plata, tiempo, tiempo que yo no tengo.
>
> Andrés, 30 años.

La consolidación de relaciones de pareja y los rituales de conquista, además, chocan con condiciones que, como vimos en el capítulo 2, constituyen rasgos comunes del trabajo como profesor o profesora hora cátedra. Las prácticas amorosas y de conquista demandan simultáneamente inversiones de dinero y de tiempo. Esto es, una economía de la gratuidad y la apreciación, en la que el significado del regalo o del gesto amoroso es cultural y no sólo mercantil. Ya veíamos, sin embargo, cómo el trabajo flexible supone una oposición entre estas dos variables: más tiempo representa menos dinero, más dinero implica menor tiempo. Durante los periodos de frenética ocupación los y las profesoras parecen tener poco tiempo disponible para sus parejas o para competir en el mercado amoroso. En las vacaciones, o ante la disminución de la carga, se tiene más tiempo pero se cuenta con menos dinero. Esta situación, por supuesto, presenta excepciones notables. Muchos y muchas traban relaciones en las que los factores de tiempo y dinero son fácilmente negociables o circulan por ámbitos en los que los rituales de conquista son reinventados y se muestran menos exigentes en lo concerniente a este tipo de inversiones: *"nosotros nos conocimos por unos amigos y bueno, somos de tomar vino en un andén, de vos pagás la mitad y yo esto, nada lujoso, nada pues como tan formateado… si él no tenía plata yo no tenía problema en pagar, ningún problema"*, afirma en este sentido Vera.

En algunos casos se observan también rupturas con los marcos tradicionales que regulaban y distinguían entre sexos las tareas de conquista. En estos casos los relatos parecen diferir del modelo tradicional, que situarían al hombre en el rol de conquistador y a la mujer como objeto de conquista. Camilo rememora el comienzo de una relación con una novia reciente: "*me tira los perros*[412] *desde que llega y yo no la veo, yo estoy en mi duelo con P.* (exnovia anterior), *me tira los perros eh… yo no la veo"*. Por su parte, Verónica narra el modo en que consiguió salir por primera vez con quien posteriormente sería su compañero sentimental por dos años: *"yo no sabía si le gustaba y yo me le paro en frente un día y le digo, "ve, ¿yo te gusto?" y él se queda frío, parado, mirándome, y me dice que sí. Entonces yo le digo, "pues salgamos el viernes" y él me dice que sí (…) lo más gracioso, es que luego me contó que yo ni le gustaba pero que no iba a decirme que no así de frente"*.

Hochschild[413] ratifica la idea de que se han producido severas rupturas en los roles estatutarios de género, en particular en lo que respecta a las labores de conquista y las manifestaciones de la economía de la gratuidad. Afirma que la apreciación era expresada por las mujeres como prácticas de "cuidado del otro", mediadas por el ámbito doméstico (recordemos el gesto de amor de la madre tradicional, representado en la comida "hecha con amor" y lo ofensivo que puede resultar no "comerse toda la comida" o rechazarla), y por los hombres como protección y responsabilidad, mediados por la adquisición de bienes materiales ("no *fallar* en la casa", "dar gusto", comprar regalos, "ser responsable"). Hoy por hoy, en cambio, en parejas en que ambos trabajan, es imperativo reinventarse lo que se regala.

[411] Término con el que suele designarse en las comunidades homosexuales a las personas heterosexuales. El término traduce en español "recto".
[412] "Tirar los perros" es una expresión local que significa efectuar gestos de conquista y coquetear.
[413] Hoschild, A. Op. Cit.

Algunas de las mujeres entrevistadas referían parte de su trayectoria romántica como la historia de desencuentros entre lo que se espera de los hombres y lo que en efecto éstos parecen dar. Elena describe en este sentido los conflictos que enfrentó con un novio de la Universidad: *"Yo no le pedía nada… que me escuchara, que se interesara también por mis cosas y él creía que tenía que darme regalos, como comprarme, y yo que no, que no"*.

Resultaba notable en las mujeres entrevistadas una cierta valoración de la gratuidad como *actitud amorosa* y *disposición afectiva* que, en muchos casos, se espera que se materialice en "ganas de conversar", "conexión emocional", "participación en la vida del otro" y un "estar cuando se necesite". En los hombres la economía de la gratuidad se presenta distinta. Por un lado, en sus historias amorosas aparecen descritos tanto gestos de conquista tradicionales (regalos e invitaciones a salir, por ejemplo), como también disposición a "pasar tiempo con ella" y "acompañar". Por otro, sin embargo, se evidencian en ellos frustraciones con respecto al poco valor que las mujeres parecen otorgar a lo que los hombres dan y al *sentido* que, suponen ellos, subyace a sus gestos de aprecio. Las mujeres son tachadas entonces de complejas, difíciles e inconformes. Fernando, por ejemplo, admitió que durante un noviazgo pasado esto constituyó un problema:

> A A. (exnovia) ya en un punto todo le parecía malo, ya uno no sabe qué hacer. Me decía que yo no era romántico y entonces yo algunas veces decía, bueno, voy a hacer algo y le daba un regalito, algo que a ella le gustara (…) y ella me dijo: "pero yo no quiero regalos, vos sabés que yo quiero otra cosa" y yo, bueno, le decía, pero entonces vos qué es lo que querés.
>
> Fernando, 32 años.

Sin embargo, consistente con la vieja economía de la gratuidad a la que refiere Hochschild[414], las mujeres aseguraron experimentar profundas satisfacciones en el ejercicio de dar y cuidar de sus parejas. Dar y cuidar se perciben como prácticas placenteras y gozosas, incluso en los casos en que lo que se recibe no colma las expectativas, como describió Elena respecto a una relación frustrada del pasado: *"yo no hacía esas cosas solamente por él, las hacía por mí, porque yo me sentía bien haciéndolas, ¿me entendés?... No era por buena o por tonta, era porque me nacía hacerlas…"*. En las historias amorosas de las mujeres surgen con frecuencia situaciones y relaciones en las que ellas sintieron haber "puesto más" (sacrificio, atención, dedicación), como resultado tanto de una predisposición naturalizada a dar, que se atribuye a la feminidad ("*lo hacía porque me nacía*", nos dijo Elena), como por la *incapacidad* y torpeza que se le atribuye a los hombres (y que incluso ellos se atribuyen a sí mismos) para satisfacer lo que las mujeres necesitan y demandan.

Datos similares aparecen en las historias amorosas de los hombres. Aseguraron que ellas hacían mucho más por ellos de lo que ellos *lograban* hacer por ellas, lo que, con frecuencia, les generaba sentimientos de culpa, presión e incluso rabia. Al respecto, emergieron sospechas sobre el aparente desinterés con el que las mujeres efectúan operaciones de cuidado del otro en la relaciones de pareja. Tras éstos, aseguraron Fernando, Manuel y Camilo, residen intentos de constreñimiento, estrategias para alimentar el desequilibrio en la pareja y ponerlo a su favor, y actos calculados que luego se convierten en poderosos recursos para exigir y culpabilizar durante las peleas. *"Ella me cobró luego todo lo que había hecho por mi familia (…) Decía, "vos me hacés esto después de todo lo que hice por vos" y yo le decía "pero yo nunca te lo pedí" y entonces se enojaba, porque yo era muy desagradecido"*, afirma Fernando con referencia a una relación del pasado. De esta forma, por lo menos entre las

[414] Ibíd.

personas entrevistadas, la economía de la gratuidad se presenta como un campo de disputas entre viejas formas del intercambio material y simbólico y nuevas demandas de las mujeres: entre la "satisfacción heredada" que parecen experimentar las mujeres en el dar, las fracturas con esta herencia en lo que concierne a las expectativas de retribución y una suerte de confusión y frustración masculina.

Rupturas y continuidades aparecen también entonces en la relación que se plantea entre estabilidad económica y formalización de los vínculos amorosos. Persiste en estos casos la idea de que la vida en pareja debe suponer un entorno de cierta estabilidad que favorezca, sino la proyección hacia el futuro, por lo menos los recursos para dotarla de un presente gozoso: "*Yo no puedo ahora ofrecerle a nadie estabilidad, no me la puedo ofrecer a mí (…) no es que tenga que darle a una mujer carro, beca, casa, yo sé que ya no, que los tiempos han cambiado, pero sí poder compartir esas cosas"*, nos dice Fernando. No obstante esta persistencia, los tiempos, como afirma Fernando, por lo menos en lo que respecta a la distribución por sexos de las obligaciones económicas, parecen haber cambiado para estos profesores y profesoras, en particular si se les compara con generaciones anteriores. Es probable también que esta transformación influya en que, en particular los hombres, conciban que los efectos que sobre su economía tienen sus modalidades de trabajo no son un obstáculo definitivo para trabar pareja. Por lo menos no en proyectos amorosos de corto plazo: en los comienzos del amor, cuando todavía no se vislumbra un futuro posible y la relación parece más un experimento circunscrito racionalmente al presente. Esta condición cambia de manera significativa cuando lo que está en juego no es ya el pacto amoroso, entre adultos que se asumen autónomos e independientes, sino la tenencia de hijos. Entonces, las responsabilidades económicas que se presume son necesarias para una crianza deseable hacen posponer la maternidad para "tiempos mejores": "*a un niño hay que traerlo bien, bien (…) uno vive a matojos, pasando tarjetas de crédito, haciendo cuentas (…) con un niño todo debe ser más estresante, los niños no dan espera a que llegue el sueldo (…) yo sí creo que esa decisión me la pienso, después, cuando ya tenga las cosas más claras, que uno sepa que puede, pues que puede asumir esa decisión con tranquilidad*", afirmó Juliana.

Sin embargo, las y los entrevistos que ya tienen hijos exponen que es posible lidiar con estas responsabilidades, que *"al final uno termina pudiendo"*, como nos dice Camilo, que el amor compensa los sacrificios. En esta vía, cuando les pregunté por el tipo de operaciones que ponen en juego para hacer compatible la crianza de sus hijos con las condiciones fluctuantes de su economía aparecen con recurrencia por lo menos tres tácticas: en primer lugar, un ejercicio de ajuste del presupuesto (*"yo no me gasto ya ni un peso de más, antes comía más afuera, era más desordenada, ahora soy superjuiciosa"*, asegura Verónica); por otro, una adecuada redistribución y priorización de los gastos que conlleva sacrificios personales ("*primero la prepagada, primero el mercado, la nana, yo de última (…) no me compro ropa desde hace tiempo"*, sostiene Adriana); y, en tercer lugar, una acotación realista de las expectativas (*"uno quiere lo mejor, pero luego va viendo que no puede y si no puede pues no puede (…) que uno no puede pagar el jardín más caro, pues el chino no se muere porque uno lo mande a un jardín normal (…) toca asumir que lo mejor es lo que uno puede darle y punto"*.

Emerge, por otro lado, una segunda dificultad para tener hijos que remite directamente a las mujeres entrevistadas: los riesgos derivados del confinamiento doméstico al que, en nuestras sociedades, obliga la maternidad. La reproducción resultaba, en tiempos del matrimonio complementario, la principal función de las familias nucleares. Como familia nuclear clásica

concebimos en ciencias sociales a un tipo de configuración familiar que se caracteriza por la permanencia en una residencia común, la cooperación económica entre sus miembros, la presencia de padre y madre como eje articulador de la vida doméstica, la asimilación de funciones de reproducción que vinculan a dos adultos (padre y madre) que tienen relaciones sexuales aprobadas socialmente y, por último, la presencia de niños propios o adoptados. En su momento se le atribuyó a la familia nuclear clásica funciones sociales claves para el sostenimiento del orden industrial, en particular en lo que respecta al apoyo psíquico, la estabilidad social, la seguridad económica y la formación de nuevos trabajadores. En palabras de Carnoy "*la familia "trabajó" para reproducir generación tras generación de hombres y mujeres capaces de "funcionar" en la sociedad humana. También trabajó para producir nuevos tipos de conocimiento y para sostener a hombres y mujeres en su adaptación a los cambios del entorno laboral*"[415]. Carnoy sostiene, así mismo, cómo este modelo de familia se erigió sobre un enorme costo, "*soportado en parte por la mujeres, a las que se les exigía la responsabilidad de la crianza de los hijos además de contribuir a la viabilidad económica de la familia*" [416].

Así, en la división sexual del trabajo, a las mujeres les fue asignado el papel de reproductoras, criadoras y *cuidadoras* de los hijos e hijas. La invención del instinto maternal[417], contribuyó en buena medida al confinamiento de las mujeres en el ámbito doméstico y a la asignación a éstas de laborares reproductivas. Sennett[418] ilustrará con un pequeño detalle este hecho. En el capítulo "El cuerpo liberado", de su obra *Carne y Piedra*, este autor examina el modo en que la sociedad de la revolución francesa cristalizó en la figura de la Marianne con los pechos desnudos, los principios de la revolución. Para Sennett, los pechos desnudos de Marianne representaban nutrición pero también protección. Una protección recién nacida en una sociedad que hasta unas décadas atrás delegaba el trabajo de amamantar en las nodrizas, a las que las madres llevaban a los niños para recogerlos a veces años más tarde. Cuando se pregunta por la participación de las mujeres en la revolución francesa, Sennett[419] hará énfasis en el modo en que el acto de amamantar (y con él el de *amar* y cuidar de los niños) implicó una reclusión de las mujeres en el ámbito doméstico que minó su participación en la revolución. El ingreso de las mujeres al mundo del trabajo, y con ello al escenario de lo público, ha implicado entonces un *desorden* en la vida familiar que tiene sus antecedentes en los procesos de industrialización. Ya, hacia 1867, Marx manifestaba su preocupación por los posibles trastornos que se pudieran presentar en el ámbito familiar dada la integración de mujeres *pobres* y niños a industrias mecanizadas. Al respecto, señala cómo el trabajo de las madres "*fuera de casa*" provoca "*abandono y descuido de los niños, alimentación inadecuada e insuficiencia de éstos, empleo de narcóticos, etc. Aborrecimiento de los niños por sus madres*"[420].

En las últimas décadas, la creciente vinculación de las mujeres al mundo del trabajo ha instalado la atención y crianza de los y las niñas como un asunto central, en particular en países industrializados, tal y como señalan Beck y Beck[421]. Pues bien, esta inquietud suele agudizarse para el caso de las profesoras hora cátedra, que no cuentan con las garantías ni las

[415] Carnoy, M. Op. Cit. P. 48.
[416] Ibíd. P. 47.
[417] Me refiero al instinto maternal en clave de *invención*, a partir de los presupuestos de Elias y Bourdieu, quienes aseguran que el instinto materno se explica en tanto naturalización de la distribución sexual del trabajo. (Elias, N. Op. Cit. Y BOURDIEU, Pierre. *La dominación masculina.* España, Anagrama, 1998).
[418] SENNETT, Richard. *Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.
[419] Ibíd.
[420] Marx, K. Op. Cit. 1867. P. 327.
[421] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.

protecciones que gozan otras trabajadoras. El confinamiento que deviene de la tenencia de hijos e hijas representa no sólo un retroceso o amenaza en su ascenso laboral, sino que también pone en peligro su supervivencia económica. De ahí, seguramente, que Adriana afirme que, como profesora hora cátedra, "*no tienes derecho a embarazarte"*.

La situación se agudiza si el embarazo se produce durante las vacaciones. Entonces las universidades no se ven obligadas a renovar los contratos, que ya han sido debidamente liquidados, y las mujeres embarazadas pueden quedar desempleadas durante el trascurso de su embarazo y el periodo postparto. Si el embarazo se produce, en cambio, en el periodo académico, las embarazadas tienen derecho a que se le sostenga su contratación y se les proteja con licencias de maternidad y demás garantías con las que cuentan las profesoras nombradas. Esto, sin embargo, no siempre se cumple y, en ocasiones, se emplean fórmulas que Adriana califica como "perversas":

> Yo quedé embarazada en diciembre y era un embarazo de alto riesgo, yo no podía ir a trabajar. Entonces en J. (una universidad distinta a la cubierta por este estudio) me dieron un curso. Yo no podía dictar ese curso, pero me lo asignaron para que la universidad me diera la EPS y todo, así que eso fue como una bendición pues porque ellos no me tenían que dar nada (…) en Icesi no, en Icesi me dieron también mi curso, pero con el compromiso de que luego debía devolver el dinero de la EPS y todo y sí, luego me fueron descontando (…) fue un atropello, una perversidad, claro, pero uno no pelea, si peleo… en fin, fue un periodo muy difícil ése porque a mi compañero le tocó asumir todo con bebé a bordo.
>
> Adriana, 32 años.

A estas dificultades se suman, como dije, las preocupaciones, emocionales y económicas, que se relacionan con el cuidado y crianza de niños y niñas pequeñas, en contextos en que se debilitan los vínculos con la red gratuita de crianza y familia extensa y en que, como efecto del trabajo flexible, se producen dificultades para establecer rutinas.

> Es un trajín, eso es un trajín (…) todos los días toca levantarse a las 5, si tengo clase de 7 la empleada llega a las 8 y toca ver qué se hace y luego cuando tengo clases de noche es otro problema (…) yo creo que sí, que de todas formas para mí es más duro porque soy madre soltera… y claro, creo que las profes nombradas negocian más fácil sus horarios… o no sé, tal vez es igual
>
> Verónica, 34 años.

Al respecto, Vera, Elena y Laura, mujeres todas mayores de 30 años sin hijos, señalaron que una de las razones que las inquieta con relación a la maternidad es considerar cómo asumirán el trabajo de crianza: "*sería un niño criado por la empleada y bueno, si yo me he demorado tanto, es porque me imagino que si tomo esa decisión sería para hacerlo bien, para gozarlo (…) toca decidir entonces, toca sacrificar el trabajo y yo no sé, yo creo que yo no estoy dispuesta a eso"*, afirma Laura. Al testimonio de Laura subyacen por lo menos dos ideas. Por un lado, la ya mencionada incompatibilidad que para estas mujeres parece tener el trabajo con la formación de familia y, por otro, una noción de la maternidad idealizada que, veremos más adelante, requiere, como el matrimonio, gran entrega, trabajo y sacrificio.

Con respecto al trabajo de crianza, es necesario reconocer que las transformaciones sociodemográficas en el país, que indican la disminución en el número de niños por familia[422], implican probablemente algunos cambios significativos en lo que entendemos por

[422] La tasa de fecundidad en Colombia, "pasó de 7.04 hijos por mujer en 1960-1964 a 3.4 en 1980. Es decir una reducción del 50% en menos de 20 años". (URRUTIA, Miguel. *40 años de desarrollo y su impacto social*. Bogotá, Biblioteca Banco de la República, 1990).

"niño" en los hogares "no pobres" del país: reducción del trabajo infantil y mayor moratoria social para los niños y jóvenes, incremento de los privilegios infantiles, mayores inversiones en cuidado del niño y un aumento de la inversión pública y privada en servicios infantiles, incremento del temor de los adultos respecto a los riegos de muerte, enfermedad, vulneración y desaparición de los niños, afinamiento de los procedimientos de seguimiento, seguridad, amparo y resguardo de los niños. Al mismo tiempo, los costos de la crianza, que en el pasado eran costos encubiertos bajo la gratuidad del trabajo educativo de las madres y la red familiar de apoyo, se harán visibles cuando –en el caso de hogares en que los adultos trabajan o estudian- el cuidado de los niños deba ser contratado y remunerado bajo diferentes modalidades y versiones[423].

> Primero se va F (esposo) que la nana (risas)… nosotros podemos no tener ni pa´l bus pero el sueldo de la nana es sagrado (…) cuando R. (hijo) empezó a ir al jardín nosotros pensamos, no pues, nosotros asumimos la recogida y todo y lo despachamos y lo recibimos, pero no, nadie puede, se nos complicaba la vida porque con estos horarios no es tan fácil organizarse, o sea, uno tiene más tiempo, eso es cierto, uno tiene tiempo en la casa con los niños pero es también tiempo de trabajo, de descanso (…) la nana es muy indispensable (…) y el celular, yo estoy monitoreando todo con el celular, con ella, siempre.
>
> Adriana, 32 años.

Adriana alude a un fenómeno que ha sido reconocido como la creciente terciarización y mecanización del trabajo doméstico que, notemos, guarda estrecha similitud con la terciarización y tecnologización industrial. "La nana", a la que refiere Adriana, desempeña la labor que en generaciones anteriores fue asumida por madres, abuelas y familiares. Así mismo, Adriana sugiere que el celular se convierte en un mecanismo indispensable para el monitoreo y vigilancia de los niños y niñas. Surge en este caso, como en el capítulo correspondiente a vida ordinaria, la evidencia de una intensa penetración de los sistemas expertos en la vida familiar. Durante un viaje efectuado a Europa, Alicia conversó todos los días, vía online, con su hijo. En algunas ocasiones le pidió que le mostrara su cuarto a través de la cámara del ordenador y por la misma vía revisó sus tareas, conversó con la empleada doméstica y envió instrucciones que debían ser cumplidas durante su ausencia. Camilo solía usar, mientras trabajaba a puerta cerrada en su estudio, sistemas de escucha a distancia de los movimientos de su hijo pequeño. Verónica asignó un celular a su hijo de 7 años para que se reporte con ella regularmente. Para Gómez y González, el empleo de estos dispositivos refiere tanto a mecanismos compensatorios de la ausencia de los padres como a una intensificación de la preocupación social que tenemos hoy por los niños y niñas, en particular entre capas medias: *"El celo sobre los niños agudizará los recursos tecnológicos de protección (…) El monitoreo también implicará una cierta inclinación a examinar –con algún grado de alarma- cualquier manifestación extraña de conducta en el niño o señales de enfermedad en el cuerpo"*[424].

Pero no son sólo estos obstáculos, de orden estructural los que para los y las entrevistadas dificultan la decisión de tener o no tener hijos. Algunas de las razones que expusieron se relacionaban no tanto con el mundo del trabajo como con condiciones que probablemente se extienden más allá del grupo de estudio y afectan a las capas medias profesionales en nuestras sociedades. Para Beck y Beck[425] el *descubrimiento* de la mente del niño, los estudios psicológicos y pedagógicos sobre la infancia y la promulgación de los derechos del niño

[423] FERNÁNDEZ, Lourdes. "Mujeres Académicas -¿Conflictos?". La Habana, OEI, 2000. Disponible en la WEB**:** http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm La Habana.
[424] Gómez, R. y González, J. Op. Cit. 2005.
[425] Ibíd.

produjeron un paso del poder patriarcal, de la época victoriana, al amor maternal persuasivo. En otras palabras, la decisión de tener hijos hoy se inscribe más en el terreno de lo "psicológico" y lo "imaginario" que en el de lo socialmente necesario. En el caso de estos y estas profesoras, tener hijos parece una decisión liberada ya de intereses económicos y comunitarios -que seguramente respaldaron las altas tasas de natalidad en una sociedad centrada de alta demanda de mano de obra infantil para el trabajo doméstico y agrícola/artesanal- y emparentada más con esperanzas y deseos "privados" que, siguiendo a Giddens[426], son propios de los vacíos y gratificaciones que se derivan de los procesos de individuación.

Así, se tiene hijos como solución a conflictos y problemas matrimoniales (*"creo que tuvimos a L. (hijo) ya al final, cuando estábamos mal (…) uno en esos momentos cree que un hijo te une y sí, te une para siempre (risas) pero eso no siempre es bueno"*, afirma Alicia) y como modo de prolongar las expectativas, ya frustradas, de los padres (*"yo creo que es inevitable que uno no piense, que uno desee pues que los hijos no pasen por lo mismo que uno ha pasado"*, sostiene Camilo*).* Los hijos constituyen entonces un territorio en el que se proyectan los deseos utópicos personales y la maternidad aparece como *estrategia* para compensar la pérdida de placer y sentido de las relaciones sociales contemporáneas. Esto es, como una forma de fortalecer una suerte de arraigo sobre el futuro, el territorio, la familia y la comunidad, en contextos de crisis de estos escenarios.

> Yo no lo he decidido, todavía no, me está cogiendo la tarde (risas)… pero sí creo, bueno, eso dice una amiga, que los niños dulcifican la vida (…) uno sin hijos se concentra mucho en uno, se vuelve un egoísta existencial y como que los hijos, no sé, te ponen a pensar en el futuro, ¿me entendés?... (…) Hacen que la vida se vuelva hasta más práctica porque ya no te preocupás por el sentido, que qué sentido tiene la vida sino que toca es ponerse a trabajar, a producir… el sentido de la vida es el "chino".
>
> Elena, 34 años.

Elena sugiere entonces que con los hijos se supera el existencialismo adulto plagado de "egoísmos". Andrés cree que los y las niñas traen alegría ante una vida adulta que se torna crecientemente "*muy fría, muy problemática*". Laura, que dice no desear tener hijos, coincide sin embargo en que la vida sin ellos es más *"fácil"*, pero también menos "*comprometida"*. Respuestas de esta naturaleza coinciden con los argumentos identificados por Beck y Beck[427] en mujeres y hombres alemanes: se tiene pues hijos como un modo de resistir y combatir la racionalidad de la vida contemporánea (atravesada por la demanda de eficiencia y disciplina) y el desencanto moderno. Esto es, como modo de reencantar –dotar de magia, irracionalidad y espiritualidad- la vida y recobrar las necesidades y valores que se echan de menos en la civilización tecno-científica: lo natural, la protección, la serenidad.

Notemos entonces cómo, siguiendo a Beck y Beck[428], los hijos y las hijas para los y las entrevistadas no tendrían una utilidad instrumental, pero cumplirían un papel fundamental como contramundo emocional y sensible al árido e incierto mundo del trabajo. Los hijos se ubican en este caso del lado de las rutinas cotidianas, el trabajo gratuito, las relaciones no racionales, los ámbitos domésticos: como lugares que representan lo natural, lo propio, auténtico y espontáneo. La contracara del endurecimiento de la vida laboral. El escenario en que las tácticas que se ponen en juego parecen más orientadas a la propia felicidad y placer

[426] Giddens, A. Op. Cit. 1998.
[427] Beck, U. y Beck y Beck, E. Op. Cit.
[428] Ibíd.

que a la competencia. Para Beck y Beck[429] esto produce una expectativa singular hacia la maternidad: se aspira a que los hijos eduquen y sensibilicen a los padres, porque son los hijos "*los que nos enseñan lo que es realmente importante en la vida, yo antes me preocupaba mucho por huevonadas, desde que nació M. (su hijo) lo más importante es que esté bien, que sonría, esas cosas compensan todo lo malo"*, manifiesta Adriana.

Un segundo asunto emerge de los relatos de los y las entrevistadas en lo que respecta a la maternidad y paternidad y se extiende hacia los terrenos de la vida amorosa. Al describir sus experiencias como padres y madres, todos ellos parecen dar cuenta de un saber ilustrado, alimentado por el consumo de literatura especializada, de discusiones de pareja sobre el modelo educativo para los hijos y de una creciente psicologización y profesionalización del trabajo de crianza. De hecho, Alicia describe cómo antes de decidir tener un hijo pasó por un largo proceso de lectura, conversaciones con amigas, visitas a distintos ginecólogos y "*hasta sesiones de terapia hice, porque lo que yo menos quería era pasarle a un niño todos mis traumas"*. Para Beck y Beck[430] este fenómeno se acompaña de una curiosa condición de nuestro tiempo. Los hijos, para los sectores profesionalizados de la población, son no sólo una decisión sino un proceso de decisión: "partos mentales", decisiones conscientes, exámenes concienzudos. Tener hijos en este contexto implica un esforzado trabajo de información y formación científica, tecnológica y biológica. Al mismo tiempo, aparecen intentos de "escapatoria" a esta racionalidad creciente: la nostalgia por la vida natural, la planeación del parto en casa ("*yo dije, con partera, quiero tenerlo con partera, en la casa"*, afirma Alicia quien, sin embargo, se sometió a un año de terapia y formación científica para tener a su hijo) y las tentativas de educación en ámbitos domésticos ("*tratamos de tenerlo lo más posible en la casa, mi esposo entonces se quedó más tiempo y, bueno, no queríamos mandarlo al jardín sino hasta que estuviera grande, hasta los 4, pero luego eso fue imposible"*, describirá Adriana).

Ante esta creciente profesionalización del trabajo de crianza, no es extraño que las inversiones económicas y sociales que se percibe requiere la crianza de un niño, resultan altamente superiores a las que los padres de comienzos del siglo XX hicieron en sus propias y numerosas familias. Las mujeres alemanas entrevistadas por Beck y Beck[431] exponen esta diferencia con claridad: la llegada de un hijo, para ellas, exige la puesta en escena de una serie de disposiciones y condiciones sin las cuales *no vale la pena traer niños al mundo.* Esta idea se hace evidente entre muchos y muchas de las entrevistadas que han decidido no hacerse madres o entre las y los que están considerando la decisión. Los hijos, como señalaba antes, parecen representar mucho trabajo físico y mental, muchos esfuerzos y sacrificios económicos, la construcción de entornos estables y amorosos, disposiciones y madurez emocional e incluso la superación de las propias trabas psicológicas: *"yo veo todo lo que mis compañeros hacen (…) si yo tuviera un hijo me imagino haciendo todas esas cosas, no tengo tiempo, no sé a qué hora lo llevaría a clases de música, de ballet, de yo no sé qué, y ayudar con las tareas y jugar con ellos para que no vean tanta televisión (…) es un montón de trabajo que yo no sé de dónde sacan el tiempo"*, asegura Vera.

En este caso, no se tienen hijos entonces porque no se ha alcanzado el nivel de vida que las y los niños merecen y que los padres están obligados a ofrecer. A ello se suma el que se considere necesario esperar a conquistar ciertas condiciones de seguridad (en particular

[429] Ibíd.
[430] Ibíd.
[431] Ibíd.

vivienda y trabajo) impensables por lo pronto para algunos: *"yo tengo que sostener a mis papás, trabajar (…) un hijo no es un lujo que pueda darme, no con mis condiciones"*, afirma Laura. Así, como señalan Beck y Beck[432], no se tienen hijos por amor al hijo. Sucede pues un asunto similar a lo que pasa con el matrimonio: no se traban relaciones de largo aliento, o se hace con precaución, más por sobrevaloración de la relación amorosa y del compromiso fuerte que por desprecio por ésta. Sin embargo, en todos los casos, dicha sobrevaloración parece relacionarse de una manera íntima y en ocasiones contradictoria con lo que sucede en el trabajo. Mientras el mundo laboral aparece como lugar en el cual conviene tomar riesgos, actuar con astucia, no negarse a nada, el mundo doméstico se nos presenta como un lugar de extremos cuidados y autorrestricciones. La lógica del desapego con respecto a los afectos, a la que referí en el capítulo anterior, parece atravesar ambos ámbitos, pero mientras en el trabajo surge como una apuesta táctica y de protección de la subjetividad, en el escenario íntimo emerge al tiempo que se magnifica el valor del afecto. En ambos casos prevalece, no obstante y con contadas excepciones, una vida labrada, o pretendidamente labrada, con insistencia en el presente: proyectos múltiples de futuro, la decisión de no tener hijos, amores que por lo menos discursivamente se pactan sin aspiraciones de eternidad. Compromisos débiles en el trabajo y en el amor que, en ocasiones, parecen actuar como tácticas para enfrentar sus crisis y embestirlos.

4.2. Un amor ilustrado, un amor ingrato

Recordemos el relato de Alicia sobre los pasos previos que siguió a su calculada maternidad. *"Hasta hice terapia"*, nos dice. El propósito de ésta fue liberarse de *"sus traumas"* y evitar *"cometer los errores con mi hijo que cometieron conmigo"*. Argumentos como éste son constantemente exhibidos por los y las entrevistadas con respecto a sus relaciones amorosas en tanto intentos por no repetir la historia de sus padres. La de los biológicos y la de los padres simbólicos, representados por las generaciones antecesoras. Este objetivo parece movilizar una constante reflexión en torno a la vida amorosa, la crianza de los y las hijas, los estilos de vida. Tanta racionalidad puesta en el amor puede parecer insólita para nuestros padres que, inspirados en la ideología romántica, concibieron el escenario de lo íntimo como el lugar de lo espontáneo y *natural*, de las pasiones y los instintos. Es probable que también se trate de un síntoma de los niveles de ilustración que detectan ciertos sectores sociales ilustrados, de los que las y los profesores forman parte, y en los que las vidas privadas se encuentran también atravesadas por la racionalidad que despliegan en sus trabajos. En todo caso, esta racionalidad no se manifiesta como instrumentalización de las relaciones amorosas. Por el contrario, más bien, como un ejercicio de reencantamiento del amor, de reinvención y resignificación que lo conduce, en opinión de los y las entrevistadas, a sus formas más puras.

> Yo creo que yo aspiraría pues a una relación más real, con otro que lo ame a uno por lo que uno es, que lo ame en libertad, sueno a Walter Rizzo[433] (risas) (…) creo que yo veo las parejas y mirá, yo no sé, pero hay mucha posesión, mucho daño, la gente hace dizque por amor unas cosas horribles (…) un amor bonito, como te decía, me parece que debe ser un amor como de compartir la vida, lo que uno es, sus miserias, con transparencia, con fraternidad.
>
> Andrés, 30 años.

Estas formas puras, que se aspira cobre el amor, constituyen, para Giddens[434] y Beck y Beck[435], una expresión de la transformación de la intimidad. La relación amorosa es

[432] Ibíd.
[433] Psicólogo y escritor colombiano que produce literatura de autoayuda en torno a la vida en pareja.
[434] Giddens, A. Op. Cit.
[435] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.

apreciada por su gratificación por sí misma y por tanto se diluye el sentido tautológico del vínculo amoroso que animó a las parejas del pasado. Así, las parejas contemporáneas esperarían trabar amores sustentados no en el compromiso o deber social sino en la confianza y apertura mutua. Esta búsqueda de pureza y confianza bien puede tener relaciones con lo que estos autores reconocen como depreciación e instrumentalización de los escenarios públicos: de la vida política, del mundo del trabajo, de las relaciones comunitarias.

> La absorción en relaciones puras puede ser frecuentemente un modo de defensa contra el envolvimiento del mundo exterior: tales relaciones son minuciosamente penetradas por influencias mediadas procedentes de los sistemas sociales a gran escala, sin embargo, ellas mismas organizan activamente esas influencias dentro de su esfera. En general, en la vida personal y en la vida social, los procesos de reapropiación y realización individual se entrelazan con expropiación y pérdida.
>
> Ulrich Beck y Anthony Giddens[436].

En el caso de muchos y muchas entrevistadas, las formas puras del amor se concretan en la construcción de escenarios en los cuales los individuos pueden ser amados por sí mismos -"*con sus miserias"*, como sugirió Andrés- ser amados al despojarse de sus máscaras, ser *"aceptada con mis imperfecciones, aceptarlo con sus errores"*, como manifestó Adriana en sus votos matrimoniales. Ya en el capítulo anterior examinaba el modo en que los individuos derivan en actores y desarrollan cuidadosas tácticas y proyectos para la presentación de sí mismos en el mundo del trabajo. En contraste, éstos parecen concebir el escenario ideal de las relaciones amorosas como ámbitos en los que es posible deponer las tácticas y confiar en que éstas no son necesarias. De ahí, probablemente, que al tiempo que se aspira a una relación racional y reflexiva, muchos y muchas manifiestan su predilección por trabar relaciones amorosas con parejas no intelectuales o que, por lo menos, no provengan de sus mismas disciplinas: *"no, definitivamente no intelectuales (…) los intelectuales… uff… son muy, bueno, son muy aburridos, somos. Yo creo que con un compañero intelectual me enloquecería, pasaría el tiempo pensando en trabajo, no podría como desconectarme"*, afirma Vera. En este sentido, lo que se observa es un intento por conservar el espacio de la pareja -lugar de abandono y distancia con el mundo del trabajo y sus afanes competitivos- como un territorio en el que el individuo puede liberarse de la *pesada carga de sí mismo: desconectarse*, como nos dice Vera.

Podríamos asimilar esta idea a la valoración contemporánea del intimismo que plantea Sennett[437]. Refiere este autor a una sociedad que, ante la pérdida de sentido de lo público, se vuelca sobre la intimidad como el espacio de la proximidad, en el que se vacía el alma y se adquiere el calor de la vida. La intimidad se concreta entonces en los rituales en que los sujetos se develan como sujetos imperfectos y en los que es posible revelar los secretos y las inconsistencias: las *miserias* de las que nos hablaba Andrés. En este sentido llama la atención un asunto que con frecuencia fue expuesto por los y las entrevistadas con respecto a las expectativas y demandas que se ponen en la pareja. Si durante el amor romántico la fidelidad, con licencias para el caso de los hombres, y la responsabilidad, según Giddens[438], se erigían como los valores más excelsos de la relación de pareja, estos profesores y profesoras parecerían sobrevalorar la lealtad y trasparencia. *"Yo entiendo que me "ponga los cachos"*[439]*, una vez, una noche, eso le puede pasar a cualquiera (…) pero nosotros hemos acordado*

[436] Beck, U y Giddens, A. Op. Cit. P. 40.
[437] SENNETT, Richard. *El declive del hombre público.* Barcelona, Editorial Anagrama, 1943.
[438] Giddens, A. Op. Cit. 1998.
[439] Modo coloquial de denominar la práctica de sostener relaciones sexuales o encuentros eróricos con personas distintas de la pareja.

contarnos esas cosas", afirma Adriana. Hay en esta invitación a confesar las infidelidades, impensable en tiempos pasados, por lo menos tres ideas base. Por un lado, una tentativa por asimilar las relaciones de pareja a los vínculos fraternos, en un intimismo radical, en el que es posible comprender las *fallas* del otro y tolerar los errores cometidos. Por otro, un intento por controlar la infidelidad que parece inminente, en particular para éstos que han acumulado experiencias amorosas y sexuales previas y que, en palabras de Vera, han gozado "*del pacer de la diversidad (…) de otros cuerpos, la diversidad es una cosa muy rica, que uno sabe que se pierde con el matrimonio"*. Y, por último, derivado de lo anterior, una táctica para reinventar la relación monógama que se asume en crisis y, al mismo tiempo, como fórmula ineludible si se aspira a constituir un lazo de largo aliento. La monogamia entonces se presenta como una trampa: es insostenible por mucho tiempo, pero sin ella tampoco es posible construir una relación comprometida. En consecuencia, se ofrecen estrategias intermedias: infidelidad consentida, infidelidad limitada a ciertas prácticas pero restringida para otras ("*que se acueste con otra es una cosa, pero dos relaciones, no, creo que eso sí no sería capaz como de tolerarlo"*, asegura Vera), acuerdos de fidelidad que pueden negociarse sobre la marcha ("*por lo pronto yo creo que nos bastamos los dos, yo no sé qué pase mañana, de pronto toca volver a sentarse a hablar, esa posibilidad de todas formas siempre está abierta"*, manifiesta Manuel), tentativas de sostener relaciones abiertas en el plano sexual ("*creo firmemente que el matrimonio no debería implicar esa, esa restricción sobre el cuerpo y la sexualidad. La sexualidad es un juego, un juego delicioso, es…absurda tanta propiedad sobre el cuerpo del otro ligada al amor (…) yo sí creo que nosotros estamos listos, ya lo hemos hecho, para ser más abiertos en ese tema"*, afirma Vera).

En este sentido, la pareja se convierte no sólo en un lugar de la seguridad, la trasparencia y la ternura, sino también mundo de negociaciones y reflexiones. Es precisamente esto lo que distingue, para los y las entrevistadas, a las relaciones amorosas de los filtreos casuales o temporales, que no conllevan responsabilidades, en los que "no hay que trabajar", y a los que, por el contrario, se les exige la puesta en control de los sentimientos y las demandas. Así, estos profesores y profesoras parecen oscilar entre relaciones comprometidas - matrimonios o uniones de hecho, incluso sin convivencia- en las que se espera la convergencia de amor, placer sexual, fraternidad, reflexión, aceptación y trasparencia, y los encuentros transitorios a los que se les exige placer y complicidad, afecto temporal sin compromiso, entrega sexual sin exigencias emocionales.

Matrimonio con placer y amor, amor y placer sin matrimonio, estos elementos, antes escindidos, empiezan a encontrarse para Simonet[440] en una combinación que altera y *desordena* las trayectorias amorosas. No es extraño entonces que en las entrevistas realizadas encontremos narraciones densamente atravesadas por encuentros y fracturas amorosas, connatos de relación que nunca se realizaron, realizaciones que no se convirtieron en amor. Lo que se evidencia es pues una ampliación del repertorio de *formas* que adquiere la relación amorosa en el amor confluente. Al respecto, entre los y las entrevistadas identifiqué por lo menos siete *categorías* que constituyen recursos para nombrar al encuentro sexual y amoroso[441]: 1) el *rumbeo*, que implica un coqueteo o encuentro sexual de una noche. 2)

[440] Simonet, D. Op. Cit.

[441] En este punto, Béjin, asegura que ante la dificultad para categorizar las múltiples formas de relación amorosa que se encuentran en jóvenes, habría que atender el contenido de las siguientes variables: aspiraciones de duración de la pareja, el grado de consagración social de la unión, los objetivos o fines de la misma, diferenciación del trabajo en la vida en común, el grado de fidelidad esperado, las formas de expresión de los sentimientos, el fundamento normativo de la relación sexual y la actitud frente a la fecundidad y el espacio afectivo. (BÉJIN, André. "Crepúsculo de los psicoanalistas. Aurora de los sexólogos" en *Sexualidades Occidentales.* México, Editorial Paidós, 1987. P. 215-218).

Amigo/a con derechos, que nombra al amante más o menos estable, con el que une un lazo fraterno, no romántico. 3) El *tinieblo/a* amigo o amiga con la que se sostiene una relación sexual estable sin vínculo romántico. 4) *"Arrocito en bajo"*, coqueteo aún sin concretar en relación amorosa. 5) *Novio*/a, pareja romántica y sexual estable, sin convivencia bajo el mismo techo. 6) *Compañero/a* o *pareja*, persona con la que se convive bajo el mismo techo. 7) *Esposo/a*[442], con quien une un vínculo matrimonial.

Notemos cómo estas *categorías* nombran a un conjunto más extenso de relaciones amorosas del que podrían haber dado cuenta sus abuelos. Al respecto, Juliana empleó una curiosa expresión para describir al abanico de posibilidades, grises y difusas, que intermedian entre los amores formales y los encuentros fortuitos: "es complicado". En la red social facebook, los autores de cada perfil pueden describir su estado amoroso. Facebook ofrece un grupo de alternativas de elección, que bien pueden relacionarse con este conjunto extenso de categorías que emergieron de los y las entrevistadas: "soltero/a", "tiene una relación", "comprometida/o", "casado/a", "es complicado", "tiene una relación abierta", "viudo/a", "separado/a" y "divorciado/a". Así, mientras todas estas opciones, incluso la de "relación abierta", indican un estado amoroso estable y claramente situado, "es complicado" expresa una posibilidad inclasificable o por definirse. Así, tanto facebook como las categorías expuestas, hacen visible una ampliación de las posibilidades y formas de vivir el amor que, en apariencia, sugiere el descentramiento de la relación de pareja romántica en la experiencia de estos y estas profesoras. Sin embargo, como sucede con la ampliación de la oferta televisiva, ésta contiene sus dilemas. Al respecto, Beck y Beck[443] señalan que, al tiempo que se producen transformaciones objetivas en el campo amoroso, se presenta también una persistencia ideológica del amor romántico, anclado a la pareja monógama y sus pretensiones de eternidad. Ya lo dije antes cuando mencioné cómo la cautela con la que se asume el matrimonio expresa no su rechazo sino una sobrevaloración de éste. Así, se asiste a un potencial universo de posibilidades pero también a la obligación y el deseo de decidirse, de *sentar cabeza*, de elegir a un compañero o compañera permanente.

> Yo sí creo que hay que vivir muchas cosas antes de casarse… Uno en estas cosas aprende es viviendo… Yo pienso qué hubiera pasado si me hubiera casado con el novio éste que te conté, el de cuando tenía 20 años… Ahora a esta edad uno ya sabe qué quiere, uno empieza a sentir que estaría bien una pareja como con más estabilidad, tranquilidad… Hasta ganas de vivir con alguien me dan.
>
> Alicia, 36 años

A diferencia de lo que sucedía en el caso de las mujeres en el siglo XVIII para quienes, pese a todo, el matrimonio favorecía una cierta emancipación de la tutela paterna (para desembocar en la del marido, por supuesto), el matrimonio, para los y las profesoras entrevistadas, se convierte en una decisión que restringe las posibilidades abiertas de experimentación. De ahí, probablemente, la idea de que antes de casarse hay que *vivir muchas cosas*, como si el matrimonio implicara inmovilidad, un estado en el que se *deja de vivir*. Una percepción similar de la que se presenta entre estos y estas cátedras frente a la idea de un nombramiento: por un lado se trata de la posibilidad de adquirir respaldo institucional y un marco para la maniobra profesional, por otro, implica la restricción a las posibilidades de movilidad y

[442] En este último punto, asalta un asunto curioso: las tres personas casadas que entrevisté denominaron a su esposo y esposa como "compañero/a". Ello puede deberse a un asunto, ya mencionado previamente, que se relaciona con el aparente desprecio, y en algunos casos franco rechazo, con el que las y los entrevistados describieron al vínculo amoroso legitimado bajo la figura del matrimonio.
[443] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.

expansión de la red de vínculo. *Carencia*, denomina Melucci[444], a la sensación que experimentan aquellas personas obligadas a decidir en un mundo abundante: carencia será entonces lo que sentirá el que compra un único par de zapatos en una tienda atestada de cientos, la que decide un único canal televisivo ante una oferta de 900 canales y el que se casa, "para *siempre"*, y dice adiós a un universo de relaciones potenciales. El dilema de tener que decidirse en un mundo abierto[445], se resuelve en ocasiones a través de la experimentación, que ya había identificado se presenta también como efecto del trabajo flexible, y la ilusión de vivirlo todo, similar a la opción que toman los que hacen zapping[446], como modo de acceder a la abundancia de la oferta televisiva:

> Yo he tenido muchas relaciones (…) pero sólo me he enamorado dos veces. Más joven tuve hasta dos novios al mismo tiempo y tenía a un amigo mío con el que teníamos un cuento a escondidas (…) Mi mamá siempre me decía que viviera, que probara y yo vivía y probaba sin enamorarme, hasta que apareció F. (esposo) y nos fuimos encarretando y ya las ganas de loquear se fueron… Y de pronto yo "volteé a ver" y no había nadie, éramos sólo él y yo y yo estaba feliz.
>
> Laura, 30 años.

En otro sentido, Hochschild[447], investigó la ya mencionada conflictividad y racionalidad que entrañan las formas más confluentes e igualitarias del amor. Para ello efectuó varios estudios sobre la estructura emocional de parejas en la década del noventa. Su objetivo era develar las tensiones que enfrentan parejas en las que ambos miembros trabajan. Hochschild[448] identificó que tras estas tensiones subyacen tres tipos de ideologías: la tradicional, la de transición y la igualitaria. En el caso de parejas dominadas por ideologías tradicionales, se observa un fuerte peso de las formas heredadas del amor romántico y de los roles estatutarios de género. Así, la experiencia amorosa se resuelve a través de la naturalización de la vida en pareja y las tensiones se ven limitadas por un "deber ser" que regula y anula los conflictos. Es necesario señalar que, en el caso de las entrevistas realizadas, no encontré formas "puras" de ideología amorosa sino más bien un panorama con texturas diversas: permanencia y ruptura, tentativas igualitarias y huellas tradicionales.

En el caso de la ideología igualitaria y el amor confluente, en tanto se desnaturaliza la subordinación femenina, se pierde todo referente con el pasado. Una mirada hacia *atrás* no basta a los amantes para aprender cómo vivir el amor y los consejos fundados en la experiencia pierden relevancia. Es ésta una situación semejante a lo que ocurre con el trabajo de crianza y las tentativas de ruptura con las formas de educación de los niños y niñas que pusieron en juego sus propios padres. Desentendida del pasado y abocada al presente, la sociedad se ha hace *joven* y provisoria.

Ingratitud, denomina Finkielkraut[449] a una sociedad en que los hombres y mujeres *"han dejado de pensarse como herederos"*. La *ingratitud* nombra de fondo una crisis del valor que la sociedad contemporánea otorga a la tradición y al pasado. Como crisis de la herencia (Zizejk[450]) o emergencia de una cultura prefigurativa (Mead[451]) se reconoce a este fenómeno

---

[444] Melucci, A. Op. Cit.
[445] Gómez, R. y González, J. Op. Cit. 2003.
[446] Como zapping reconocemos a este continuo *pasar* canales, apreciando sólo fragmentos televisivos y armándose un relato personal e intransferible, que es más recorrido que permanencia.
[447] Hochschild, A. Op. Cit. 2008
[448] Ibíd.
[449] FINKIELKRAUT, Alain. *La ingratitud: conversaciones sobre nuestro tiempo.* Barcelona, Editorial Anagrama, 2001.
[450] ZIZEJK, Slavoj. "Tú puedes". (Extraído de LRB, Vol. 21 No.6. 17 de mayo de 2010). Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/pdf/EL%20SUPEREGO%20POSMODERNO.pdf

en el que en una sociedad se debilitan y dejan de ser eficaces las pautas normativas tradicionales.

> Todos nuestros impulsos, desde la orientación sexual hasta la identificación étnica, son percibidos como cosas que elegimos. Cosas que antes parecían obvias—cómo alimentar y educar a un niño, cómo proceder en la seducción sexual, cómo comer y lo que se come, cómo descansar y divertirse—han sido 'colonizadas' por la reflexividad y son experimentadas como algo que podemos aprender y sobre las que decidimos.
>
> Slavoj Zizejk[452]

Se acudirá entonces a la reflexión, la experimentación y los saberes expertos para resolver lo que constituía un "saber hacer", naturalizado o aprendido por transmisión generacional. De ahí se explica, por ejemplo, el persistente trabajo de búsqueda de información científica que Alicia emprendió previo a su embarazo. Así, ante el debilitamiento del saber heredado con respecto a, por ejemplo, un asunto *menor* de la vida doméstica como el mantenimiento de una mascota, se acude a la orientación de adiestradores profesionales, psicólogos veterinarios, literatura sobre el tema y oferta mediática. En el mismo sentido, puede explicarse la proliferación de literatura de superación personal, terapias de pareja, cursos y encuentros pre y matrimoniales y otras estrategias de las que el mercado dispone para la atención de la vida amorosa y la atención de los niños y niñas, a las que, una buena parte de nuestros entrevistados, admitieron haber acudido. Elena asistió con su exnovio a un taller de comunicación en pareja durante tres meses que, según asegura, les ofreció herramientas para "*conversar tranquilos (…) yo le atribuyo incluso que nos hayamos separado tan bien a ese espacio, porque aprendimos, aprendimos pues a hablar sin lastimarnos"*. Camilo experimentó, durante un proceso de separación, previo a su actual matrimonio, un periodo de exploración en posibilidades expertas de ayuda y soporte: "*Nosotros hicimos de todo... todo lo que debimos haber hecho antes (risas). Hicimos terapia de pareja, pero a mí no me gustó el terapeuta (…) y lo dejamos y ella decía que teníamos que buscar otro terapeuta y compraba libros y yo los ojeaba"*.

Así, ante la *crisis* de la herencia, los individuos se ven obligados a reinventar las reglas de la relación amorosa, en medio de un caos que Beck y Beck consideran *normal*[453]. El amor, por lo menos en sus zonas más desnaturalizadas, se convierte en un espacio de constante negociación y reflexión. Ya había descrito cómo Crozier[454], en el campo de la sociología del trabajo, observó un fenómeno similar en el caso de las "zonas" débilmente normativizadas de algunas empresas francesas. Ante la ausencia de normas y de una racionalidad planteada desde afuera, se propician espacios de negociación en los que los individuos emplean juegos y estrategias para disputar y reinventar las relaciones de poder. Asumiendo esta idea, podría afirmarse que el amor contemporáneo cuando se presenta en condiciones de flexibilidad o mayor equidad, se parece mucho a estas zonas de incertidumbre que describe Crozier[455]: espacios de la vida social en el que las normas externas y tradicionales han sido corroídas y los individuos se entregan a una negociación –consciente o no- de poderes y a una reflexividad que no siempre se parece a nuestros poéticos discursos sobre el amor.

A este hecho se suma un asunto que ya había insinuado antes en el capítulo sobre metodologías: para el caso de esta investigación, me propongo atender individuos cuyo oficio,

---

[451] MEAD, Margaret. *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Barcelona, Editorial Gedisa, 1991.
[452] Zizejk, S. Op. Cit. 2010.
[453] Hago referencia al título de su obra: "El Normal Caos del Amor". Beck, U. y Beck. E. Op. Cit.
[454] Crozier, M. Op. Cit.
[455] Ibíd.

por lo menos en el caso de los provenientes de disciplinas de la ciencia social, consiste en buena medida en racionalizar objetos de la vida social. Es probable que por esta razón en sus relatos se acentúe aún más el carácter *reflexivo* del amor contemporáneo del que nos hablan Beck y Beck[456]. Racionalización que proviene de las exigencias del campo académico y del roce constante entre pares y que seguramente se extiende hacia otros objetos de la vida cotidiana: la política, las relaciones con otros, las opciones religiosas y la intimidad. En este sentido, constantemente, nuestro grupo entrevistado, efectuó una lectura *distanciada* e incluso *psicologizante* de sus parejas y relaciones, como se hace legible en la cruda descripción que Vera hace de uno de sus exnovios "*Él todo el tiempo necesitaba atención, quería ser el centro de todo… (…) Creo que C. (exnovio) necesitaba ser aplaudido, admirado, sus papás siempre le dijeron que era lo máximo y eran muy exigentes y entonces él tenía esa necesidad de que le dieran como una palmadita en la espalda siempre"*. O la tentación teorizadora que subyace al modo en que Camilo concibe al amor en tanto relación: "*Hay dos concepciones del amor, te recuerdo, el amor como carencia que es la católica y la de Freud que uno ama lo que no tiene y otra concepción es más bonita que es la potencia: uno amar lo que tiene*". Se trata, en todos los casos, de un proceso reflexivo que acompaña la distancia desde el que las personas entrevistadas examinan sus experiencias amorosas y terminan planteando al amor más como un *trabajo* de construcción consciente, una tarea que demanda alta puesta en juego de saberes intelectuales:

> Yo también ya había entendido con esta situación con J. (relación anterior) que el amor también se puede construir, que el amor no tiene que ser como el que yo empecé con S. (primer novio) que fue vernos y sentir cosquillitas y todo el tiempo las cosquillitas, porque a veces el amor sólo de por sí no funciona: el amor también se construye y construir el amor te permite hacer más tranquila muchas cosas (…) para eso uno no puede vivir las cosas como se vayan presentando, yo creo que uno se educa, se educa en la experiencia pero también analizando, metiéndole razón al amor, porque con el corazón no se puede pensar.
>
> Adriana, 32 años.

Como dije, sostengo entonces que es probable que esta reflexividad esté relacionada también con sus identidades profesionales. Por lo menos dos de las mujeres entrevistadas se declararon "feministas" y es posible suponer que todos ellos y ellas, en particular las y los que provienen de las ciencias sociales, han estado en contacto o con discursos de género o, por lo menos, con contextos culturales que suelen tener conocimiento de lo que resulta "políticamente correcto" en este tema. En este sentido, dicha desnaturalización de las relaciones de género parece intensificarse entre las mujeres entrevistadas. Se trata en este caso de mujeres emancipadas y con autonomía económica lo que, desde la perspectiva de Beck y Beck[457], altera el equilibrio de una relación amorosa que no se funda ya en la inequidad económica de sus miembros, lo que puede tender a incrementar la reflexividad, desnaturalización y conflictividad en el seno de la pareja: "*yo ya vivía sola, trabajaba, nadie me mantenía. Yo ya no vivía con mi papá desde hace mucho tiempo, yo no vivía con mi mamá: mi feminismo estaba exacerbado entonces era un choque con él, de sobre todo del rol de mujer, era una pelea de nunca acabar*", sostendrá Adriana respecto a una relación del pasado.

Los intentos racionalizadores aparecen también en los relatos de los y las entrevistadas como justificación de ciertas acciones: así, la infidelidad, las discusiones, los momentos en que se

[456] Beck, U. y Beck, E. Op. Cit.
[457] Beck, U. y Beck. E. Op. cit.

"*pierde"* la razón, se muestran como hechos que pueden ser explicados y como acciones deliberadas que sólo en su apariencia se muestran como irreflexivas. En este sentido se hace notable la percepción de la emoción amorosa como un sentimiento "controlable": "*me **obliqué** a que me gustara alguien más, porque me daba mucho miedo estar tan apegada, tan enamorada",* asegura Vera; Alicia, por su parte, afirma, con respecto a un doloroso duelo amoroso del pasado: "*Yo dije tengo que superar esto (…) entonces escribí en una hoja todas las tareas y las cosas que yo tenía que hacer, puse todo, desde las cosas que estaban más en mi cabeza hasta las que ya tenían que ver con cambiarme de casa, con lo más práctico"*. Hochschild[458], encontró una situación similar en las mujeres que entrevistó. Muchas de ellas aseguraban haberse "desenamorado" consciente y calculadamente y otras describieron los modos en que habían intentado evitar, en ocasiones con sonoros fracasos, enamorarse del hombre equivocado. En todos los casos parece tratarse de una superación de la forma subjetiva en que debía experimentarse el amor en su versión romántica: como una emoción que enceguece, altera y enloquece. Para algunas de las personas entrevistadas el amor parecía, en cambio, en particular tras una densa historia amorosa, un sentimiento que podía dominarse si se posee la estructura psíquica y la práctica necesaria para hacerlo.

Sin embargo, aseguran Beck y Beck[459], que esta tendencia a la reflexividad no implica, como he dicho repetidamente, que la ilusión amorosa haya sido superada. Por el contrario: a medida que se incrementa el número de conflictos y divorcios, aumenta también la mitificación del amor. Así, asistimos a un panorama en el que, mientras la *experiencia vivida* del amor se hace contradictoria y *destradicionalizada*, la *idea* del amor continúa anclada al amor romántico y sus aspiraciones de eternidad, duración y plenitud. De esta forma, si Finkielkraut[460] afirma que hemos dejado de pensarnos como herederos, Simonet insistirá en la fuerza de esta herencia con la que somos "ingratos": *"si el amor tiene una historia, nosotros siempre somos sus herederos"* [461]. Es entonces notable cómo -paralelo a un amor vivido como conflictivo, racional y provisorio- aparecen en las narraciones de las personas entrevistadas muchas de las figuras y rasgos ideológicos que caracterizan al amor romántico: el amor eterno, el amor que es proclive a la locura, el amor que completa. El amor ciego. *"Él es el amor de mi vida"* (Laura, 30 años) *"mi compañero de vida" (Vera, 34 años), "Yo me enamoré como una idiota" (*Verónica, 34 años*),* son algunas de las frases empleadas por las personas entrevistadas para referirse al objeto de su amor o a la experiencia del enamoramiento.

Así, la poderosa ideología romántica convive con factores de desorden amoroso de los que el trabajo flexible forma parte. Lo que se visibiliza en este panorama de la relación entre amor y trabajo son la presencia de innegables contradicciones y enormes esfuerzos de los y las entrevistadas por hacer que éstas encuentren algún nivel de coherencia y sentido en la experiencia vital. No se trata, sin embargo, sólo de la contradicción que expone Sennett[462], y que me sirvió para dar inicio a este capítulo, entre trabajo de corto plazo vs. vida familiar de largo plazo. Tras esta idea subyace la hipótesis de que, en tanto el trabajo entra en crisis, la vida familiar también lo hace. Pero hemos visto en esta investigación cómo el mundo familiar no se nos presenta como ese lugar estable, ahora amenazado por el trabajo flexible y hemos visto también cómo el ámbito íntimo asiste a sus propias revoluciones e incertidumbres. Los relatos de los y las entrevistadas nos han revelado que el trabajo flexible no puede

[458] Hochschild, A. Op. Cit.
[459] Ibíd.
[460] Finkielkraut, A. Op. Cit.
[461] Simonet, D. Op. Cit. P. 11.
[462] Sennett, Ricard. Op. Cit. 2000.

comprenderse mecánicamente como *precarizador* de la vida familiar y nos han expuesto la naturaleza de las tensiones internas que el ámbito del amor experimenta. Así, ellos y ellas nos han develado una paradoja fundamental: por un lado, amor y trabajo se nos presentan como ámbitos relativamente autónomos e independientes; por otro, las crisis que el mundo del amor y del trabajo atraviesan guardan estrechas y desconcertantes similitudes ¿Cómo es posible tanta semejanza entre dos ámbitos que se nos muestran distintos y distantes? ¿No alude ello a una *crisis* que, más allá de la singularidad del amor y el trabajo, se instala generalizada en la relación entre individuos e instituciones? Preguntas como éstas desbordan los propósitos de esta investigación. Sin elementos para responderlas me he limitado a señalar sus efectos, tan visiblemente expresados en las tentativas de control sobre sus propias vidas que, en el caso del trabajo, se nos presentan como acciones tácticas y para el amor se manifiesten en tanto reflexividad, experimentación, tendencia a la negociación y una constante oscilación entre la ideología romántica y la percepción de que objetivamente ésta resulta irrealizable.

5. CONCLUSIONES

Si ha leído usted este documento antes de llegar a éste, el capítulo de conclusiones (práctica tan poco extendida en nuestro tiempo), habrá seguramente identificado que estamos ante un conjunto de atípicos trabajadores y trabajadoras flexibles. Trabajadores ilustrados, no precarios, no "pobres". Trabajadoras de lo inmaterial, que aseguraron motivarse en virtud de su vocación y que derivan de la flexibilidad tanto malestares como intensa satisfacción.

Se habrá usted también dado cuenta de que se trata de un grupo minoritario, singular, localmente situado. A simple vista estas características limitan las posibilidades de establecer a partir de su estudio conclusiones de más amplio espectro. Sin embargo, muchos de los marcos interpretativos que he empleado para esta investigación, en particular los que refieren a la sociología del trabajo, provienen de sociologías foráneas y de investigaciones que se centran en la flexibilidad en contextos industriales. La mayor parte de estos estudios denuncian la *corrosión,* precariedad e incertidumbre que modela subjetivamente a los y las trabajadoras y sus vidas afectivas. En la literatura revisada se insiste en las estrategias que estos y estas trabajadoras ponen en juego para mantenerse y competir en un trabajo que, ante la crisis de la sociedad salarial, se presenta como escaso, polivalente y transitorio. El panorama que se nos dibuja es a simple vista apocalíptico: la lucha por el empleo determina trayectorias vitales cortoplacistas y configura a un sujeto que ha perdido referentes certeros sobre los cuales erigir la propia supervivencia, la vida familiar, su carácter. Puesto este panorama en clave de las reflexiones entre agentes y estructuras, o entre agentes e instituciones, se nos sugiere que la crisis institucional –experimentada en tanto flexibilidad en el mundo del trabajo- incide de manera directa e incluso mecánica sobre los individuos, provocando en éstos sus propias crisis.

Esta relación, que se funda en la pretendida armonía entre individuos y estructuras, dista en algunos aspectos de la que los y las *cátedra* nos revelaron en esta investigación. Es probable que ello se origine, repito, en su singularidad, pero es también sostenible que esta singularidad resulta útil -como de hecho lo fueron investigaciones de otro orden para el desarrollo de este estudio- para la comprensión sociológica de otros trabajadores y sus vidas afectivas, de otros entornos flexibles y su cotidianidad ordinaria. Considerando pues tanto las limitaciones como potencialidades de esta investigación, las conclusiones que presento a continuación cumplen con un

doble objetivo. Por un lado, ofrecen una síntesis del recorrido seguido por la investigación y sus hallazgos más significativos; por otro, pretenden señalar algunas pistas que, a mi juicio, contribuyen a poner en tensión, discutir o robustecer los modos en que la sociología se ha propuesto pensar y estudiar a los y las trabajadoras y, en especial, a aquellos que laboran en contextos de flexibilización laboral. Estas pistas aparecen en este documento en clave de *desplazamientos.* La propuesta es, pues, que los hallazgos de esta investigación me invitaron a *desplazar* algunas de las nociones desde las que se ha estudiado los procesos de configuración de individuos trabajadores, flexibles o no, y que, por lo menos para este caso, resultaron más pertinentes e iluminaron de forma más certera el universo de relaciones y condiciones que modelan y fabrican a estos trabajadores particulares.

1. **Desplazamiento 1: De la precarización a la vulnerabilidad y la provisoriedad.**

Tradicionalmente, la sociología nos ha presentado la precariedad como efecto y estado determinante de las trayectorias y experiencias de los y las trabajadoras flexibles. En concreto, precariedad alude a una suerte de empobrecimiento de la vida: depreciación económica, fragilidad de los vínculos, vaciamiento de la subjetividad. Decadencia, daño y padecimiento.

En principio esta categoría resulta adecuada para pensar a los y las cátedra: los sujetos entrevistados ocupan zonas de débil integración y su carga académica se hace plástica y *nerviosa* en función de la demanda. Constituyen también la modalidad de trabajo más antigua en el campo académico en Colombia: son la norma, no la novedad. Dado que en las últimas décadas se ha presentado una creciente profesionalización del profesorado en el país, los y las cátedras comparten y compiten, como nunca antes, espacio con profesoras y profesores nombrados. Se diferencian de ellos, entre otras cosas, en que su única labor salarizada es la clase. En consecuencia, ésta aparece en las entrevistas como un escenario central: como el lugar en el que se ratifica la existencia, la presentación de sí, el rol.

Se trata, así mismo, de un grupo de estudio altamente exigido por el mercado en que circula: se le exigen titulaciones (cada vez más depreciadas), carisma, polivalencia. Saberes diversos. Plasticidad. No obstante, la mayoría no cuenta con espacios de trabajo en las universidades. El trabajo se lleva consigo -en el cuerpo, en los dispositivos artefactuales, en la maleta- y se activa cuando se puede y donde se puede: en los tiempos robados entre clases, en los buses, en los ambientes tecnológicos y, sobre todo, en los talleres que han diseñado en

casa y que constituyen tanto lugar para la conexión con el mundo como trinchera y ámbito para la realización de su privacidad.

Cesantes por tres meses al año, las y los cátedra entrevistados asisten a una vida de ciclos académicos, cargas extenuantes y jornadas de más de 10 horas diarias. Han aprendido que, en su caso, a mayor tiempo libre menos dinero. Las vacaciones son, pues, tiempos de escasez. Aun así, es éste, el trabajo hora cátedra -que garantiza seguridad social y regímenes de protección, aunque sea por poco tiempo- , la labor más estable y protegida de su vida laboral.

No obstante los padecimientos descritos, no es precisamente la *precariedad* el rasgo más significativo que atraviesa su experiencia vital ni sus trayectorias laborales: la vida de estos y estas profesoras exhibe una nutrida red de recursos, vínculos y espacios de juego para la apuesta táctica y la maniobrabilidad personal. Su condición de profesionales los ubica también en posiciones privilegiadas, aun cuando muchos y muchas enfrentan las angustias de una vida económica incierta, con respecto a otras y otras trabajadores. La mayor parte ha conquistado una suerte de estabilidad en medio de la fragmentación y ha consolidado mecanismos de protección de su subjetividad, en un contexto laboral que emerge en sus relatos tanto empobrecedor como *dinámico, intenso, emocionante.*

Dos condiciones, profundamente relacionadas entre sí, desplazan a la precariedad en los discursos de los y las entrevistadas: la vulnerabilidad y la provisoriedad. La vulnerabilidad, por un lado, indica en este caso que se ocupa una zona social *riesgosa.* Que se habita el límite. Que se es susceptible de "caer", de ser excluido, de marginarse. La vulnerabilidad no es pues tanto un estado o proceso como una situación potencial que alude a la inestabilidad y movilidad de la posición que se ocupa. Si aseguro que las y los cátedra estudiados son vulnerables es, entonces, en buena medida en virtud de la errancia y provisoriedad que atraviesa sus experiencias vitales y sus vinculaciones laborales. Se mueven cotidianamente de una universidad a otra, se mueven entre curso y curso, se desplazan de una cultura organizacional a la siguiente. Se mueven entre jefes diversos, entre extensas redes de vínculos, entre estatus laborales distintos. Se nos muestran errantes.

La movilidad, la de los cuerpos y los estatutos, se manifiesta tanto agotadora como vivificante. Inspiradora. En ocasiones se la nombra como una satisfacción residual de sus modalidades de trabajo y, en otras, como una condición que potencia sus padecimientos y crisis. Una crisis, para algunos,

relacionada con el ingreso a la vida adulta y sus demandas de estabilidad y proyección futura; y, para otras, con el reconocimiento, el *descubrimiento*, de un campo laboral competido, en el que el *techo de cristal* anida sobre sus cabezas. Pese a dicho descubrimiento, la mayor parte de ellos y ellas atribuye los fundamentos de su vulnerabilidad a sus trabas personales. Las causas estructurales se diluyen en los discursos del emprendimiento y la agencia personal. Asumen que dependen de sí mismos, de su fuerza de trabajo y su carisma, aunque sus realidades objetivas les revelen el bajo control que poseen sobre las condiciones que regulan su trabajo. En este contexto, en que la responsabilidad de su expulsión recae sobre sus hombros, no es insólito que se muestren tácticos, calculadoras y astutos.

2. **Desplazamiento 2: De individuos que *reaccionan* para *sobrevivir* a individuos que *renegocian* tácticas del bienvivir.**

La literatura revisada en torno a los y las trabajadoras flexibles insiste no sólo en la precarización de sus vidas sino que también nos describe trayectorias de sujetos cuyas energías parecen puestas en su supervivencia y mantenimiento en el mercado laboral. El trabajo emerge como centro de sus apuestas y preocupaciones vitales. Vulnerables, errantes y provisorios, los y las trabajadores flexibles se las arreglarán para integrarse al mundo del trabajo, al tiempo que ingenian estrategias para lidiar con sus padecimientos subjetivos. Lo que nos ofrece la sociología más tradicional es pues a un trabajador que actúa a la defensiva, que se pone al abrigo, que genera mecanismos de autoprotección. Prácticas de este orden encontramos sin duda entre los y las profesoras hora cátedra. Sin embargo, no resultan éstas las más extendidas ni las más vigorosas. En concreto, lo que los y las cátedras dibujan no es sólo a un sujeto que *reacciona* ante los constreñimientos del mundo del trabajo, sino también a trabajadores y trabajadoras dispuestas a embestir el futuro, conquistar lugares de poder más sólidos, ampliar su espacio de juego, proveerse gozo y placer, control y coherencia, en medio de la incertidumbre y la dislocación.

A diferencia de las prácticas estratégicas (que suponen un lugar de poder, planificación y control sobre los efectos de la acción), las tácticas que ponen en juego los y las entrevistadas emergen de la coyuntura, sobre la marcha, como formas de invertir en su favor los obstáculos que se les presenten. Son tácticas que se despliegan en las zonas no regladas de las instituciones, en las que las y los cátedra se hacen sabios en identificar las fisuras por las que es posible colarse y pactar negociaciones de la norma.

Por otro lado, llama la atención cómo muchos de sus esfuerzos no se ponen en juego en el contexto del trabajo. Esto es, no se trata sólo de estrategias para la supervivencia, como sugieren muchas investigaciones sobre el tema, sino también de apuestas para procurarse una buena vida: para descentrar el trabajo, proteger la experiencia privada, garantizar el mantenimiento de las propias convicciones, proveerse de un proyecto académico deseable, intensificar el gozo. En esta vía, y en lo que respecta a la dimensión subjetiva de su experiencia, estas y estos profesores parecen preocupados por poner bajo control los ámbitos en los que la maniobrabilidad se les hace posible. En un contexto desordenado, los ámbitos íntimos y próximos a su experiencia serán calificados como los lugares en que se puede *ser*, despojado de máscaras, creativo e ingeniosa sobre el destino de la propia vida. Esto explica la concentración con la que se entregan a sus vidas afectivas, a la rigurosa planificación del presupuesto personal, a las clases en que son protagonistas y, en especial, a la construcción de rutinas como lugares de confort y abrigo.

La construcción de rutinas se convierte en la práctica más extendida para el agenciamiento de formas de bienestar, de formas del bienvivir. Un marco autoimpuesto que alimenta su creatividad ordinaria, permite *ahorrar* tiempo y favorece la disciplina en el trabajo. Orden y previsibilidad en medio de un *afuera* que se presenta caótico y difícilmente controlable. Y, sin embargo, observé que, en ocasiones, este *desorden,* tejido de saturación de tareas, movilidad constante y recurrencia de eventualidades, tiende a normalizarse y rutinizarse. En consecuencia, tienen la sensación de que sus vidas carecen de riesgos y se declaran *aburridos.* Como si no fuese suficiente con los avatares de una vida vivida *a la deriva,* éstos anhelan en ocasiones experiencias más intensas y procuran generar *accidentes* para hacerlas rendir emocionalmente.

En este sentido, no todas sus acciones en el trabajo son calculadas. Estos trabajadores y trabajadoras derivan placer del desarrollo de tareas no instrumentales. De cosas que se hacen porque sí, por el placer que en sí mismas producen. Desde algunas versiones éstas acciones no teleológicas son reconocidas como modos de consentir la explotación o de sucumbir ante los mecanismos de seducción. Desde la perspectiva de los y las entrevistadas se trata, más bien, de formas en que se cristaliza su vocación y se confirma la valía personal.

Al mismo tiempo, los obstáculos que se les presentan para concebir un futuro cierto, más allá de la seguridad mediata que ofrecen las rutinas, les invitan a

fijarse en un presente constante que inunda sus vidas amorosas y laborales. Así, se arma la vida *como se vaya dando,* sin proyecciones de largo aliento, sin compromisos fuertes, con relaciones afectivas y laborales de término fijo. Esta táctica deriva en una efectiva disposición para mantenerse abiertos y orientados a la conquista de la abundancia: la de amores y proyectos, la de redes de vínculos y posibilidades de enganche laboral.

En lo que respecta a sus lógicas de integración, se presenta un intenso trabajo en el mantenimiento y revitalización de sus redes de vínculos. En éstas las amistades y los afectos, las conexiones y los contactos, incluso los más débiles, son susceptibles de convertirse en recursos estratégicos para integrarse, mantenerse o competir en el trabajo: en *palancas.* Pese a ello, pocos de estos vínculos son enteramente instrumentales. Los y las jefes se tornan amigos, los amigos se convierten en palancas, las palancas derivan en vínculos afectivos. Sucede igual con los y las colegas. Si bien muchos y muchas, conscientes de su condición vulnerable en las universidades, tienden a poner bajo control sus apegos, con el tiempo esta tarea se les presenta imposible y tejen adhesiones institucionales e intimidades que hacen todavía más compleja su condición de transitorios.

Ser transitorios no impide que muchos y muchas hayan conquistado una cierta estabilidad y coherencia en sus trayectorias. Diversas tácticas estratégicas son empleadas para ello. Si este trabajo condujera a describir cuáles son las habilidades, competencias y acciones que debe emprender un cátedra *exitoso*, tendría que describir un abanico diverso de operaciones que van desde el trabajo sobre sí mismos hasta los cálculos de ajedrecista con el que algunos y algunas planean su carga laboral. Tendría que sugerirse que hay que desarrollar autocontrol y autoconocimiento: mantenerse abierto y disponible, trabar empatía pero saber conservar la distancia, mostrarse dóciles pero de convicciones firmes. Aprender a adaptarse a culturas, jefes, saberes y haceres diversos. Evitar concentrar todas las actividades en una única institución. No negarse a nada y hacer trabajo gratuito. Concebir la personalidad como maleable. Establecer un equilibrio entre la inevitabilidad de ser uno mismo, ser quien las instituciones esperan que se sea y buscar que estas dos operaciones se hagan coherentes con la de sí que uno se ha forjado.

Tres tácticas se destacan en este nutrido panorama: incrementar las titulaciones, saber aprovechar la experticia y labrarse una suerte de proyecto. Con respecto a los diplomas, la mayor parte refirió que la competitividad mejora si se cuenta con estudios de doctorado, se hace posible entre los y las

que han cursado maestría y muy ardua para los que apenas tienen pregrado. Aún así, la esperanza puesta en las titulaciones es débil. No sólo porque el doctorado se presenta como una meta lejana y difícil, sino porque no se tiene confianza en la segura retribución de una inversión tan considerable.

Por otro lado, la experticia emerge como una forma particular de experiencia. Sin embargo, a diferencia de ésta, en tanto saber acumulado y enriquecido por la repetición, la experticia se configura de la suma de experiencias diversas, discontinuas y cortoplacistas. Experticia posee entonces el experimentador más que el experto. La experticia bien puede traducirse como fuente de poder táctico: magnifica la posibilidad de enganche en distintas opciones laborales, convierte a los y las cátedra en poseedores de ideas refrescantes para las instituciones y potencia la ampliación de su red de vínculos.

Su contracara es, sin embargo, la dispersión. Sostuve antes que labrarse una suerte de proyecto constituye una táctica efectiva. El proyecto alude a un cierto deseo y un objetivo, que se hace tanto de límites externos como de imaginarios personales e ideales sociales. Para el caso de los y las profesoras entrevistadas, el proyecto cobra la forma de un campo de estudios más o menos demarcado, en el que se han acumulado experiencias y construido un saber especializado del que se puede dar cuenta. Pues bien, notemos la paradoja que subyace a esta idea: he descrito cómo muchas de las tácticas estratégicas que despliegan en el trabajo están orientadas a favorecer su plasticidad y adaptabilidad, en tanto éstas amplían las posibilidades de integración laboral. Para ello deben ostentar un repertorio amplio de saberes diversos. La construcción de proyectos desafía esta idea pues exige concentración en un espacio más limitado de movimiento. Y, sin embargo, tener proyecto, detectar un cierto saber, exhibir intereses concretos es, a su vez, una táctica indispensable en la competencia laboral. Diversidad y focalización son pues tácticas eficientes y en profunda contradicción. Con el objetivo de superarla, los y las cátedra desarrollan habilidades para navegar en la dispersión y, al mismo tiempo, no perder el centro.

Así, algunos han conquistado formas de proyecto que no coinciden con nuestros imaginarios sociales sobre la proyección teleológica y lineal. Se trata de proyectos sinuosos, hechos sobre la marcha, consolidados en los estudios de postgrado, la militancia política o las pasiones personales. Proyectos armados, incluso sin proponérselo, para no afectar la diversidad. En algunos casos se presenta también la ausencia de proyecto o la presencia de muchos proyectos. La renuncia a armarse un futuro, difícilmente concretable, se

materializa en este tener muchos futuros, labrar muchos proyectos, ampliar todas las posibilidades: todos los cursos, todos los proyectos, todas las labores.

3. **Desplazamiento 3: De la relación mecánica entre agentes y estructuras a la explosión de tensiones sociales y *desajustes***

Con frecuencia la sociología del trabajo tiende a concebir el empleo como un elemento determinante para el moldeamiento subjetivo de los y las trabajadoras. Así, tiende a responsabilizarse a la flexibilidad laboral de las crisis múltiples que atraviesan subjetivamente los y las trabajadoras: si la vida familiar es inestable ello parece relacionarse con un trabajo que no provee seguridades, si la trayectoria laboral es dispersa es en virtud del cortoplacismo del vínculo laboral, si se tornan frágiles los apegos y adhesiones institucionales es porque el trabajo ha fabricado a un individuo corroído y de compromisos ligeros. Sin embargo, algunas contradicciones y paradojas develadas a lo largo de esta investigación parecieran estarnos diciendo que la relación entre trabajo flexible e individuos es mucho más compleja de lo que se nos sugiere: en las narraciones biográficas de los y las entrevistadas la flexibilidad se nos muestra como libertad y autonomía pero también como desprotección e incertidumbre. Por un lado se celebra la emancipación institucional, hay complacencia con el desarrollo de tareas de corto plazo y se experimenta como vivificante esta vida vivida a la deriva y, por otro, se condena la falta de respaldo institucional, se anhela un nicho de pertenencias y se produce desánimo ante las crisis económicas. Se describe a un nombramiento como posibilidad de un futuro más seguro y de una vida *mejor*, pero también esta mejor vida se proyecta como menos intensa, más paralizante, más *aburrida.* Sucede igual con la vida afectiva y privada: se sacraliza la idea de un amor para toda la vida, pero se asume que es éste irrealizable. Se desea una pareja permanente, nicho de afectos y confianzas, pero también se aspira a gozar de la diversidad de amores y erotismos. Se pone un enorme esfuerzo en construir rutinas y, también, un enorme esfuerzo en romperlas.

Muchas de estas tensiones derivan de la intensa racionalidad identificada tanto en sus tácticas en el mundo del trabajo como en sus reflexiones sobre sus vidas amorosas. Dicha racionalidad es explicable como consecuencia de su condición de intelectuales, pero también como derivada de diversos fenómenos que señalé en este documento: debilidad de marcos estructurales, crisis de la herencia, destradicionalización. Pérdida de los referentes que provienen del pasado y de las instituciones. Un contexto que invita a los individuos a dotarse a sí mismos de coherencia y orden, bien sea a través de la táctica o la reflexión,

y, al mismo tiempo, poner en juego formas de experimentación que les permitan hacer rendir la debilidad institucional.

En este sentido, la investigación sobre vida amorosa reveló un asunto contrario a lo esperado. Si bien es posible, con respecto a algunos aspectos, indicar formas en que la provisoriedad laboral afecta la vida afectiva, lo cierto es que lo que se encuentra en mayor medida es la presencia en el amor de fenómenos compartidos con el trabajo en los que, sin embargo, éste no aparece como determinante. La literatura revisada sugiere que la crisis de los ámbitos públicos modifica los privados, que el trabajo flexible precariza la vida familiar. Pero algunos de los hallazgos de esta investigación conducen a pensar que, probablemente, la debilidad institucional, la flexibilidad y la provisoriedad no viajen del mundo de lo público hacia el del amor sino que, más bien, atraviesen como sentidos ambos ámbitos: así, más que engendrar la *crisis* entre los individuos y las instituciones, el trabajo flexible y sus efectos parecerían sumarse a tensiones sociales ya existentes.

Sin nostalgias, con proyección pero sin proyecto, provisorios y no precarios, tácticos pero no siempre defensivos, estas y estos cátedras parecen algo más que trabajadores flexibles. De manera amplia constituyen, más bien, los *incómodos* habitantes de un mundo en que el amor y el trabajo se comportan como instituciones incapaces de satisfacer sus demandas contradictorias de libertad y seguridad, de protección y experimentación, de reinvención y respaldo. Los y las cátedras expresan entonces un *desajuste* y *distancia* entre los referentes y posibilidades que ofrecen las instituciones y las esperanzas y sensibilidades de los individuos. *Distancia* y *desajuste* de los que se desprenden tantas paradojas y contradicciones, tantos esfuerzos racionalizadores, tanta insistencia en reinventarse y tomar las riendas de la propia vida, tanto desprecio por el pasado (por el trabajo rutinario de antes, por los matrimonios *ordenados* de nuestros abuelos) que se evidencia en la experimentación constante y la búsqueda de un trabajo, de un amor ideal, que no parecen inventados todavía.

BIBLIOGRAFÍA

ABAD FACIOLINCE, Héctor. *Poema Rutina.* Colombia, Revista El Malpensante, No. 114, 2010. Disponible en:
http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=1714

ABOITES, Hugo, "La encrucijada de la universidad latinoamericana" en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. Pág. 95-120.

ALMEDA, J. *Sociología de la educación. Notas para un curso.* Barcelona, Ariel sociología, 1995.

ANALYTICS 2.0. disponible en:
http://analytics20.org/es/)

ARAUJO, Kathya y MARTUCCELLI, Danilo. "La individuación y el trabajo de los individuos". Brasil, Revista Educación e Investigación, Volumen 36, número especial, p. 77-91.

ARENDT, Hannah y GIL NOVALES, Ramón. *La condición humana*. Barcelona, Editorial Paidós, 1975.

ARIES, Phillippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Editorial Taurus, 1987.
_____"El matrimonio indisoluble" en *Sexualidades Occidentales,* México, Editorial Paidós, 1987

BARÓN, Luis Fernando. *Historias no oficiales de guerra y paz.* Bogotá, Colciencias y Cinep, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. *De la Seducción.* México, REI, 1990.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid, Siglo Veintiuno de España, 2003.
_____*Trabajo, Consumo y Nuevos Pobres*. Barcelona, Gedisa, 1999.
_____ *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2005

BECK, Ulrich, *Un Nuevo Mundo Feliz, la Precariedad del trabajo en la era de la Globalización*. Barcelona, Editorial Paidós, 2000.
_____*La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2006.
_____y BECK, Elisabeth. *El Normal Caos del Amor*. Barcelona, Editorial Paidós, 2001.
_____y GIDDENS, Anthony y otros. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 2001.

BÉJAR, Helena. *El Ámbito Íntimo (Privacidad, individualismo y Modernidad*). Madrid, Alianza Editorial, 1998.

BÉJIN, André. "Crepúsculo de los psicoanalistas. Aurora de los sexólogos" en *Sexualidades Occidentales.* México, Editorial Paidós, 1987.

BELL, Daniel. *El advenimiento de la sociedad post-industrial: un intento de prognosis social.* Madrid, Alianza Editorial, 2001.

BENJAMIN, Walter. "Experiencia y Pobreza". En *Discursos Interrumpidos.* Madrid, Editorial Taurus Humanidades, 1933.

BERICAT Eduardo. *La sociología de la emoción y la emoción en sociología.* España, Universidad de Málaga, Departamento de sociología, 2000

BOLTANSKI, Luc y CHIAPELLO, Ève, *El Nuevo Espíritu del Capitalismo*. Madrid, Ediciones Akal S.A., 2002.

BOURDIEU, Pierre, *Espacio social y génesis de las clases*, México, Editorial Grijalbo, 1990.
_____*Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997.
_____*La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Madrid, Taurus, 2000.
_____ *Homo Academicus.* Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008.
_____*Las estructuras sociales de la economía*, Barcelona, Anagrama, 2003.
_____*La dominación masculina*. España, Anagrama, 1998
_____ "La ilusión biográfica". *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama, 1997. pp 76.

BRUNER, Jerome. y WEISSER, Susan. "La invención del yo: la autobiografía y sus formas". *Cultura escrita y oralidad.* Barcelona, Editorial Gedisa, 1991. P. 177-202.

BURAWOY, Michael. *El consentimiento en la producción, los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. Madrid, Centro de publicaciones, Ministerio de trabajo y Seguridad Nacional, 1989.

CABELLA, Wanda. "La ruptura de la primera unión y la recomposición posruptura en Uruguay. Un análisis demográfico", en López A. (coordinadora). Montevideo, *Salud, Género, Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos*. 2006, pp. 103-132.
_____"La cohabitación prenupcial en Montevideo", Montevideo, Documento de Trabajo de la Unidad Multidisciplinaria, Nº 39, 2003. P. 41.
_____ *Noviazgo y Matrimonio en Montevideo: La etapa cero del Ciclo de vida Familiar*. Montevideo, Serie Documentos de Trabajo, No. 11, 2004.

CALABRESSE, Omar. *La era neobarroca.* Madrid, Ediciones Cátedra, 1999.

CANO, Carlos, MUÑOZ, Juan Carlos y ARISTIZABAL, Manuel. "El mercado laboral colombiano. Análisis desde la teoría de la señalización". Medellín, Universidad EAFIT, 2009. Disponible en: http://www.banrep.gov.co/documentos/conferencias/medellin/2009/Se%F1alizacionenMercadoLaboral.pdf

CÁRDENAS, S. Jorge Hernán, *La educación superior privada en Colombia*. Bogotá, UNESCO, ASCÚN 2005.

CARNOY, Martin. *El Trabajo Flexible en la Era de la Información.* Madrid, Alianza Ensayo, 2000.

CASTEL, Robert, *Las Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Editorial Paidós, 2004.

CHAPLIN, Charles, *Tiempos Modernos.* Estados Unidos, Salles Talk Transcription Company, 1936.

Código sustantivo del trabajo, art. 6, 9, 10, 11, 13, 14,15, 22, 23 y 45. Disponible en: www.secretariasenado.gov.co/.../**codigo**/**codigo_sustantivo_trabajo**.html

COLLINS, Randall. *Cadenas de Rituales de Interacción*. Barcelona, Plaza de edición, 2009

Constitución Política de Colombia de 1991. Disponible en:

web.presidencia.gov.co/constitucion/index.pdf

CORIAT, Benjamin, *Ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la Producción en masa*. México, Siglo XXI Editores, 1982

CORTINA, Clara y GARCÍA, Albert. *Migración, ocupación y matrimonio: una aproximación a las relaciones de género de las parejas mixtas en España*. México, Estudios Demográficos y Urbanos, vol. 71, 2009. P. 24

CORTE CONSTITUCIONAL COLOMBIANA. C-311 de 1994, demanda de inexequibilidad de la Ley 30 de 1992; C-348 de 1994, demanda de inexequibilidad de la Ley 30 de 1992; C-006 de 1996, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 74 de la Ley 30 de 1992; C-517 de 1999, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 106 de la Ley 30 de 1992; T-335 de 2000, tutela por supuesta violación de los derechos a la igualdad en el ámbito laboral y el derecho de libre asociación sindical; C-073 de 2003, demanda de inexequibilidad parcial del artículo 106 de la Ley 30 de 1992. Disponible en:
www.**corteconstitucional**.gov.co/
Decreto 1279 de 2002. Disponible en
www.unal.edu.co/dnp/Archivos_base/**decreto1279**.pdf

CROZIER, Michel. *El Fenómeno Burocrático.* Buenos Aires, Editorial Amorrortu, 1974.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihály. *El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona, Paidós psicología, 1998.

DANE, Boletín de prensa mercado laboral noviembre 30 de 2011. Disponible en:
http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/almacenes/bol_gah_IIItrim11.pdf

DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer*. México, Universidad Iberoamericana, Bibliotecta Francisco Xavier Clavigero, 2000.

DE LA CRUZ, Cristina y SASIA, *¿Qué es lo hace de una universidad una universidad responsable?* Perú, Aula de Ética de la Universidad de Deusto, 2006. Disponible en:
http://www.javeriana.edu.co/jornadasdereflexion/2008/documentos/Que_es_lo_hace_de_una_universidad_una_universidad_responsable_UCV_Octubre_2007.pdf.

DE LA GARZA, Enrique, *Ciencia Económica: transformación de conceptos.* México, Siglo XXI editores, 1998.

DE LA PEZA, Carmen. "El sacrificio del amor es el olvido". México, Tramas. No. 9, 1994.

DOS SANTOS, Glaudia. *Segundas nupcias: redefinición de los vínculos amorosos y de crianza.* México, Estudios demográficos y urbanos, V. 24 N2 mayo-agosto, 2009. P. 323-349

DUBET, Francois, *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, gedisa editorial, 2006.
_____y MARTUCCELLI, Danilo. *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires, Editorial Losada, 1999.

DURKHEIM, Emile. *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia.* Madrid, Akal, 1982.

ELIAS, Norbert. "Introducción" en *El proceso de Civilización*. México, Fondo de Cultura Económica. 1998. P. 10-46.

ENDE, Michael. *Momo*. Bogotá, Alfaguara, 1989

FERNÁNDEZ, Lourdes. "Mujeres Académicas -¿Conflictos?". La Habana, OEI, 2000. Disponible en la WEB**:** http://www.oei.es/salactsi/lourdes.htm La Habana.

FINKIELKRAUT, Alain. *La ingratitud: conversaciones sobre nuestro tiempo.* Barcelona, Editorial Anagrama, 2001.

FLÓREZ, Carmen. *Las Transformaciones Sociodemográficas en Colombia Durante el Siglo XX*. Bogotá, Banco de la República/Tercer Mundo, 2000.

FORERO, Nohora y RAMÍREZ, Manuel "Determinantes de los ingresos laborales de los graduados universitarios durante el periodo 2001 - 2004". Bogotá, Universidad del Rosario, Facultad de Economía, Serie documentos de trabajo, No. 31. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo.* Barcelona, Paidós, 1990.

GIARD, Luce. Prólogo: "Historia de una investigación". En DE CERTEAU, Michel. *La invención de lo cotidiano 1. Artes de Hacer.* México, Universidad Iberoamericana, Bibliotecta Francisco Xavier Clavigero, 2000. P. XIII- XXXV.
_____"Hacer de comer". En DE CERTEAU, Michel. *La Invención de lo cotidiano 2. Habitar, Cocinar.* México, Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de occidente, México, 1999. Capítulo X.

GIDDENS, A, *Sociología*. Madrid, Alianza Editorial. 1998.
_____"Modernidad y Autoidentidad". En GIDDENS, Anthony, BAUMAN, Zigmunt y LUHMANN, Niklas. *Las consecuencias perversas de la modernidad.* Barcelona, Anthropos editorial, 1996. P- 33-71.
_____y LIZÓN RAMÓN, Ana. Consecuencias *de la modernidad.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.
_____ *La transformación de la intimidad, sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. España, Ediciones Cátedra, 1998

GIL, Fernando. *Sociología del profesorado.* Barcelona, Editorial Ariel, 1996. P. 25.

GLANTZ, Margo. *El día de tu boda*. México, Martín Casillas/Cultura – SEP, 1982

GOFFMAN, Erving. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1989.
_____*Relaciones en público: microestudios del orden público*. Madrid, Alianza, 1979.

GÓMEZ, Rocío. *Procurarse sentido en la ciudad contemporánea: jóvenes urbanos integrados y nuevos repertorios tecnológicos.* Tesis Doctoral. Doctorado Interistitucional en Educación. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2010.
_____y GONZÁLEZ, Julián. *Design: designar/diseñar el cuerpo joven y urbano. Un estudio sobre la cultura somática de jóvenes integrados en Cali*. Cali, Universidad del Valle/Colciencias, 2003.
_____*Pantallas reflexivas: reinventar la casa y domesticar las pantallas audiovisuales*. Informe Final de Investigación, Universidad del Valle-CNTV, Imprenta Nacional, 2005.

GÓMEZ, Viviola, *Riesgos para la salud de profesores universitarios derivados de factores psicosociales laborales.* Bogotá, Universidad de los Andes, 2011. Sin publicar.

GONZÁLEZ, Julián. *Obras Efímeras y artistas mundanos.* Documento inédito, proyecto de investigación "Formas de presentación pública de la persona en la red social Facebook", Universidad del Valle, 2012.
_____ *Jóvenes, subjetividades y nuevos repertorios tecnológicos.* Cali, Documento inédito. Proyecto "Cultura política, ciudad y ciberciudadanías", Universidad Pedagógica- Universidad del Valle, 2010

GORZ, André, *Miserias del Presente, Riqueza de lo posible*. Madrid, Editorial Paidós, 1998.
_____"Salir de la sociedad salarial". Bogotá, Revista Ensayo y Error, número 2, 1997.

GRAHAM Gordon. *Internet.* España, Frónesis Cátedra, 1999.

GRANOVETTER, Mark. "The strength of weak ties". USA, American journal of sociology, No. 78, 1973. P. 1360-1380.

GUEVARA, Elsa. "Intimidad y modernidad. Precisiones conceptuales y su pertinencia para el caso de Mexico". México, Estudios Sociológicos, No. XXIII, 2005, p.857-877

HALBWASHS, Maurice. *Los Marcos sociales de la memoria.* Barcelona, Anthropos, 1925.

HARAWAY, Donna. "Manifiesto para ciborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*", en Ciencia, ciborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*, Cátedra, Madrid, 1985.)

HOCHSCILD, Arlie. "Toward a sociology of emotions: some problems and some solutions. USA, The Ameerican Sociologist, No. 13, 1978B, p. 30-41.
_____"Themes and variations in the sociology of emotions". USA, Research Agendas in the sociology of emotions, 2008.
_____"Ideology and emotion management: a perspective and path for future research". USA, Research Agendas in the sociology of emotions, 2006.
_____*Mercantilización de la Vida Íntima: Apuntes sobre la casa y trabajo*. Buenos Aires, Katz conocimiento, 2008

IBÁÑEZ, Jesús. *Por una sociología de la vida cotidiana.* Madrid, Siglo XXI, 2002.
_____*Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid*. Ed. Siglo XXI, Madrid, 1979.

JIMÉNEZ, Camilo. Blog el ojo en la paja.
Disponible en:
http://elojoenlapaja.blogspot.com/

JOHNSTONE, M., ARORA, A. y EXPERTON, W, *The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms.* New York, Banco Mundial, 1998.

JUAN, Salvador. "Un enfoque socio-antropológico sobre la vida cotidiana: automatismos, rutinas y elecciones". Venezuela, Revista Espacio Abierto, número 3, 2008. P 431-454

KAUFMAN, Jean-Claude. *La Mañana Siguiente: cómo nace una historia de amor*. Barcelona, Gedisa editorial, 2003

_____*Irritaciones: las pequeñas guerras de la pareja*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2009.
_____"La ropa sucia". *Hijos de la Libertad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, México, 1997. P. 194.

LALIVE D´EPINAY, Christian. "La vida cotidiana: construcción de un concepto sociológico y antropológico". Chile, Sociedad Hoy, Universidad de Concepción, Número 14, 2008. P. 9-31.

LASH, Scott y URRY, John. *Economía de signos y espacio: sobre el capitalismo de la posorganización*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1998.

LATOUR, Bruno. "La tecnología es la sociedad hecha para que dure". En: DOMÉNECH, Miquel y TIRADO, Francisco (Comps) *Sociología simétrica. Ensayos sobre ciencia, tecnología y sociedad***.** Barcelona: Gedisa, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 1972.

LEHER, Roberto, "Por una reforma radical de las Universidades" en: *LEHER, Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. Pág. 7-18

LEITE, Denise, "Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?" en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. Pág.289-310.

LÓPEZ, Francisco, "Educación superior mundial comparada e internacionalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?) en: LEHER, *Roberto* (comp.), *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Rosario, Homo Sapiens Editores, 2010. Pág. 121-234.

LÓPEZ, Hugo "La desaceleración económica y el mercado laboral colombiano". Banco de la República-Medellín. 2009. Disponible en:
http://www.banrep.gov.co/docum/Lectura_finanzas/pdf/lectura11.pdf

LUHMANN, Niklas. "El concepto de riesgo" y "El futuro como riesgo" en GIDDENS, Anthony, BAUMAN, Zigmunt y LUHMANN, Niklas. *Las consecuencias perversas de la modernidad.* Barcelona, Anthropos editorial, 1996. P. 123- 153 y 155-172.

MAFFESOLI, Michel. *De la orgía: una aproximación sociológica*. Barcelona, Ariel, 1996.
_____*El conocimiento ordinario: compendio de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1993.

MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo. "La construcción social de la condición de juventud" en *Viviendo a toda, jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central DIUC, Siglo del Hombre Editores. 1998. P. 18.

MARTUCCELLI, Danilo, *Cambio de rumbo: La Sociedad a Escala del Individuo*. Santiago de Chile, LOM ediciones, 2007.
_____*Lecciones de sociología del individuo*. Lima, Universidad Católica-Departamento de Ciencias Sociales, Seminario interno, 4 al 6 de septiembre, 2006.

MARX, Karl, "El Trabajo Enajenado" en: *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844.* Barcelona, Editorial Altaya, 1993. Primera edición, 1844.
_____ "Maquinaria y Gran Industria", en *El Capital*. Editorial Fondo de Cultura Económica, 1999. Primera edición, 1867.

MEAD, George Herbert. *Espíritu, mente y sociedad.* Buenos Aires, Paidós, 1968.

MELUCCI, Alberto. *Construcción de Sí, Narración y Reconocimiento* en Vivencia y convivencia: Teoría social para una era de la información. Madrid, Editorial Trotta., 2001.

MINISTERIO DE LA PROTECCIÓN SOCIAL, Observatorio del mercado de trabajo. *Estudiantes graduados según nivel.*
Disponible en:
www.minproteccionsocial.gov.co/trabajoEmpleo/Paginas/educacionycapacitacion.aspx

MORA, Jhon James y MURO, Juan. "Testing for sample selection bias in pseudo panels," Apuntes de Economía 003558, Universidad Icesi, 2007. Disponible en:
http://www.icesi.edu.co/~jjmora/pdfs/sample_selection_bias_in_pseudo_panels.pdf

MUMFORD, Lewis. "Capítulo 1: Preparación cultural" en *Técnica y Civilización.* Barcelona, Alianza Editorial, 1934. Pp 2-25 Disponible en:
http://respaldo.fcs.edu.uy/enz/licenciaturas/sociologia/cts/Modulo1_Mumford.pdf

OCHOA D. y ORDOÑEZ A. "Informalidad en Colombia, causas, efectos y características de la economía del rebusque" en Universidad Icesi, Estudios Gerenciales, No-090, Cali. P.113.

OEI, *informe sobre la educación superior en Colombia.* Bogotá, 2006. Disponible en:
http://www.oei.es/quipu/colombia/situacion_educ_superior2006.pdf

OREJUELA, Johnny. *Incertidumbre laboral. Mercado y trayectorias laborales de profesionales de empresas multinacionales.* Cali, Universidad San Buenaventura, 2009.

PACINI, Deborah. "Cantando la Cama Vacía: love, sexuality and gender relationship in Domican bachata". USA, popular music, Vol 9/3, 2006. P. 35-68

PIEDRAHITA, Francisco. *Discurso de grado*. Cali, Universidad ICESI, 2009.
Disponible en:
http://www.icesi.edu.co/imgs/M_images/rec-023-09_discurso_grado_ago09.pdf

PISCITELLI, Alejandro. *Ciberculturas 2.0: en la era de las máquinas inteligentes*. México, Editorial Paidós, 2002.

PORTES, Alejandro y HOFFMAN, Kelly. *Las estructuras de clases en América Latina: composición y cambios durante la época neoliberal.* Santiago de Chile, CEPAL-ONU, 2003.
_____*Capítulo 2.* "Las estructuras de clases sociales en América latina: su composición y cambio durante la era neoliberal". En *El Desarrollo Futuro de América Latina: Neoliberalismo, Clases Sociales y Transnacionalismo,* Bogotá, Ediciones Antropos. 2004. P. 21-70

PRADA, Carlos Felipe. "*¿Es rentable la Decisión de Estudiar en Colombia?"* Colombia, Revista ESPE, núm. 51, edición especial. Educación, 2006. p. 226-323

Real Academia de la Lengua Española, Diccionario 2010. Disponible en:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=experiencia

REYES, Catalina y GONZÁLEZ, Lina Marcela. "La vida doméstica en las ciudades republicanas". En *Historia de la vida cotidiana.* (Beatriz Castro Carvajal, Editora). Bogotá, Norma. 1996. P.206-240.

ROSALES, Luis. Poema "El cuarto de Estar". En *La Casa encendida,* 1949. Disponible en:

http://roble.pntic.mec.es/msanto1/lengua/2poecon.htm

ROSANVALLON, Pierre, *La nueva cuestión social. Repensar el Estado Providencia.* Argentina, Manantial, 1995.

SALLES Vania y OLIVO, Miguel Ángel. "Roles Sociales y Acción: Los Riesgos de la Inestabilidad Laboral" en *Teorías Sociales y Estudios del Trabajo: Nuevos Enfoques* (de la Garza, Toledo, Enrique. Coordinador). México, Editorial Antrhropos, 2006.

SÁNCHEZ SALCEDO, José Fernando. "Las estrategias relacionales de los profesionales en Cali, Colombia: formas de regulación y mecanismos de protección". Bogotá, Revista de estudios sociales, No. 32, 2009, p. 172 – 183.

SENADO DE LA REPÚPLICA DE COLOMBIA, Ley 4 de 1992, artículo 3 y artículo 20; Ley 80 de 1993, artículo 32; Ley 30 de 1992, artículo 70-77 y 106. Disponibles en www.secretariasenado.gov.co/.../**ley**/**1992**/**ley**_0004_**1992**.html

SENNETT, Richard, *La Corrosión del Carácter, las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Editorial Anagrama, 2000.
_____ *El Artesano.* Barcelona, Anagrama, 2009.
_____*Carne y piedra: el cuerpo y la ciudad en la civilización occidental.* Madrid, Alianza Editorial, 1997.
_____*El declive del hombre público.* Barcelona, Editorial Anagrama, 1943.

SERRANO, José Fernando. "Nacen se hacen o los hacen: formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades". Universidad Central, Revista Nómadas, núm. 7, septiembre de 1997, Bogotá, Colombia, p. 57.

SIMMEL, George. *Estudios sobre las formas de socialización.* España, Alianza Universidad, 1986.

SIMONET, Domique. *La Más Bella Historia de Amor*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003.

SISTO, Vicente. *Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gest(ac)ión de la universidad sin órganos: un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad.* Santiago de Chile, 2010 p. 525. Disponible en: http://debatenacionalpostgrado.files.wordpress.com/2011

SLAUGHTER, Sheila y LESLIE, Larry, *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university.* Baltimore, The John Hopkins University Press, 1997.

SCHUMPETER, Joseph. *Théorie de l'évolution économique.* París, Editorial Dalloz, 1999.

THOMAS, Florence. *Los Estragos del Amor.* Bogotá, Editorial Universal, 1994.

TONNIES, Ferdinand. "Comunidad y Asociación". En: *Comunidad y asociación: el comunismo y el socialismo como formas de vida social.* Barcelona, Editorial. Península, 1979, pp. 25-111.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. "La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica". España, Revista de ciencias de la educación, No. 141, 1990, p.11

UNIVERSIDAD DEL VALLE, Oficina de planeación y desarrollo institucional, *Universidad del Valle en cifras 2010.* Disponible en:

http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/UVCifras/uv-cifras_2010-II.pdf

UNIVERSIDAD ICESI, *Boletín estadístico 2010*. Disponible en: http://www.icesi.edu.co/imgs/contenido/pdfs/boletin2010/2010icesiencifras.pdf

UMBRÍA, Grupo de Investigación, *Calidad de la Educación Superior. Una Mirada desde la Flexibilidad en algunas Universidades del Valle del Cauca- Colombia*. Santiago de Cali, Universidad San Buenaventura-ICFES, 2006.

URICOECHEA, Fernando. *La Profesionalización Académica en Colombia: Historia, Estructuras y Procesos*. Bogotá, TM Editores, 1999.

URRESTI, Marcelo. "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico". *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires, Clacso, 2000.

URRUTIA, Miguel. *40 años de desarrollo y su impacto social*. Bogotá, Biblioteca Banco de la República, 1990

VALLAEYS, François. *Responsabilidad Social Universitaria. Marco teórico y ejes estratégicos*. Perú, Dirección Académica de Responsabilidad Social. Pontificia Universidad Católica del Perú, 2008. Disponible en: http://blog.pucp.edu.pe/item/11478/responsabilidad-social-universitaria-definicion-y-estrategias

VELTZ, Pierre. *Mundialización, ciudades y territorios*. Buenos Aires, Editorial Ariel, 1999.

VIRILIO, Paul. *Estética de la desaparición*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1988.

WEBER, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva*. Colombia, Fondo de Cultura Económica, 1997.

WILDAVSKY, Aaron. *Searching for safety*. , USA, The Social Philosophy and Policy Center, 1988.

WINNER, Langdon. *¿Los Artefactos Tienen Política?, 2001*. Disponible en: http://www.campus-oei.org/salactsi/winner.htm

ZIZEJK, Slavoj. "Tú puedes". (Extraído de LRB, Vol. 21 No.6. 17 de mayo de 2010). Disponible en: www.cholonautas.edu.pe/pdf/EL%20SUPEREGO%20POSMODERNO.pdf

ANEXOS:

CONVENCIONES A EMPLEAR EN LOS ANEXOS

Sexo	Estado civil	Universidades en las que enseña	Facultades/programas en los que enseña	Nivel educativo
M: Mujer **H:** Hombre **O**: Otro	**S:** Soltera/o **C:** Casada/o **UL:** Unión libre **SE:** Separada/o o divorciado/a **V:** Viudo/a	**UV:** Universidad del Valle **UI:** Universidad Icesi **UNC:** Universidad no cubierta por el estudio.	**CS:** Ciencias sociales **H:** Humanidades **A:** Artes **CN:** Ciencias naturales o básicas **I:** Ingenierías **G:** Ciencias gerenciales **S:** Salud	**P:** Pregrado **MC:** Maestría en curso **M:** Maestría **DC:** Doctorado en curso **D:** Doctorado

ANEXO A:
GRUPOS DE DISCUSIÓN

A.1. Participantes Grupos de discusión

Grupo 1

Participante	Sexo	Edad	Estado civil	Disciplina de la que proviene	Universidades en las que enseña	Facultades/ programas en los que enseña	No. De cursos que dicta al momento del grupo de discusión	Años de trayectoria como profesor/a hora cátedra	Otras actividades no docentes que realiza al momento del grupo de discusión
1	M	28	S	Comunicación social.	UNC. UV.	CS	5	5	Revisión de estilo
2	M	30	UL	Trabajo social	UV	CS	4	6	Ninguna
3	M	34	S	Terapia ocupacional.	UV	S	3	8	Intervención social Consulta particular.
4	M	32	C	Estadística	UV UI UNC	CS CB	8	7	Trabajos de estadística Coordinación de grupo de investigación
5	H	31	S	Psicología	UI UNC	CS	6	8	Intervención social Investigación
6	H	30	S	Sociología	UI UV	SCI	7	5	Gestión cultural. Intervención social
7	M	36	Se	Psicología	UI. UNC.	G	4	9	Consultorías empresariales

Grupo 2

Participante	Sexo	Edad	Estado civil	Disciplina de la que proviene	Universidades en las que enseña	Facultades/ programas en los que enseña	No. De cursos que dicta al momento del grupo de discusión	Años de trayectoria como profesor/a hora cátedra	Otras actividades no docentes que realiza al momento del grupo de discusión
1	M	34	D	Diseño	UI UV UNC	I A I	8	8	Diseños particulares. Intervención social.
2	H	34	C	Matemática	UI UV UNC	CB	7	8	Clases privadas de matemática
3	H	30	S	Educación	UV	CS	4	6	Intervención Gestión cultural
4	H	32	S	Ingeniería	UV UNC	I CB	6	7	Clases privadas de cálculo
5	H	33	C	Ciencias naturales	UV UNC	CB	6	8	Investigación en medio ambiente
6	H	35	C	Administración	UNC UV	G	6	6	Ninguna
7	M	32	D	Idiomas G	UV UNC	I	5	4	Clases privadas de inglés
8	M	30	S	Sociología	UI UV	CS	6	4	Intervención Gestión cultural

A3. Guía temática grupos focales

<u>Lógica estratégica</u>

- Estrategias significativas a las que acuden para garantizarse estabilidad/regularidad en sus proyectos/planes académicos (papel de las redes sociales y vínculos para procurarse mantenimiento en el trabajo.
- Habilidades en el dominio de relaciones con los jefes y directivos. Vinculación en proyectos de mayor alcance a la labor de profesores hora cátedra.
- Forma en que son seleccionados, asignados o impuestos cursos y temas de investigación e intervención/extensión en la vida laboral y forma en que se consigue o no que éstos coincidan con las expectativas de los y las docentes.
- Modo en que se configura el proyecto de formación académica (estudios de postgrado, por ejemplo) y se hace o no compatible a éste con las modalidades de trabajo.
- Modos de arreglárselas para procurarse estabilidad económica.
- Prácticas de ahorro y organización de la economía doméstica según ritmos de la vida académica y de las modalidades de contratación).

<u>Lógica de integración</u>

- Dificultades laborales y personales experimentadas por los profesores asociadas a las modalidades de trabajo flexible.
- Relación (armónicas o de conflicto) que establecen entre las condiciones de su trabajo y la configuración de trayectoria académica y afectiva.

- Beneficios laborales y relacionados con el proyecto académico percibidos de la condición hora cátedra (¿mayor autonomía? ¿Son percibidos los compromisos más flexibles como una ventaja? ¿Se asume como positiva la renovación constante de espacios, tiempos y asuntos sobre los que gira el trabajo?)
- Beneficios personales y afectivos concebidos como consecuencias de la condición hora cátedra (¿mayor dominio sobre el tiempo personal? ¿mayor densidad de redes sociales y vínculos?).

Lógica de subjetivación.

- Perspectivas sobre vida afectiva futura y de proyecto académico
- Posibles satisfacciones residuales que derivan de su condición como docentes hora cátedra.

ANEXO B
ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

B1: Perfil entrevistados y entrevistadas. Datos personales

Nombre	Sexo	Edad	Estado civil	No. De hijos o hijas	Personas con la que vive	Vivienda propia o alquilada
Verónica	M	34	Se	1	Hijo	Alquilada
Federico	H	31	S	0	Mamá-abuela	Alquilada
Alicia	M	36	Se	1	Hijo	Alquilada
Camilo	H	34	C	1	Hijo-esposa	Alquilada
Elena	M	34	S	0	Mamá	Alquilada
Andrés	H	30	S	0	Vive solo	Alquilada
Vera	M	35	C	0	Esposo	Alquilada
Fernando	H	32	S	0	Vive solo	Alquilada
Laura	M	30	UL	0	Compañero	Alquilada
Manuel	H	31	S	0	Amigo	Alquilada
Adriana	M	32	C	1	Esposo-hijo	Alquilada
Juliana	M	34	UL	0	Compañero	Alquilada

B2: Perfil entrevistados y entrevistadas. Datos laborales.

Nombre	Nivel educativo	Disciplina de la que proviene	Universidades en las que enseña	Facultades/ programas en los que enseña	No. De años como cátedra	No. De cursos que dicta al momento de la entrevista	Otras actividades no docentes que realiza al momento de la entrevista	Ingresos mensuales al momento de la entrevista
Verónica	MC	Diseño	UV UI UNC	I A	8	8	Diseños particulares. Intervención social.	$2.200.000=
Federico	M	Psicología	UI UNC	CS	8	6	Intervención social. Intervención social	$2.300.000=
Alicia	M	Psicología	UI UNC	G	9	4	Consultorías empresariales	$3.500.000=

Nombre	Nivel educativo	Disciplina de la que proviene	Universidades en las que enseña	Facultades/ programas en los que enseña	No. De años como cátedra	No. De cursos que dicta al momento de la entrevista	Otras actividades no docentes que realiza al momento de la entrevista	Ingresos mensuales al momento de la entrevista
Camilo	M	Matemática	UV UI UNC	CB	8	7[463]	Clases privadas de matemática	$2.500.000=
Elena	P	Terapia ocupacional	UV	S	8	3	Intervención social Consulta particular	$3.000.000=
Andrés	M	Educación	UV	CS	6	4	Intervención social	$2.200.000=
Vera	MC	Comunicación social	UV UI	CSH	10	7	Intervención social.	$3.500.000=
Fernando	M	Ingeniería	UV UNC	I CB	7	6	Clases privadas de cálculo	$2.500.000=
Laura	MC	Trabajo social	UV	CS	6	4	Ninguna	$1.800.000=
Manuel	MC	Sociología	UI UV	CS I	5	7	Gestión cultural. Asistencia investigación	$2.000.000=
Adriana	M	Estadística	UV UI UNC	CS CB	7	8	Trabajos de estadística Coordinación de grupo de investigación.	$3.350.000=
Juliana	P	Comunicación social/Derecho	UV UNC	A CS G	5	3	Trabaja como abogada. Intervención social. Funcionaria pública.	$2.800.000=

B3. **Guía temática de entrevistas**

Lógica Estratégica

- Condiciones que requieren los profesores hora cátedra para responder eficientemente en el trabajo y la vida doméstica (redes de apoyo, consumo de servicios).
- Condiciones que requieren los profesores hora cátedra para armarse proyecto académico en medio de condiciones itinerantes de trabajo
- Estrategias para la organización y racionalización del tiempo de trabajo, considerando la diversidad de instituciones y tipos de trabajo a los que se enfrentan los profesores hora cátedra
- Recursos técnicos y tecnológicos empleados para el uso eficiente y efectivo del tiempo (automóvil, agendas electrónicas, empleo de recursos online).
- Recursos humanos destinados al empleo eficiente y efectivo del tiempo para el trabajo y la vida familiar (redes de apoyo, asistentes y monitores para la vida familiar, apoyo de redes de crianza, etc.).
- Inversiones que se hacen en casa o en la vida personal para favorecer el trabajo (compra de libros, dotación tecnológica, dotación de espacios para el trabajo en casa).

[463] Durante el proceso de entrevista Camilo vio disminuirse su carga académica de 7 a 3 cursos. Sus ingresos se disminuyeron a la mitad.

- Inversiones que se hacen en el tiempo libre para favorecer el trabajo (p. ej. vinculación con redes que favorecen inclusión en el trabajo).
- Actividades a las que se destina el tiempo libre.
- Distribución de responsabilidades económicas en el hogar y estrategias para el establecimiento de estas decisiones.
- Estrategias para la conquista de una suerte de estabilidad económica y certidumbre laboral:
  - Inversiones sociales, económicas y afectivas que los docentes hora cátedra hacen para garantizar su permanencia en el trabajo.
  - Papel de las redes sociales y vínculos para procurarse mantenimiento en el trabajo.
  - Habilidades en el dominio de relaciones con los jefes y directivos.
  - Agencia de otras formas de sustento no derivadas del trabajo hora cátedra.
  - Forma en que son seleccionados, asignados o impuestos cursos y temas de investigación e intervención/extensión en la vida laboral y forma en que se consigue o no que éstos coincidan con las expectativas de los y las docentes.
  - Modo en que se configura el proyecto de formación académica (estudios de postgrado, por ejemplo) y se hace o no compatible a éste con las modalidades de trabajo.
  - Prácticas de ahorro y organización de la economía doméstica según ritmos de la vida académica y de las modalidades de contratación.
  - Forma en que se lidia con las demandas económicas de la vida familiar ante la desregulación de ingresos propiciada por las modalidades de contratación.

Lógica de Integración

- Trayectorias laborales y reconstrucción de hitos[464] de la vida laboral: para este caso se propone la reconstrucción de las trayectorias laborales de profesores y profesoras hora cátedra, haciendo énfasis en los hitos laborales tales como:
  - Culminación de estudios de pregrado.
  - Ingreso o culminación de estudios de postgrado.
  - Elección de temas/asuntos de trabajo e investigación con respecto a los estudios realizados.
  - Ingreso al mundo del trabajo.
  - Proceso de profesionalización del trabajo docente (temas sobre los que se ha trabajado, modo en que han sido seleccionados estos temas o asuntos).
  - Cambios de trabajo e instituciones en las que se ha laborado.
  - Ascensos laborales/salariales.
  - Variación en las modalidades de contratación.
  - Cambios de jefe/superiores.

- Reconstrucción de Hitos afectivos y de los proyectos académicos: esta reconstrucción permitirá efectuar en la etapa de análisis, una comparación entre escenarios laborales y afectivos de la trayectoria vital de las y los entrevistados. Así mismo, se aspira a reconocer en este caso los modelos familiares y domésticos de los que provienen los profesores y profesoras hora cátedra y las relaciones de ruptura o cotidianidad que se presentan ante éstos.
  - Tipo de hogar materno/paterno
  - Tipo de madre (trabajadora, ama de casa, convencional, liberal)
  - Tipo de padre (trabajador, convencional, liberal).
  - Rupturas y continuidades efectuadas en la vida afectiva y laboral con respecto a su hogar materno/paterno
  - Proceso de emancipación del hogar paterno/materno.
  - Procesos de conformación de pareja y relaciones con trayectoria laboral.

[464] Preliminarmente los hitos serán analizados a partir de su significatividad y valoración. Para ello es importante acudir a tres recursos: 1) los marcadores de valoración que el entrevistado explicita («fue muy importante», «fue trascendental para mí», «cambió mi vida», etc; 2) las motivaciones (¿por qué es significativo, por qué lo hizo, por qué es decisivo?) y 3) las consecuencias (¿puedo hablar de un antes y después del hito, en qué sentido se manifiestan esas transformaciones, cuál es su duración?). Al respecto, proponemos tres tipologías de hitos que pretenden atender su intensidad en la vida de los actores: A: *Quiebre:* alta intensidad y significatividad (ruptura y cambio significativo de la experiencia de vida, auténtica transformación radical de la experiencia vital). B: *Transformación:* mediana intensidad y significatividad (transformación de la experiencia que no implica una reorganización sustancial del sentido de vida, sino más bien una cierta *evolución y continuidad.* C: *Variación:* baja intensidad y significatividad.

- Ruptura en relaciones de pareja
- Compra de casa/espacio doméstico y relaciones entre estos cambios y trayectorias laborales.
- Cambio de casa/espacio doméstico y relaciones entre estos cambios y trayectorias laborales.
- Cambio de ciudad y movilidad espacial y relaciones entre estos cambios y trayectorias laborales.
- Procesos de movilidad de clase percibidos por los y las entrevistadas y relaciones entre estos procesos y la trayectoria laboral.
- Cambios experimentados en la economía personal y sentidos otorgados a estos cambios.
- Maternidad y modo en que ésta se relaciona con la trayectoria laboral.
- Configuración de otros vínculos afectivos de orden fraterno y relación entre éstos y trayectoria laboral.
- Muerte de familiar/pareja

- Relaciones entre la constitución de vida afectiva/familiar, proyecto académico y trabajo flexible:
  - Dificultades laborales experimentadas por los y las entrevistadas relacionadas con la modalidad de trabajo hora cátedra.
  - Relación entre estas dificultades y vida personal (con el establecimiento de relaciones amorosas y la decisión de conformar familia, por ejemplo): ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan los profesores hora cátedra si decide conformar una familia clásica? ¿y si deciden tener hijos? ¿Y para formar pareja? ¿Cómo se las arreglan para formar hogares en medio de estas dificultades?
  - Dificultades y facilidades que enfrentan los profesores hora cátedra para la construcción de redes afectivas y laborales en los espacios de trabajo.
- Modo en que se organizan los tiempos y espacios de la vida cotidiana, laboral y afectiva: se planea reconstruir de por lo menos dos días paradigmáticos en la vida cotidiana de los profesores entrevistados. Para este caso se prefiere seleccionar por lo menos un día laboral y un día de fin de semana. El examen de estas rutinas permitirá reconocer el modo en que se distingue tiempo libre de tiempo de trabajo y las estrategias que ponen en juego para la organización y racionalización del tiempo.

Lógica de Subjetivación

- Prospectivas y planeación de vida futura.
  - En qué sentidos se transformaría su proyecto de vida futura académica si los y las participantes contaran con modalidades de trabajo más reguladas.
  - Proyecciones sobre la vida familiar futura con relación a las expectativas laborales.
- Forma en que se percibe a los profesores universitarios en tanto grupo social (autopercepción y representaciones de los profesores para los entrevistados).
- Requisitos y cualidades profesionales, académicos y personales de un buen profesor o profesora.
- Satisfacciones y frustraciones con respecto a su condición y desempeño personal como profesor hora cátedra.
- Ideas y anhelos de futuro profesional y afectivo que construyen estos profesores hora cátedra: en este caso se aspira a **reconocer** los deseos y planes de estos profesores con respecto a sus futuros. Es importante reconocer que en la producción del futuro soñado (disoñado, como señalaría la teoría de la prospectiva), se ponen en juego las frustraciones y confianzas sobre el presente. Así, las preguntas prospectivas permiten identificar percepciones sobre el presente que no surgen espontáneamente en las entrevistas.
  - Forma en que se imagina el futuro laboral y el proyecto académico futuro.
  - Metas y planes al respecto
  - Obstáculos que se perciben para la conquista del futuro soñado.
  - Forma en que se imagina la vejez
  - Metas y planes al respecto.
  - Forma en que se imagina la vida familiar y afectiva en el futuro.
  - Metas y planes al respecto
  - Obstáculos que se perciben para la conquista del futuro soñado.
  - Temores y confianzas respecto al futuro.

ANEXO C
Observación de espacios y objetos vitales.

C1. Guía de observación espacios laborales.

- **Espacios Laborales:** En este caso se trata de reconocer los escenarios de trabajo de estos docentes. Así, examinaré tanto la dotación que las Universidades diseñan para el uso de los profesores hora cátedra (salas de profesores, computadores, casilleros, personal administrativo), como aquellos espacios no institucionalizados pero sí apropiados por los docentes para el desarrollo de sus labores y la atención de estudiantes (cafeterías, centros comerciales, café-internet). En concreto se espera observar:
    - Dotación tecnológica y técnica de los espacios para el desarrollo del trabajo.
    - Dotación mobiliaria de los espacios para el desarrollo del trabajo
    - Percepción de los profesores sobre la calidad y cualidades de estos espacios.
    - Frecuencia en el uso de estos espacios.
    - Espacios y tiempos para la construcción de redes afectivas y laborales en los espacios de trabajo (cafeterías, lugares de encuentro, etc).

C2: Guía de observación espacios Domésticos

- Inversión tecnológica y mobiliaria para el trabajo en casa (Estudio, computadores, presencia de material laboral en casa, biblioteca).
- Condiciones materiales de vida: es decir, el modo en que las elecciones racionales, determinadas socioeconómicamente, que estos individuos hacen con respecto a sus espacios domésticos (ubicación, dotación, decorado) estarían hablando de procesos de distinción y conquista de un estatus como profesores.
- Tipo de decoración, mobiliario heredado o no, mobiliario moderno. División o no (especialización) de los espacios (biblioteca, sala de tv, cuartos por niños, etc.)
- Tipo y ubicación de la vivienda.
- Estética y organización de la casa (orden y pulcritud, estética calculada y efectista).

C·: Guía para revisión de objetos vitales[465] **:**

- Si bien es por el momento imposible prever la información de la que se dispondrá según la selección de sujetos de investigación, se aspira a tener acceso a objetos y recursos personales de los entrevistados que permitan obtener pistas sobre la forma en que estos profesores organizan su vida en el trabajo y ponen bajo control las prácticas derivadas de su polivalencia profesional y su paso itinerante y cotidiano por diversos espacios laborales:
- Documentos personales tales como agendas, planeadores y dotación cotidiana como bolsos, maletas y automóviles con y *en* los que se transita en el mundo del trabajo.
- Entornos digitales: Plataformas de encuentro y vínculos *online* que favorezcan la constitución de vínculos afectivos y laborales *offline*; organización de archivos digitales y objetos que, en general, sean percibidos como necesarios para la organización del trabajo.

[465] Es necesario señalar que algunos de estos objetos vitales constituyen en sí mismos escenarios. Hago referencia en este particular a los entornos tecnológicos (computadores y celulares, por ejemplo), en los que se despliegan encuentros, formas de trabajo y dimensiones laborales online en directa conexión con la experiencia offline.