

Globalización, internacionalización y educación comparada

Zaira Navarrete Cazales Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinadores)



Globalización, internacionalización y educación comparada

Zaira Navarrete Cazales • Marco Aurelio Navarro Leal
(Coordinadores)



Primera edición: agosto 2016

Esta obra fue sometida a un riguroso proceso de evaluación de doble ciego. La primera etapa consistió en dictaminar cada capítulo por académicos especialistas en el tema, la segunda etapa estribó en la evaluación de la obra conjunta dictaminada por un investigador miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Globalización, internacionalización y educación comparada /
Zaira Navarrete Cazales • Marco Aurelio Navarro Leal (Coordinadores)
Plaza y Valdés Editores; Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2016.
388 páginas 17 x 23 cm.

1. Globalización, 2. Internacionalización, 3. Educación Comparada, 4. Temas de interés internacional. I. Navarrete Cazales, Zaira, coord; II. Navarro Leal, Marco Aurelio, coord.

- © Zaira Navarrete Cazales, Marco Aurelio Navarro Leal,
- © Sociedad Mexicana de Educación Comparada
- © Plaza y Valdés, S. A. de C. V.

Derechos exclusivos de edición reservados
para Plaza y Valdés, S.A. DE C.V. Prohibida
la reproducción total o parcial por cualquier
medio sin autorización escrita de los editores.

Plaza y Valdés, S. A. de C. V.
Manuel María Contreras núm. 73. Colonia San Rafael
México, D. F. 06470. Teléfono: 50 97 20 70
editorial@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.com

Plaza y Valdés Editores
Calle Murcia, 2. Colonia de los Ángeles
Pozuelo de Alarcón
28223, Madrid, España.
Teléfono: 91 862 52 89
madrid@plazayvaldes.com
www.plazayvaldes.es

ISBN: 978-607-402-901-7

Impreso en México / *Printed in Mexico*

Índice

Presentación: Globalización, internacionalización y educación comparada <i>Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales</i>	9
I. GLOBALIZACIÓN	
A la Sombra de Bologna. Educación Superior en la América Latina del Siglo Veintiuno <i>Liliana Olmos y Carlos Alberto Torres</i>	23
Universidad y ciudadanía: la perspectiva global de un vínculo complejo <i>Armando Alcántara Santuario</i>	51
Globalización, hidrocarburos y educación superior en Tamaulipas y el sur de Texas: una aproximación <i>Marco Aurelio Navarro Leal</i>	67
II. INTERNACIONALIZACIÓN	
La agenda de investigación sobre internacionalización de la educación superior y la ciencia en México: una necesaria redefinición <i>Sylvie Didou Aupetit</i>	85
Internacionalización y externalización de la educación superior en modalidades no presenciales. El caso del Sistema Abierto y a Distancia de la UNAM <i>Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales</i>	106

Internacionalización de la educación en el Instituto Politécnico Nacional: La movilidad estudiantil en la Escuela Superior de Cómputo <i>Héctor Manuel Manzanilla Granados, Martha Rosa Cordero López y Marco Antonio Dorantes González</i>	131
Visión supranacional de la autonomía de gestión escolar: problematización de la escuela pública mexicana <i>Amelia Molina García y José Antonio Sáenz Melo</i>	151
Iguales políticas y distintos modelos de organización e internacionalización de las redes de conocimiento en México <i>María Teresa de Sierra Neves</i>	167
III. EDUCACIÓN COMPARADA	
Los traumas de PISA y la política. Alemania, Japón, México y Turquía <i>Carlos Ornelas</i>	189
Universidad y futuro en América Latina en perspectiva comparada <i>Norberto Fernández Lamarra</i>	204
Procesos de democratización e inclusión educativa en América Latina en el siglo XXI. Tendencias internacionales comparadas <i>Cristian Pérez Centeno</i>	221
La educación comparada en didáctica. Espacios y sujetos en el caso de un estudio en didáctica de la geografía en Medellín (Colombia) y Sao Paulo (Brasil) <i>Alejandro Pimienta Betancur y María Raquel Pulgarín Silva</i>	242
Creación de la carrera de pedagogía en México. Una revisión comparativa de cuatro universidades públicas <i>Zaira Navarrete Cazales</i>	256

Re-pensando la pedagogía desde su intertextualidad curricular: un acercamiento comparativo en la UNAM	
<i>Viridiana Castelazo Ochoa</i>	272
Educación comparada: panorámica, marco y estrategia como aportes-soportes para la investigación educativa. Apuntes sobre encuentros y derivaciones a partir de una experiencia académica	
<i>Ileana Rojas Moreno</i>	285
IV. TEMAS DE INTERÉS INTERNACIONAL	
Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible	
<i>Angélica Buendía Espinosa y Abril Acosta Ochoa</i>	299
Programa de Mejoramiento del Profesorado o Programa para el Desarrollo Profesional Docente. Apuntes acerca de un programa compensatorio	
<i>César Hernández Pérez</i>	329
Los egresados de universidades privadas de bajo perfil y la opinión de sus empleadores en el Siglo XXI	
<i>Gustavo Gregorutti</i>	344
Conceptos alternativos sobre desarrollo humano integral y sus implicaciones para la educación superior	
<i>Isaías Álvarez García, Juan de Luna Flores y Maribel del Carmen Casas Haro</i>	363
Sobre los autores de este libro	377

Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible

Angélica Buendía Espinosa¹²⁰

Abril Acosta Ochoa¹²¹

Los tiempos repletos ahí están. Baratos.

Con ilusiones unos, hartos otros: quemados muchas veces por tantos años girando.

Cansados. Los jornaleros del gis y el borrador salen temprano.

Madrugan los peones.

Manuel Gil Antón (2015)

Resumen

Hace 25 años, con el Programa para la Modernización Educativa impulsado por el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, se inició un ciclo de políticas públicas para la educación superior cuyo eje transversal ha sido la evaluación. Desde entonces se han sumado poco a poco al diseño institucional de las políticas, las instituciones universitarias, sus actores y procesos; no obstante, algunos temas no han sido considerados de manera sistemática, tal es el caso de los profesores de “tiempo parcial” o “por hora”. Este es el tema central de la presente propuesta.

La figura del profesor part-time está cada vez más presente en la agenda académica y política. En Estados Unidos y el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de universidades conformadas por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas se observa el aumento en el porcentaje de los profesores part-time y, en consecuencia, la disminución de los profesores de tiempo completo con definitividad (Howell-Hoyt, 2007; Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010b).

El objetivo del capítulo es presentar algunos hallazgos sobre las condiciones laborales y académicas de los profesores de tiempo parcial en 40 universidades públicas mexicanas, a partir del supuesto de la ausencia de políticas para este actor y su escaso reconocimiento tanto simbólico como material.

1. El contexto internacional

120 Universidad Autónoma Metropolitana, México. CE: abuendia0531@gmail.com

121 Universidad Autónoma Metropolitana, México. CE: abril_acosta@hotmail.es

La bibliografía existente sobre las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial, por horas o de asignatura, es escasa en habla hispana y no muy cuantiosa en otras lenguas. Específicamente en México no se ha difundido conocimiento sobre el tema. La mayoría de textos que abordan a estos docentes, denominados en lengua inglesa como non-tenure, son de tipo periodístico y ensayístico, hay escasa información sustentada en datos estadísticos, así como descripciones puntuales basadas en investigación de campo. De éstas, existen algunas investigaciones internacionales (Jersey State Commission on Higher Education, 2002; New Mexico Higher Education Department, 2007; Rivera, 2003; Vaquero, 2005; Kezar y Sam, 2010a y 2010b), si bien sólo una realizada en México (Polanco, 2006).

Una indagación en cinco medios internacionales (Times Higher Education, Inside Higher Education, The Chronicle of Higher Education, University World News y El país) reporta 168 notas sobre el tema publicadas entre marzo de 2012 y abril de 2015.¹²² Los temas que destacan son:

- *Temas sindicales.* Reportes de reuniones sindicales, movilizaciones a favor del mejoramiento de las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial, aprobación de políticas institucionales dirigidas a los PTP que fueron resultado de movilizaciones sindicales.
- *Experiencias de PTP.* Entrevistas realizadas a PTP en funciones, que se han retirado o han sido despedidos; ensayos libres que reportan las experiencias presentes o pasadas de PTP; ensayos libres de PTP que exponen sus experiencias en torno a la docencia, la vida académica y la vida laboral.
- *Reportes de investigaciones o estadísticas.* Reseñas de libros especializados en PTP, cifras y estadísticas sobre PTP como tema central o en términos de su comparación con profesores definitivos; reportes estadísticos oficiales.

En general los trabajos especializados en el análisis de las condiciones laborales y académicas de los profesores de tiempo parcial delinean de forma muy clara las experiencias que viven en el ejercicio de la docencia, las relaciones complejas que establecen con la institución para la cual laboran y, en algunos casos, incluso sus

122 La fuente de información es el Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), portal de información especializado en educación superior, ciencia y tecnología, dirigido por Angélica Buendía Espinosa: <http://laisumedu.org/index.php>

posicionamientos grupales frente a sus condiciones de trabajo. Estas cuestiones se exponen brevemente a continuación.

Su emergencia como actores de la educación superior

La figura del profesor *part-time* está cada vez más presente en la agenda académica y política. En Estados Unidos y el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de sistemas universitarios conformados por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas se observa un aumento en el porcentaje de los profesores *part-time* y, en consecuencia, la disminución de los profesores de tiempo completo con definitividad (Howell-Hoyt, 2007; Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010b).

En el país vecino, a finales de la década de los años noventa 42% de los profesores universitarios eran a tiempo parcial (Wilson, 1998), para 2001 el Departamento de Educación de los E.U. reportaba que ascendía a 44.5% (Bradley, 2004), para el año 2003 hasta un 46% de todos los profesores eran a tiempo parcial (Euben, 2006). Estudios recientes indican que aproximadamente el 65% de los profesores de nuevo ingreso, son *nontenure track* (Kezar y Sam, 2010b), es decir, se contratan por tiempo determinado. El aumento en los contratos temporales se incentivó durante los años setenta, incrementándose de manera exponencial desde hace dos décadas, marcadamente en los college o colegios comunitarios, donde dos tercios de la planta académica corresponde a profesores sin contratos definitivos (Pankin, 2011).

En la bibliografía internacional existen similitudes en la interpretación del aumento de los contratos temporales: se asocia a las propias condiciones del mercado laboral internacional que han conducido a la apropiación de mano de obra barata buscando optimizar recursos (McArthur, 1999; Vaquero, 2006; Rivera, 2003; Simo, 2008); también está presente la idea de la crisis económica como un operador del aumento de estos empleos precarios (Wilson, 2008); o el desarrollo del propio subsistema de educación superior, que requiere contratar más profesores a menor precio para cubrir la demanda de estudios superiores de públicos diversificados (Domínguez, 2009; Gil, 2008; Bermúdez y Novoa, 2009).

Distintas formas de nombrarlos

Existe una diversidad de formas de denominar a este grupo de docentes. Para el caso mexicano encontramos los términos “profesores de asignatura” (Domínguez, 2009; Chávez, 2009) y “docentes por hora” (Sidorova, 2007), lo cual muestra la polisemia

con la que normativamente se les denomina en las diversas instituciones de educación superior. En España existe la categoría de “profesor interino” (Díaz, 2011) pero es más frecuente referirse a ellos como “profesores a tiempo parcial” (Simo et al., 2008).

Al igual que en España, en Puerto Rico e Inglaterra se definen como “profesores a tiempo parcial” (Winkelman, 2005; Rosario, 2007), mientras que en Colombia se les conoce como “profesores por hora” (Bermúdez y Novoa, 2009). En Estados Unidos se les llama a través de tres términos: “part time professor” (Euben, 2006; Wilson, 2008; Smallwood, 2004; Eagan, 2013), “non tenure track faculty member” (Kezar y Sam, 2010^a y 2010b) y “adjunct” (Mangan, 2009; Dunn, 2013; Ryesky, 2013; Winkelman, 2005).

Condiciones laborales y académicas para el desempeño de la docencia

La revisión de la literatura evidencia que se trata de profesores que comparten una misma condición laboral, a pesar de la diversidad de contextos institucionales, locales y nacionales donde se desempeñan. El profesor part time se caracteriza por impartir uno a más cursos en uno o varios colegios universitarios o universidades, públicas o privadas. Su salario es inferior en comparación con el de un profesor con definitividad, los apoyos adicionales al salario están reducidos y las condiciones para impartir su cátedra son menos favorables (McArthur, 1999; Wilson, 2009; Bradley, 2004). Es muy limitada la cercanía con los profesores de tiempo completo (Wilson, 2009).

En Estados Unidos, el *profesor adjunto (adjunct professor)*, *de tiempo parcial (part time professor)* y sin definitividad (*non tenure track*) laboran por un contrato temporal, comúnmente tasado sobre el tiempo de duración del curso (anual, semestral, o curso de verano) y carecen de un conjunto de prestaciones del profesor de tiempo completo. No cuentan, por ejemplo, con una oficina, escritorio o equipo de cómputo, no tienen derecho al retiro, ni al descanso vacacional, se desplazan grandes distancias para llegar a la institución en la que prestan sus servicios, y en algunos casos se encuentran en una posición de menosprecio frente a sus colegas (Euben, 2006; Wilson, 2009; Mangan, 2009).

En Puerto Rico las condiciones laborales de los profesores por tiempo determinado son consideradas de explotación pues, “cobran 71% menos que los que tienen plaza” (Rosario, 2007:3). En Colombia, los profesores de hora-cátedra empleados en el régimen privado “responden a una perspectiva empresarial en la que los contratos por periodos cortos, generan mayores beneficios económicos para la institución (Bermúdez y Novoa, 2009: 6), muy similares a las referidas por otros autores en el

caso mexicano (Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Sidorova, 2007). En Holanda se les asigna un lugar de menor presencia que los de tiempo completo, funcionan como vínculo entre el sistema productivo y las universidades, al ser trabajadores que adquieren sus ingresos mayoritariamente de otras fuentes de empleo (Van Steijn, 1985). La bibliografía estadounidense abunda en documentos que resaltan la condición desventajosa de estos profesores (Bradley, 2004; Powelson, 2011; Howell y Hoytt, 2007; Berger y Ricci, 2011).

En esta línea, la bibliografía internacional también ha abordado el papel que desempeñan las luchas y movimientos sindicales y de agrupaciones docentes en su búsqueda de mejores condiciones laborales y de apoyos para su profesionalización (Rivera, 2003; Euben, 2006; Díaz, 2011) destacando algunos estudios que además tienen una base conceptual y analítica (Berry, 2005; Kezar y Sam, 2010a y 2010b). Es relevante el impulso que han tenido estos movimientos para el reconocimiento los part time en la formación de estudiantes, fomentar la obtención de apoyos institucionales para su desempeño e impulsar la operación de políticas educativas e institucionales dirigidas al mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2. Los profesores de tiempo parcial en el sistema universitario mexicano

El estudio del trabajo académico como profesión en México encuentra sus principales aportes en las investigaciones realizadas desde hace más de dos décadas (Gil Antón et al., 1992 y 1994; García Salord, 1999 y 2000); una temática recurrente es la de la carrera académica (Casillas et al., 2005) y recientemente también se ha trabajado en los procesos de deshomologación del trabajo académico (Ibarra y Rondero, 2006), los grupos de investigación y la identidad disciplinaria (Hamui, 2005).

En su mayoría, estas aproximaciones se han enfocado en los profesores de tiempo completo que tienen contratos definitivos, también llamados “de carrera”. Los profesores con contratos temporales hasta ahora han estado ausentes o bien aparecen en segundo plano en la mayor parte de las investigaciones antes referidas.¹²³ Con

123 Los primeros datos recabados sobre los profesores de asignatura en México se encuentran en dos textos producidos en 1992 y 1994 respectivamente, por Manuel Gil *et al.*, *Académicos: Un Botón de Muestra*; y *Los Rasgos de la Diversidad*. Por otro lado, son excepcionales dos artículos seminales del tema escritos por Rollint Kent, “Los profesores y la crisis universitaria” en *Cuadernos Políticos*, número 46, abril-junio de 1986, pp. 41-54; y “¿Quiénes son los profesores universitarios?, las vicisitudes de una azarosa profesionalización”, en *Crítica* no. 28, julio septiembre de 1986.

base en lo anterior, se considera que toda revisión de los trabajos producidos en torno a los *profesores de tiempo parcial*¹²⁴ requiere reconocer que son una categoría que no ha sido construida conceptualmente, ni suficientemente estudiada empíricamente, es decir, se trata de un sujeto de investigación no *re*-conocido ni en sus *rasgos*, ni en sus trayectorias.

¿Por qué estudiar a los profesores de tiempo parcial? En 2013, el 69% de los contratos del personal académico en las instituciones de educación superior en México eran por horas, en las universidades públicas ascendía a 58%, mientras que en las privadas a 80% (EXECUM, en línea). Es decir, más de la mitad de las actividades de docencia realizadas en las universidades mexicanas son realizadas por los profesores que no tienen contratos de tiempo completo.

La proporción de contratos de tiempo parcial en las universidades mexicanas responde a un largo proceso de conformación del sistema de educación superior, en el que de acuerdo con diversos autores es posible observar al menos tres grandes periodos de crecimiento que lo constituyeron de forma diversificada y heterogénea (Gil Antón et al., 1994; ANUIES, 1999; Buendía, 2014). De forma colateral, se pueden identificar dos etapas de conformación del “espacio académico” (Gil Antón, 2008): de expansión no regulada (1960–1989) caracterizada por la ampliación continua del número de puestos académicos para hacer frente al marcado incremento de la matrícula; y de deshomologación (1990–2001), que impuso criterios de diferenciación del trabajo académico así como de los perfiles docentes con base en la formulación de políticas de evaluación que contrajeron su expansión y segmentaron a los grupos de profesores con base en su productividad, habilitación y categoría de contratación.

Finalmente, se reconoce la heterogeneidad de las condiciones contractuales, académicas y las interacciones que suceden en el sistema universitario, dada la diversidad de historias institucionales, del grado de consolidación de sus actividades y sus indicadores (Ibarra y Buendía, 2014). Sobre esta base, resulta necesario atender a los profesores de tiempo parcial como un grupo *heterogéneo en sus particularidades pero que simultáneamente comparte condiciones laborales y académicas similares*. Es, por tanto, una categoría emergente dentro de la temática de los profesores universitarios que requiere ser estudiada.

124 En el presente documento se utiliza el término “profesor de tiempo parcial” (PTP) como una categoría genérica que incluye las diversas terminologías institucionales que hacen referencia a los profesores que no tienen contratos de tiempo completo en una universidad pública o privada.

La configuración actual

La configuración actual del sistema de educación superior en México, caracterizado principalmente por la complejidad de sus funciones académicas, por la diversidad institucional y la oferta educativa, tiene su origen en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas a partir de la posguerra. A escala mundial, la masificación de la educación superior representó un proceso que transformó su función. De estar orientada a formar a las élites políticas y sociales de las naciones, pasó a la democratización y promoción del acceso masivo a ese nivel educativo, con el objetivo primordial de contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos, además de fortalecer el crecimiento económico de las naciones (Buendía, 2014).

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y la coordinación del Sistema Nacional de Educación Superior.¹²⁵ El sistema de educación superior creció de manera significativa en los últimos 50 años y su expansión se asocia con el incremento demográfico, la política social de ampliación del sistema educativo y la incorporación de las mujeres en las actividades económicas, políticas, sociales y culturales del país. En el periodo escolar 1960-1961, había 76 269 alumnos en educación superior. La etapa más intensa de crecimiento tuvo lugar entre 1970 y 1980, lapso en el cual se presentaron las tasas anuales de crecimiento más altas en la matrícula (ANUIES, 2001; Taborga, 2003). En 1970 había 208 944 alumnos matriculados, lo que significó un aumento de 273.9% en 10 años. En 1980 la población escolar de este nivel llegó a 731 147 estudiantes, cifra equivalente a un crecimiento de 349.9% en una década. En cambio, en el decenio que va de 1990 a 2000 la matrícula sólo llegó a 507 217 estudiantes, equivalente a 68%. Al concluir la primera década del siglo XXI, estaban matriculados

125 El ciclo de expansión y reforma de la enseñanza superior, que se intensificó al inicio de la década de 1960, corresponde a la política de cambio educativo impulsada por la administración del presidente Echeverría; la cual, en el terreno de la educación superior, se orientó por medio del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales y se propagó en el territorio nacional, así como por la reforma de los planes de estudio de estas instituciones y la creación de nuevas carreras e instituciones, además del cambio institucional de las universidades mediante acuerdos entre ellas, principalmente por la vía de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) como interlocutor entre el gobierno y las universidades. En ese periodo se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, la Universidad Autónoma Metropolitana y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM. También se intentó ampliar los servicios educativos más allá de las grandes ciudades y las principales capitales estatales, a pesar de que la concentración geográfica de las instituciones sigue siendo una característica del sistema.

3 millones 107 mil 713 estudiantes y, para el año 2013 esta cifra se incrementó en el 12% aproximadamente (EXECUM, 2015).

Este proceso de expansión trajo consigo diversas consecuencias. Una de ellas fue el aumento considerable del número de docentes contratados en dichas instituciones (ANUIES, 1999). Algunos cálculos apuntan a que entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9 (Gil et al., 1992; Gil, 2004). Para el ciclo escolar 2013-2014 había un total de 265 mil 842 profesores laborando en las IES mexicanas, de ellos el 69.5% (ver tabla 1 y gráfica 1) corresponde a profesores con contratos de tiempo parcial, lo que da cuenta de su relevancia como un actor fundamental para el sistema de educación superior en México (Ibarra, 1991; Gil et al., 1992).

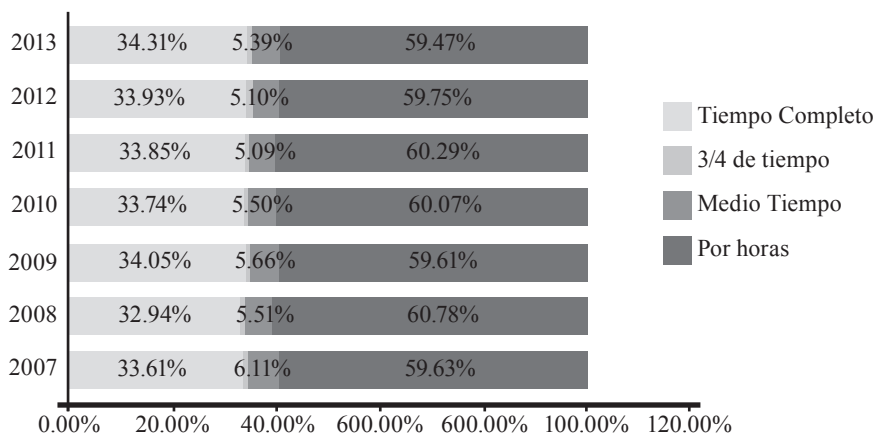
Tabla 1. Planta académica por tiempo de dedicación en el Sistema de Educación Superior en México (2007-2013)

Año	Total	Tiempo Completo	%	3/4 de tiempo	%	Medio Tiempo	%	Por horas	%
2007	283,523	75,172	26.5%	4,149	1.46%	16,602	5.86%	187,600	66.17%
2008	306,153	79,393	25.9%	4,485	1.46%	19,384	6.33%	202,891	66.27%
2009	307,607	78,881	25.6%	4,729	1.54%	76,571	5.69%	207,426	67.43%
2010	329,186	81,731	24.8%	4,754	1.44%	18,723	5.69%	224,338	68.15%
2011	342,617	83,464	24.4%	4,909	1.43%	1,777	0.52%	237,167	69.22%
2012	368,916	89,025	24.1%	6,068	1.64%	2,634	0.71%	253,189	68.63%
2013	382,335	91,591	24.0%	6,184	1.62%	18,718	4.90%	265,842	69.53%

Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

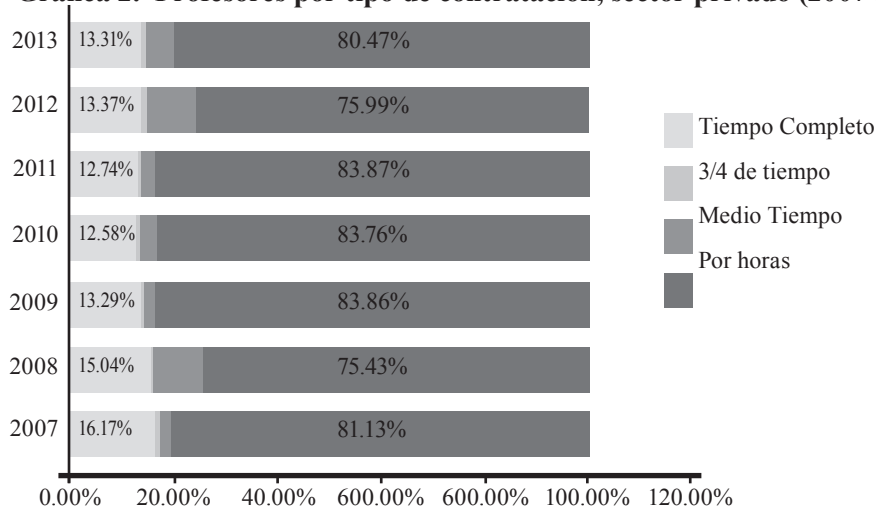
El análisis por sector muestra también la preeminencia de profesores por hora o de tiempo parcial. En el caso del sector público los profesores de tiempo parcial se constituyen como una mayoría. La relación que guardan en términos proporcionales es de aproximadamente el 60% de profesores de tiempo parcial, frente al 34.3% de profesores de tiempo completo. La pequeña proporción restante corresponde a profesores contratados por medio tiempo y tres cuartos de tiempo (ver gráfica 1).

Gráfica 1. Profesores por tipo de contratación, sector público (2007-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

Gráfica 2. Profesores por tipo de contratación, sector privado (2007-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

3. Metodología

En México el estudio de los profesores por hora ha estado ausente en la agenda de la investigación educativa. La centralidad de los profesores de tiempo completo como objeto de investigación ha obedecido principalmente a la importancia que la política educativa para el nivel superior otorga a este actor. Como señala Gil (2004),

Para el sector privado la proporción de profesores por hora es mucho mayor y alcanza el 80%, los profesores de tiempo completo sólo ocupan un 13% del total del profesorado, como se observa en la gráfica 2. Mientras que en el sector público es casi una situación generalizada que los profesores de tiempo completo realicen funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura, en el caso del sector privado no hay evidencias de que ocurra algo similar. Los profesores de tiempo completo en este sector deben realizar actividades de gestión y docencia, fundamentalmente la construcción de la profesión académica en México a lo largo del siglo XX y los primeros años del siglo XXI, se orienta al cumplimiento de indicadores que derivan de modelos universitarios de distintas partes del mundo. La política ha orientado la profesión académica, a través de políticas específicas para este sector, en forma colateral la investigación educativa ha derivado en grandes aportes sobre los efectos de esas políticas en las distintas funciones que realizan los profesores de tiempo completo, pero con escasa atención a los profesores por hora.

Es probable que la ausencia de los profesores por hora como actores en la política educativa haya derivado también en su invisibilidad en la agenda de la investigación mexicana. Por ello, el primer paso es construir un objeto de investigación para, posteriormente, generar una línea de investigación que permita abordar distintos problemas en torno a los profesores por hora, *reconocidos* ya como sujetos de investigación. Esta es la razón principal por la que el presente trabajo privilegia la metodología descriptiva a fin de exponer las características principales del fenómeno (Garza Mercado, 2007). La investigación se fundamenta en el análisis documental, aunque también considera algunas formas de exploración como la observación directa y la entrevista. Un primer acercamiento a profesores por hora en activo por medio de entrevistas semiestructuradas ha permitido adentrarnos en sus motivaciones, expectativas e historias; pero la información no es aún lo suficientemente consistente como para compartirla en este momento.

La escasa literatura sobre el estudio de los profesores por hora da cuenta de dos dimensiones necesarias en su descripción y análisis: las condiciones académicas y las laborales, bajo las que establecen su relación con el establecimiento de nivel

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

superior. Para avanzar en ello se realizó una delimitación del objeto de estudio considerando la complejidad del sistema de educación superior mexicano. La base fue las 40 universidades públicas que forman parte de la sección de geografía política del Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano (LAISUM), mismas que para el año 2013 atendían aproximadamente al 40% de la matrícula de nivel superior a nivel nacional (ver tabla 2).

Tabla 2. Universidades que constituyen el objeto de estudio del LAISUM

Regiones	Siglas	Matrícula 2013 (licenciatura)
Instituto Tecnológico de Sonora	ITSON	15,737
Universidad Autónoma de Baja California	UABC	55,068
Universidad Autónoma de Baja California Sur	UABCS	5,102
Universidad Autónoma de Chihuahua	UACH	27,386
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	UACJ	24,863
Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS	59,258
Universidad de Sonora	UNISON	29,377
Total regional	7	216,791
Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro	UAAA	4,930
Universidad Autónoma de Coahuila	UACOH	21,411
Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	82,737
Universidad Autónoma de San Luis Potosí	UASLP	23,878
Universidad Autónoma de Tamaulipas	UAT	34,613
Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ	19,400
Universidad Juárez del Estado de Durango	UJED	13,750
Total regional	7	200,719
Universidad Autónoma de Aguascalientes	UAA	13,311
Universidad Autónoma de Nayarit	UAN	13,614
Universidad de Colima	UCOL	11,874
Universidad de Guadalajara	UDG	96,534

Zaira Navarrete Cazales / Marco Aurelio Navarro Leal

Universidad de Guanajuato	UGTO	17,045
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	UMSNH	38,980
Total regional	6	191,358
Instituto Politécnico Nacional	IPN	101,212
Universidad Autónoma Metropolitana	UAM	50,928
Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	190,336
Universidad Autónoma de la Ciudad de México	UACM	12,797
Total regional	4	355,273
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP	56,530
Universidad Autónoma Chapingo	UACHa	47,02
Universidad Autónoma de Guerrero	UAGRO	25,356
Universidad Autónoma de Querétaro	UAQRO	17,300
Universidad Autónoma de Tlaxcala	UTIx	12,505
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	UAEH	23144
Universidad Autónoma del Estado de México	UAMEX	45,161
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	UAEMOR	15,701
Total regional	8	195,697
Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO	15,676
Universidad Autónoma de Campeche	UACAM	5,772
Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH	20,441
Universidad Autónoma de Yucatán	UADY	13,715
Universidad Autónoma del Carmen	UACAR	4,770
Universidad de Quintana Roo	UQROO	4,197
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT	27,869
Universidad Veracruzana	UV	58,706
Total regional	8	151,146
Total nacional UPM	40	1,310,984
Total nacional		3,309,221

Fuente: elaboración propia con base en el EXECUM, disponible www.ecum.unam.mx, consultado el 10 de abril de 2015.

Un segundo momento implicó construir las dimensiones de análisis para describirlas. Aunque, como hemos señalado, la investigación es descriptiva, subyace una conceptualización teórica desde una de las vertientes del nuevo institucionalismo, la sociológica, pues la revisión documental corresponde al análisis de las condiciones laborales y académicas comprendidas como instituciones que regulan las relaciones entre los profesores de tiempo parcial y las universidades. Siguiendo a North las instituciones son:

“reglas del juego en una sociedad o, más formalmente los constreñimientos u obligaciones creados por los seres humanos que le dan forma a la interacción humana; en consecuencia, estas estructuran los alicientes en el intercambio humano, ya sea político, social o económico. El cambio institucional delinea la forma en el que la sociedad evoluciona en el tiempo y es, a la vez, la clave para entender el cambio histórico.” (North, 1993:3).

El trabajo pone énfasis en el pilar regulativo que da sentido a las instituciones como significaciones en la vida social y que Scott (2008:48) ha definido. Las instituciones se materializan en relación con organizaciones complejas, públicas o privadas, y las normas y reglas que las rigen (Portes, 2009:8). Según Scott (2008) las instituciones se conforman por tres pilares: regulativo, normativo y cultural-cognitivo. A través de ellos, se proporciona estabilidad y significado a la vida social. El pilar regulativo se refiere al establecimiento de normas a través de un proceso explícito mediante el monitoreo y sanción de las actividades, es decir, se establecen reglas que permiten manipular comportamientos indebidos a través de castigos. El concepto de regulación evoca visiones de represión y restricción, muchos tipos de regulaciones permiten la acción de actores sociales a través de la adquisición de licencias, poderes especiales y beneficios.

Una segunda vertiente que deberá abordar en el futuro la investigación son los pilares normativo y cognitivo cultural. Es con base en su análisis que sería posible indagar sobre los comportamientos y las construcciones sociales en torno a las relaciones entre las universidades y los profesores por hora y los roles que juegan cada uno de estos actores. Por un lado, el pilar normativo incluye valores y normas. Los primeros son concepciones preferidas o deseables junto con la construcción de estándares en donde se evalúan y comparan los comportamientos. Mientras que las normas juegan un papel importante en la medida en que definen cómo deben hacerse las cosas y en la manera en que legitiman los medios para perseguir los fines (Scott, 2008). Algunos valores y normas son aplicables a todos los miembros de la

colectividad mientras que otros se aplican solo a cierto tipo de actores, de esta manera los roles se convierten en un concepto importante, ya que marcan los objetivos y actividades apropiadas para realizar tareas específicas, por lo tanto los roles son construidos socialmente.

Scott (2008:55) afirma que “los sistemas normativos imponen límites en el comportamiento social, al mismo tiempo empoderan y permiten la acción social, es decir dan derechos como responsabilidades, privilegios como deberes y licencias como mandatos. Bajo esta visión normativa, las instituciones proporcionan reglas, estándares operativos, estrategias, roles, formas organizacionales y tecnologías”.

El pilar cultural-cognitivo representa la forma en que se constituye la realidad social a través de significados creados por los individuos como una forma para entender e interiorizar lo que ocurre a su alrededor; de esta forma cada institución llega a representar esos significados de manera objetiva. Bajo esta perspectiva cultural-cognitiva Scott (2008) menciona que los individuos aceptan y no cuestionan las reglas y rutinas hasta llegar al grado de conformidad, sin consentir otro tipo de comportamientos. Un sistema cultural-cognitivo destaca el papel central que desempeña la construcción de significados mediados por un marco común.

Para fines del estudio de las instituciones regulativas las *condiciones académicas* se definieron como los procesos e insumos institucionales que regulan el ingreso, la permanencia, los requisitos para la promoción, la valoración del desempeño, los recursos para diferenciar la productividad, y los programas y condiciones para el retiro de los miembros del personal académico que no es de tiempo completo. Por su parte, las condiciones laborales se refieren a los procesos e insumos institucionales por lo que se establecen los medios económicos y simbólicos que regulan las formas de ingreso, la permanencia, los requisitos para la promoción, la valoración del desempeño, los recursos para diferenciar la productividad, y los programas y condiciones para el retiro de los miembros del personal académico que no es de tiempo completo.

El establecimiento de las condiciones académicas y laborales recae en las universidades, pero, tal como lo propone la teoría institucional, hay una fuerte influencia del ambiente en las organizaciones universitarias; de tal manera que ello supone un proceso de institucionalización de ciertas regulaciones en el conjunto de universidades. Por ejemplo, los requerimientos de ingreso, los procesos de evaluación del desempeño y el esquema de estímulos a la productividad, las tareas docentes, por citar algunos. En cambio, son amplias las diferencias en cuanto a los salarios y las

Globalización, Internacionalización y Educación comparada

condiciones de retiro, que parecen responder a procesos y dinámicas de desarrollo interno a las organizaciones.

En la siguiente tabla se especifican las variables que se consideran en cada una de las dimensiones

Tabla 3. Variables/instituciones para las dimensiones

Condiciones académicas	Condiciones laborales
A1.1. Mecanismos de ingreso (proceso académico)	L1.1. Mecanismos de contratación (temporalidad)
A1.2. Requisitos para la función docencia (requisitos académicos)	L1.3. Carga académica laboral
A1.3. Modalidades, categorías y niveles en los que se agrupa al personal académico (anotar categorías y niveles utilizados por la institución)	L.4. Salarios
A1.4. Mecanismos de permanencia y promoción académica	L1.5. Mecanismos de remuneración económica y beneficios por ley
A2. Funciones universitarias. Tareas académicas a desempeñar para cada una de las funciones y obligatoriedad de las mismas de acuerdo con la regulación vigente.	L1.6. Mecanismos de remuneración adicionales a los previstos por ley
A2.1. Función docencia	L1.7. Mecanismos de apoyo a la permanencia y promoción (económicos)
A2.2. Función investigación	L1.8. Condiciones económicas y laborales de la conclusión de la relación de trabajo
A2.3. Función difusión	L2. Funciones universitarias. Condiciones laborales normativas e institucionales de las actividades a realizar de acuerdo la legislación vigente, las funciones de docencia, investigación y difusión.
A2.4. Vinculación	L2.1. Función docencia
A2.5. Participación en espacios colegiados y de gestión	L2.2. Función investigación
	L2.3. Función difusión
	L2.4. Función vinculación
	L2.5. Participación en espacios colegiados y de gestión (apoyos económicos para realizar esta tarea)
	L3. Actividades de profesionalización y de apoyo al desarrollo académico (apoyos económicos para la participación en este tipo de actividades)
	L4. Evaluación y estímulos. Condiciones normativas e institucionales por medio de las cuales se establece la participación del personal académico en procesos de evaluación de sus funciones y las consecuencias económicas y simbólicas de éstos.
	L4.1. Estímulos al desempeño
	L4.2. Estímulos extraordinarios

Fuente: elaboración propia.

La identificación de cada una de estas variables/instituciones, como las llamamos desde ahora, se realizó a través de la revisión documental del marco institucional de cada universidad. Esta primera aproximación se integra, aunque con algunas variantes, por documentos tales como: ley orgánica, estatuto, reglamento orgánico, reglamento de ingreso, promoción y permanencia del personal académico y contrato colectivo de trabajo. Al considerar las 40 universidades del LAISUM en la investigación aludimos a la perspectiva comparada, misma que ha sido ampliamente cultivada en la ciencia política por Sartori (2004) y Portes (2009), particularmente en la investigación educativa hay ya una vieja tradición cuyo origen se ubica en el libro clásico *Comparative Method Education*, de Bereday (1964) y que se ha nutrido de aportes más recientes como los de Bray, Adamson y Mason (2010).

Para el diseño del trabajo de campo se siguieron las siguientes etapas:

- Recopilación de las leyes y reglamentos de las 40 universidades.
- Revisión y sistematización de las variables/instituciones para las dimensiones condiciones académicas y laborales.
- Integración de tablas de verdad con tres valores.
- Descripción y análisis de la información obtenida.

Otras investigaciones que utilizan como marco interpretativo la teoría institucional (Portes, 2009) y que metodológicamente se sustenta en el Análisis Cualitativo Comparado (QCA, por sus siglas en inglés)¹²⁶, nos orientaron para la construcción de las tablas de verdad¹²⁷ con la siguiente notación:

126 Para una siguiente etapa de la investigación se pretende utilizar el QCA, cuyo principal autor es Charles Ragin. Uno de los textos clásicos es *The comparative method: Moving beyond quantitative and qualitative strategies*, Berkeley, University of California Press, 1987.

127 La generación de esta tabla de verdad tiene como base algunos trabajos en modelos de conjuntos difusos. Entre las ventajas del uso de esta metodología para el análisis de datos podemos mencionar que permite analizar datos cuantitativos y cualitativos; fundamentar el análisis en teorías previamente establecidas, conocimiento de expertos, estudios empíricos previos y series de datos; y no requiere un mínimo de datos ya que no se basa en representatividad estadística sino en la valoración de información a partir de criterios cualitativos. Ver Ragin, 2005 *From Fuzzy Set to Crisp Truth Tables*. *Department of sociology* y Salas, 2013 Salas, I. (2013). "Calidad del empleo: un modelo analítico para su valoración" en Revista Gaceta Laboral.

Tabla 4. Tabla de verdad para el análisis de las dimensiones de estudio

Tipo de respuesta	Valor cualitativo	Valor cuantitativo
No aplica la variable en la universidad	NA	1
No hay información sobre la variable	SD	2
La variable en cuestión aplica en la institución por “uso y costumbre”, pero no está regulado en algún instrumento normativo ¹	UC	3
La información sobre la variable en cuestión es ambigua y no fue posible confirmarla en algún instrumento normativo	A	4
Si aplica la variable y hay un fundamento legal en algún instrumento normativo de la institución	SI	5

Fuente: elaboración propia.

El carácter complejo de las universidades, así como la escasez e incompatibilidad de la información, es una de las debilidades de esta primera descripción de un fenómeno poco estudiado, como lo son los profesores de tiempo parcial. No es esta una excusa de los posibles errores de este trabajo, pero sí se anota como una advertencia para los lectores interesados en el mismo.

La información sistematizada es vasta, por razones de espacio y de interés para la exposición hemos elegido dos variables que por su asociación con las principales actividades realizadas por los profesores de tiempo parcial resultan de mayor relevancia y cuyo análisis proporciona una primera imagen de la relación entre las universidades y los profesores como actores. Para las condiciones académicas elegimos la función docente y para las condiciones laborales de igual forma, la docencia y la operación de los estímulos al desempeño docente. Es evidente la asociación entre ambas variables, lo que quedaría pendiente es explicar las diferencias y similitudes en su comportamiento en la comparación entre universidades, así como las visiones de las opiniones de los profesores por hora en torno a ellas. Con ello trataremos de resarcir las debilidades teóricas que algunos autores han observado sobre el concepto de institución y distinguir, para el caso del estudio de los profesores por hora, sobre la esfera simbólica y la realidad material, la jerarquía de ambas esferas (Portes, 2007; Campbell, 2009) en las motivaciones y expectativas de estos actores e intentar una explicación coherente sobre su rol en la educación superior mexicana.

4. La docencia en los profesores de tiempo parcial: A trabajo igual... ¿Lo demás igual?

Presentar las condiciones académicas y laborales en las cuales los profesores de tiempo parcial realizan su función docente se relaciona con el interés por mostrar un terreno aún inexplorado, las tareas que de acuerdo con su puesto deben llevar a cabo y el sistema de recompensas establecido por la organización.

Docencia

Para analizar la variable docencia se definieron un conjunto de actividades asociadas tanto para las condiciones académicas, como para las laborales.

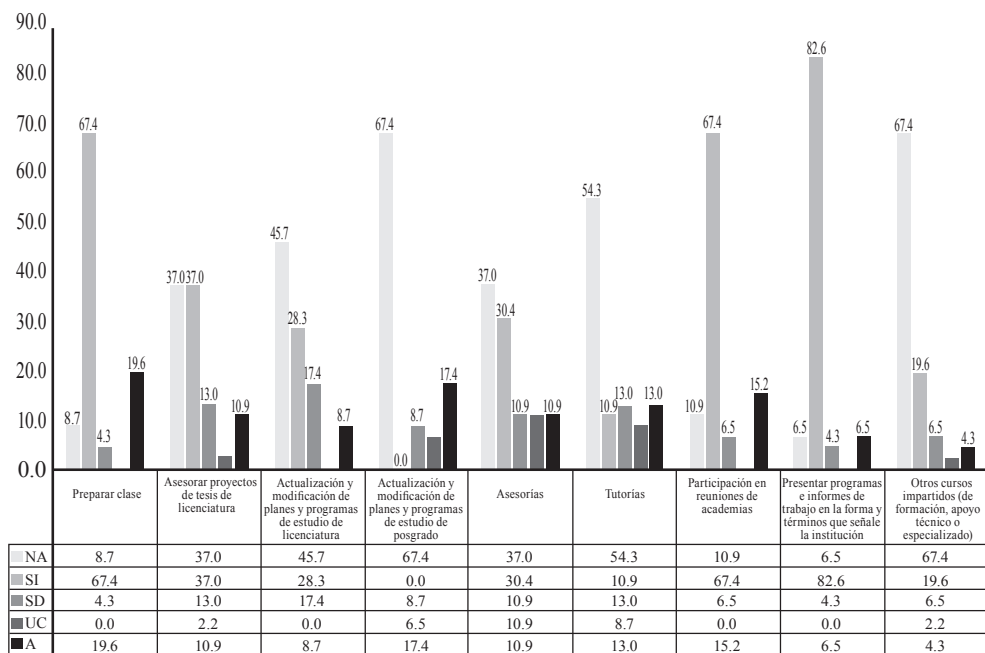
Tabla 5. Condiciones económicas y laborales para la función docencia

Condiciones académicas	Condiciones laborales
Asesorar proyectos de tesis de licenciatura	Apoyos económicos para proyectos de innovación educativa
Actualización y modificación de planes y programas de estudio de licenciatura	Apoyos económicos para material didáctico
Actualización y modificación de planes y programas de estudio de posgrado	Apoyos con los materiales y equipo necesarios para impartir clases (solicitud de libros, equipo de cómputo, otros)
Asesorías	Espacios para su estancia en la institución (cubículos, equipos de cómputo, impresora, copiadora, etc.)
Tutorías	Apoyos económicos para otras actividades de docencia (actualización de planes de estudio, tutorías, asesorías)
Participación en reuniones de academias	
Presentar programas e informes de trabajo, en la forma y términos que señale la institución	
Otros cursos impartidos (de formación, apoyo técnico o especializado)	

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con lo esperado, en todas las universidades se establece que la impartición y preparación de clases es la actividad central de los profesores a tiempo parcial. No obstante, sólo en el 67.4% de los casos está claramente especificado en la normatividad vigente (ver gráfica 3).

Gráfica 3. Condiciones académicas para la función docencia



Fuente: elaboración propia.

El resto de las actividades que contempla la función docencia muestran en cambio diferencias significativas. Como se muestra en la Gráfica 3 el 37% de las universidades reconoce que los docentes por hora pueden asesorar tesis y proyectos terminales de licenciatura, entre las cuales podemos mencionar:

El 28.3% de las universidades considera que los profesores de asignatura deben participar en la actualización y modificación de planes y programas de estudio de las licenciaturas donde imparten clase, pero 45.7% han definido en cambio que esta es una labor exclusiva de los profesores de carrera. No hay datos que nos permitan conocer si en siete de las universidades, que constituyen el 26.1% de los casos de estudio, los profesores a tiempo parcial participan en los procesos de actualización de planes de estudio, entre las cuales podemos mencionar a la Universidad Pedagógica Nacional y la Autónoma de Ciudad Juárez. La modificación de planes y programas de estudio de posgrado no constituye una actividad de los profesores por hora, toda vez que ninguna universidad lo establece.

En 30.4% de las universidades analizadas se indica la obligatoriedad de que los profesores a tiempo parcial impartan asesorías a sus alumnos, mientras que en el 37% no están consideradas como una tarea obligatoria, a pesar de que podría suponerse que realizan esta actividad.

Las tutorías personalizadas son una actividad que constituye las labores de los profesores a tiempo parcial en el 10.9% de los casos, que corresponde a UAA, UAGro y UDG. En el 67.4% de los casos se encuentra reglamentado que los profesores por hora o de asignatura participen en reuniones de academias o en otras formas de organización del trabajo docente de forma colegiada, si bien en su mayoría se refiere a juntas de docencia y no a las otras funciones universitarias (investigación, extensión y vinculación). El 10.9% no lo considera y en el resto de los casos no es posible conocer la información.

En lo referente a la obligatoriedad de presentar informes y programas de actividades como parte de sus labores docentes, el 82.6% de las universidades lo establecen en sus reglamentos y estatutos. Sólo el 19.6% de los casos revisados permiten que los profesores a tiempo parcial impartan otro tipo de cursos de actualización y de apoyo técnico o especializado, sin embargo 67.4% de las universidades no abre esta posibilidad.

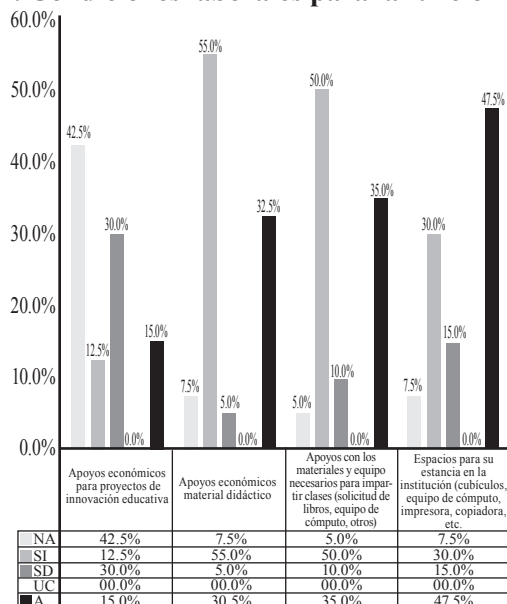
Para el caso de las condiciones económicas y materiales en que los profesores de tiempo parcial realizan sus tareas, el panorama no es alentador. En el 42.5% de los casos los profesores no reciben algún tipo de apoyo para desarrollar proyectos de innovación educativa y si consideramos las universidades en la información es ambigua y en los que no aplica, el 55% de ellos no cuentan con un lugar físico como cubículos, oficina, etc. En cambio, en la mitad de ellas se asignan apoyos para material didáctico, materiales y equipo (ver gráfica 4).

Estímulos

En México, los profesores de tiempo completo cuentan con un conjunto de estímulos a su desempeño. Existen programas internos a la organización universitaria que operan de forma simultánea a otros programas federales, a través de los cuales se diferencia la productividad en las funciones de docencia e investigación, consideradas labores complementarias y obligatorias en la práctica, si se quiere acceder a ingresos adicionales al salario base. Pese a tener nombramientos que pueden privilegiar la docencia o la investigación (profesor de tiempo completo versus investigador de tiempo completo), la política federal ha planteado que ambas pueden –y deben– ser

cumplidas por todos los académicos. El origen y los efectos de estos programas de deshomologación han sido estudiados en México (Ibarra 1991 y 1994; García Salord 1999 y 2000; Castaños, 2000; Ibarra y Rondero, 2006; Galaz y Gil, 2009).

Gráfica 4. Condiciones laborales para la función docencia



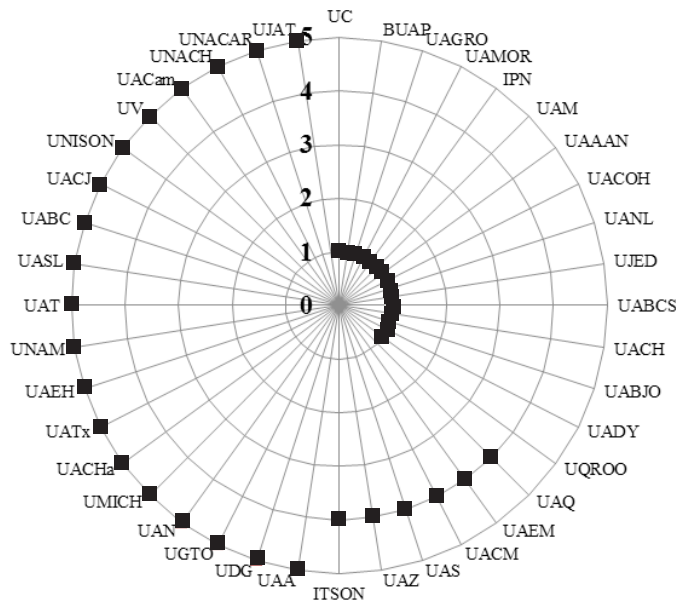
Fuente: elaboración propia.

Un profesor de tiempo parcial, en contraparte, tiene a su cargo prioritariamente labores de docencia. De tal forma que la revisión de los estímulos y apoyos adicionales al salario a los que tienen derecho por realizar esta tarea, nos permite identificar los reconocimientos materiales y simbólicos que se otorgan a estos miembros del personal académico por el trabajo docente y de investigación que realizan. Consideramos para esta descripción dos tipos de estímulos, los económicos y los simbólicos.

El 48% de las 40 universidades analizadas establecen programas de estímulos económicos como complemento al salario para recompensar la docencia, como se puede apreciar en la gráfica 5. En cambio, 38% no los tiene contemplados, es decir, los profesores tienen acceso a su salario base pero no tienen otra fuente de ingresos y recompensas por su trabajo. Por otro lado 15% de las universidades no lo establece

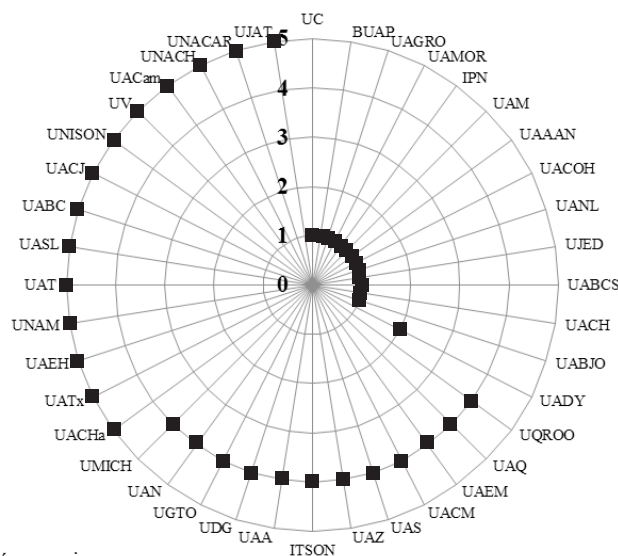
como un derecho pero existen ambigüedades derivadas de la imprecisión con la que normativamente se establecen los requisitos para acceder a estos estímulos, de forma que no es posible establecer si, de hecho, existen profesores que optan por la búsqueda de mayores ingresos económicos en estas universidades. Finalmente, ninguna de las universidades otorga estímulos normativos por uso y costumbre, es decir, de forma habitual al margen de los requisitos establecidos normativamente (ver gráfica 5).

Gráfica 5. Programas de estímulos económicos para profesores de tiempo parcial



que es común a la planta académica total con independencia de la categoría y nivel en el que se ubican en el tabulador oficial. Por otra parte, una proporción similar (33%) no contempla ningún tipo de estímulo simbólico al desempeño docente. Es interesante observar que en 12 universidades (30%) existen ambigüedades normativas, lo cual hace imposible identificar si los programas de reconocimiento simbólico son un derecho de los profesores por hora o únicamente de la planta académica con definitividad. Finalmente, en uno de los casos (Universidad Autónoma de Yucatán) no existe información que permita saber si se recompensa simbólicamente el desempeño de los integrantes de la planta académica.

Gráfica 6. Programas de reconocimiento simbólico para desempeño docente de los profesores de tiempo parcial



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Los valores corresponden al grado en que la universidad considera este estímulo. 5: Si, 4: A, 3: Uso y costumbre, 2: Sin datos y 1: No aplica.

Es posible establecer que los reconocimientos económicos a los que tienen derecho los profesores de asignatura están contemplados en la mitad de las universidades estudiadas. Los de tipo simbólico, en cambio, se encuentran establecidos en una tercera parte de las universidades analizadas cuando se trata de la docencia. Esto da cuenta de una segmentación de los reconocimientos al trabajo: las universidades no

parecen valorar de forma amplia el desempeño de los profesores de tiempo parcial, al menos no a la par de sus colegas de tiempo completo. Se trata de un diseño institucional donde destaca la definitividad y la investigación, mientras que el profesor por hora, que conforma como dijimos más de la mitad de la planta docente, no es un sujeto de las políticas de estímulos de forma prioritaria.

5. Primeros acercamientos, no conclusiones

En México los profesores de tiempo parcial, también llamados de asignatura o por hora, constituyen un grupo heterogéneo. De acuerdo con la escasa bibliografía disponible se caracterizan por tener múltiples denominaciones y su tiempo de dedicación es variado. Los temas recurrentes son: *sindicales, experiencias y vivencias de los profesores de tiempo parcial reportes de investigaciones o estadísticas*.

A pesar de sus limitaciones la relevancia de este trabajo radica en construir una primera aproximación el tema, de tal forma que más que conclusiones, este trabajo se constituye en un parteaguas para indagar sobre un tema “olvidado” tanto en la política educativa de nivel superior, como en la agenda de la investigación educativa. Por esta razón en seguida apuntamos algunos de los temas que consideramos deben investigarse a profundidad en el sistema de educación superior mexicano:

1. La “deslocalización” es una de las características en las condiciones académicas y laborales de los profesores de tiempo parcial, pues su contratación y “estabilidad” en las universidades mexicanas es en varios casos consecuencia de los derechos de los profesores de tiempo completo (permisos, sabáticos, jubilaciones, entre otros).
2. Se requiere estudiar a profundidad las condiciones institucionales (laborales y académicas) y las motivaciones y expectativas de los profesores de tiempo parcial.
3. Se debe discutir y analizar el concepto de “definitividad”, su asociación con la diversidad institucional y disciplinaria y con la evaluación de las funciones. No es una aspiración y mucho menos una propuesta el que exista en las instituciones de educación superior mexicanas una planta integrada sólo por profesores de tiempo completo; sin embargo, es necesario reflexionar sobre los aportes que a la educación superior nacional realizan de los profesores de tiempo parcial y generar propuestas de política para que conduzcan a resarcir

las desigualdades que hoy caracterizan al sistema en este aspecto. Esta discusión podría incorporar el papel que juega el reconocimiento simbólico y material de las funciones que realizan estos profesores.

4. La información hasta hoy revisada da cuenta de la “distancia” existente entre el marco normativo y las prácticas de la gestión en las universidades. Es decir, se observan desajustes entre la estructura formal y las prácticas reales de gestión de algunas universidades, con respecto a las variables docencia y estímulos analizadas en este trabajo.
5. Finalmente, la teoría institucional se constituye en un herramienta teórico que podría funcionar como marco interpretativo para la investigación sobre los profesores de tiempo parcial en México. Empero, otros aportes teóricos también pueden contribuir en ese sentido. El asunto es que necesitamos más investigación y más acción para un actor hasta hoy invisible.

Bibliografía

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). *“Informe de Avance de la clasificación de las IES afiliadas a la ANUIES en relación con la tipología aprobada por la XXIX Asamblea General”*. México (mimeo).
- Bereday, George Z.F (1964). *Comparative Method in Education*, en Holt, Rinehart & Winston, Ney York.
- Berger, E. D. & Ricci, C. (2011). *“Exploited by UniverSities: Part-time Workers as Victims.”* Workplace, 18, 1-9. En línea: ojs.library.ubc.ca/index.php/workplace/.../182407/
- Bermúdez, Marta Luz y Nancy Novoa (2009). *Condiciones laborales de los docentes de hora*. Cátedra, reflexiones desde sus relatos de vida. Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Berry, Joe (2005). *Reclaiming the ivory towel*. Organizing Adjuncts to change Higher Education. New York: Monthly Rewiew Press.
- Bradley, Gwendolyn (2004). *“Contingent Faculty and the New Academic Labor System”*. Academe, Vol. 90, Fascículo 1.
- Bray, Mark, Bob Adamson y Mark Mason (2010). *Educación comparada*. Enfoques y métodos. Buenos Aires: Granica, Springer y SAECE.
- Campbell, John L. (2009). *Surgimiento y transformación del análisis institucional*, México: Gedisa y UAM Cuajimalpa.

- Casillas, Miguel, et al. (2005). *La carrera académica en la UAM: Un largo y sinuoso camino*. México: UAM.
- Castaños-Lomnitz, Heriberta (2000). “Sistemas de valoración de la actividad académica en México”. En Evaluación académica, Díaz Barriga Ángel y Teresa Pacheco. México: CESU-UNAM-FCE.
- Díaz, Ibán (2011). “Los profesores interinos de la Universidad de Sevilla ganan la primera batalla contra la precariedad.”. En línea: “<http://www.enlucha.org/Site/?q=node/16146>
- Domínguez. Malena (2009). “Profesores de asignatura de las IPES. Formación permanente y condiciones laborales”. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1567-F.pdf
- Dunn, Sydni (2013). “Colleges Are Slashing Adjuncts’ Hours to Skirt New Rules on Health-Insurance Eligibility.” Chronicle of Higher Education, 00095982, 4 de abril, Vol. 59, Fascículo 33.
- Eagan, Kevin (2013). “The Plight of Part-Time Faculty. What shapes the perspective of these faculty—and what supports they need.” UniverSity BuSiness, Febrero. En línea: <http://www.univerSitybuSiness.com/article/plight-part-time-faculty>
- Eagan, Kevin y Audrey Jaeger (2008). “Closing the Gate: Part-Time Faculty Instruction in Gatekeeper Courses and First-Year Persistence.” New directions for teaching and learning, no. 115, Fall.
- Euben, Donna (2006). “Legal Contingencies for Contingent Professors.” en Chronicle of Higher Education, Vol. 52, Fascículo 41.
- Galaz, Jesús y Gil Antón, Manuel (2009). “La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración.” Revista Electrónica de Investigación Educativa, volumen 11 número 2. Extraído el 26 de marzo de 2014 desde: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>
- García Salord, Susana (1999). “Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio”. Sociológica, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, Pp. 61-80. México: FCPyS-UNAM.
- García Salord, Susana (2000). “La carrera académica: escalera de posiciones y laberinto de oportunidades” en Cazés, Daniel (coord.). Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir Tomo III: Los actores de la universidad, ¿unidad en la diversidad? México: CEIICH-UNAM.

- Garza Mercado, A. (2007) *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades*. En G. M. Ario, Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales y humanidades (págs. 1-39).
- Gil, Manuel et al. (1992). *Académicos. Un botón de muestra*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel et al. (1994) *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.
- Gil, Manuel (2008). *Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México*, págs. 45-81, en Altbach, Philip (Coord.) El ocaso de gurú. La profesión académica en el tercer mundo, México: UAM, col. Cultura Universitaria/Serie Ensayo 77.
- Gil, Manuel (2015). *Profesores de tiempo repleto*, El Universal, disponible en: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=248635&cates=Carrera+acad%9mica&subcates=2.-+Modalidades+de+ingreso+y+figuras+de+contrataci%F3n&ssc=33>, consultado el 26 de agosto de 2015.
- Grediaga, Rocío (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Grediaga, Rocío, Rodríguez Jiménez, J. R., y Padilla González, L. E. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Hamui, Mery (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos*. Tesis de doctorado, México: Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Howell, Scott y Jeff Hoyt (2007). *Part-time faculty job satisfaction in higher education: A literature review*. ERIC- Brigham Young University.
- Ibarra, Eduardo (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM". Perfiles educativos, número 53-54, pp. 40-48. México: CESU-UNAM, IRESIE.
- Ibarra, Eduardo (1994). "La Reforma Pendiente: De la Deshomologación Salarial a la Carrera Académica". Universidad: Trabajo y Sindicato, número 66, México. Extraído el 25 de mayo de 2014 desde: www.elcotidianoenlinea.com.mx/doc/6601.doc
- Ibarra, Eduardo y Angélica Buendía (2014). *Compendio del sistema universitario mexicano*. Perfil, datos e indicadores. México: UAM-LAISUM-CONACyT.

- Ibarra, Eduardo y Norma Rondero (2006). “*Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos*”, págs. 569-601, en G. T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa/H. Congreso de la Unión.
- Jersey State CommisSion on Higher Education (2002). *Part-Time Instructional Staff Survey and Analysis*. . <http://www.state.nj.us/highereducation/PTFac.pdf>
- Kezar, Adrianna, Sam, Cecile (2010a). *Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Demographics, Experiences, and Plans of Action*. California California: ASHE Higher Education Report. Volume 36, Number 4. ASHE, Higher Education Report.
- Kezar, Adrianna, Sam, Cecile (2010b). *Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Theories and TenSions*. California: ASHE Higher Education Report. Volume 36, Number 5. ASHE, Higher Education Report.
- Mangan, Katherine (2009). “*Adjunct Inspiration*” *Chronicle of Higher Education*; Vol. 55 Issue 29, pB1-B4, 3p, 2 Color Photographs.
- McArthur, Ronald C. (1999). “*A comparison of grading patterns between full-and part-time humanities faculty: A preliminary study*”. *Community College Review*, 00915521, Winter, Vol. 27, Fascículo 3.
- New Mexico Higher Education Department (2007). *The Report on Part-Time Faculty Compensation and Salary Survey*. House Bill 384. Descarga en ERIC: <http://eric.ed.gov/?id=ED500288>
- North, Douglass (2012). *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México: FCE.
- Pankin, Robert y Carla Weiss (2011). “*Part-time Faculty in Higher Education: A Selected Annotated Bibliography*.” Sociology Department Faculty Publications. Paper 1. http://digitalcommons.providence.edu/sociology_fac/1
- Polanco, Alejandro. *Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM*, tesis de licenciatura. México: UNAM, 2006.
- Portes, Alejandro (Coord.) (2009). *Las instituciones en el desarrollo latinoamericano*. Un estudio comparado, México: Siglo XXI.
- Powelson, M. W. (2011). “*The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis*.” En *Workplace*, 18, 10-24.
- Ragin, Ch. (2005). *From Fuzzy Set to Crisp Truht Tables*. Arizona: Department of sociology. Universidad of Arizona.

- Rivera, Juan Ramón (2003). *Las horas complementarias en el contrato de trabajo a tiempo parcial*. Ediciones Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), España.
- Robbins, Stephen (1996). *Comportamiento Organizacional. Teoría y Práctica*. México: Prentice Hall, Hispanoamericana 7ma. Ed.
- Rosario Luna, Ramón (2007). “*La degradación de las condiciones de trabajo de los docentes: la superexplotación de los profesores a tiempo parcial*.” Ponencia. En línea: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6bw3qYCID0UJ:www.appu.org/_literature_42538/La_Degradaci%25C3%25B3n_de_las_Condiciones_de_Trabajo_de_los_Docentes+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx
- Ryesky, Kenneth H. (2013). “*Counting, Not Curtailing, Adjuncts’ Work*.” *Chronicle of Higher Education*, 5 de noviembre, Vol. 59 Issue 35, pA33-A34, 2p.
- Salas, I. (2013). “*Calidad del empleo: un modelo analítico para su valoración*.” *Revista Gaceta Laboral*, Vol. 19 No. 3, 283-316.
- Sartori, Giovanni y y Leonardo Morlino (eds.) (2002). *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Scott, Richard (2008) *Institutions and Organizations*. Third edition, California: Thousand Oaks, SAGE.
- Sidorova, Ksenia (2007). “*Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales*” en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México. En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>
- Simo, Pep, et al. (2008). “*Compromiso organizativo, satisfacción con el trabajo e intención de abandonar la organización: Análisis comparativo entre el profesorado universitario a tiempo parcial y a tiempo completo*” en *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 16, No. 22, Diciembre. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Smallwood, Scott (2004). “*Scrambling for a Living*.” *Chronicle of Higher Education*, 10 de agosto, Vol. 51, Fascículo 7.
- Taborga Torrico, Huáscar (2003). *Expansión y diversificación de la matrícula de la educación superior en México*, México: anuies (Colección Biblioteca de la Educación superior).
- Van Steijn Frans (1985). “*Part time professors in Netherlands, old wine in new bottles?*” En *European Journal of Education*, vol. 20, no. 1.
- Vaquero, Alberto (2005). “*Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora*”, en *Presupuesto y gasto público*. España.

- Wilson, Robin (1998). “*Contracts Replace the Tenure Track for a Growing Number of Professors.*” *Science Careers* from the journal *Science*, June 12. En línea: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/1998_06_12/nodoi.16062358580987692315
- Wilson, Robin (2008). “*More Colleges Offer Part-Time Options for Professors.*” *Chronicle of Higher Education*, Vol. 54, Fascículo 45.
- Winkelman, Michael (2005). “*Myths and Realities for Today's College Professors; or, Et in Arcadia Ego*”, *Pedagogy*, Volume 5, Issue 2.
- Yin Robert K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. California: SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Sitios de internet

ECUM: <http://www.ecum.unam.mx>

El país: <http://elpais.com>

Inside Higher Education: <https://www.timeshighereducation.co.uk>

LAISUM: <http://www.laisumedu.org/index.php>

The Chronicle of Higher Education: <http://chronicle.com/section/Home/5>

Times Higher Education: <https://www.timeshighereducation.co.uk>

University World News: <http://www.universityworldnews.com>

Globalización, internacionalización y educación comparada

se terminó de imprimir en agosto de 2016
el tiraje consta de 1000 ejemplares

Tanto la globalización, como la internacionalización, son fenómenos que, especialmente durante las últimas tres décadas, han incidido en los cambios educativos que una gran cantidad de países impulsan. Sus efectos traen consigo tensiones y conflictos en la medida en que las estructuras económicas, políticas, sociales y culturales buscan ser reconfiguradas en respuesta. En este nuevo contexto, nuevas interrogantes, problemas y retos se plantean para las ciencias sociales y las humanidades, incluyendo, por supuesto, a la educación comparada.

La globalización y la internacionalización son ejes y preocupaciones que corren a lo largo de todos los capítulos de este libro, para dar unidad a la contribución de autores nacionales y extranjeros que han sido convocados por la Sociedad Mexicana de Educación Comparada, afiliada al World Council of Comparative Education Societies. Siendo los temas aquí tratados de candente actualidad, no dudamos que este libro detonará en el lector nuevas interrogantes y temas de reflexión.

Autores de este libro: Carlos Alberto Torres, Carlos Ornelas, Armando Alcántara, Norberto Fernández Lamarra, Marco Aurelio Navarro, Cristian Perez Centeno, Sylvie Didou, Angélica Buendía, Gustavo Gregorutti, Leana Rojas, Zaira Navarrete, María Teresa de Sierra, Liliana Olmos, Amelia Molina, Alejandro Pimienta, Isaías Álvarez, Héctor M. Manzanilla, María Raquel Pulgarín, Martha Rosa Cordero, Marco Antonio Dorantes, Abril Acosta, Juan de Luna, José Antonio Sáenz, Maribel del Carmen Casas, César Hernández, Viridiana Castellazo.

ISBN: 978-607-402-901-7



9 786074 029017