



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

T E S I S

***ENSEÑAR EN LA PRECARIEDAD.*
CONDICIONES DE TRABAJO Y EXPERIENCIAS
LABORALES EN EL MERCADO DOCENTE DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN SOCIEDAD Y EDUCACIÓN

Presenta
Abril Acosta Ochoa

Asesora
Dra. Angélica Buendía Espinosa

23 de Julio de 2018.

Lectores de tesis:

Dr. Germán Álvarez Mendiola

Dr. José Navarro Cendejas

Dra. Norma Rondero López

Dra. Iris Santacruz Fabila

Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Dr. Gonzalo Varela Petito

A Eduardo Ibarra Colado
In memoriam †

A mi familia
Por ser mi más grande motivo.

ÍNDICE

<i>Resumen</i>	7
<i>Abstract</i>	7
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO	16
1.1. Justificación y relevancia de la investigación	16
1.2. Preguntas, objetivos e hipótesis	20
1.3. Diseño metodológico de la investigación	22
1.4. Los casos de estudio y selección de los informantes	25
<i>1.4.1. Criterios de selección de los casos y de los informantes</i>	25
1.5. Técnicas de recolección y análisis de los datos	28
<i>1.5.1. Estrategia y procedimiento del análisis de datos</i>	28
CAPÍTULO 2. UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL	31
2.1. Criterios de organización y análisis del material recopilado	32
2.2. Primeros acercamientos al estudio de los profesores universitarios: masificación, mercado académico y calidad de la docencia	34
2.3. ¿Catedráticos, profesores, docentes o académicos? Distintas denominaciones de un grupo social laboralmente poco heterogéneo	38
2.4. Crecimiento en el número de los PTP y su condición de grupo no minoritario	42
2.5. Condiciones laborales	46
2.6. Formación y capacitación para la práctica docente y calidad de la enseñanza a tiempo parcial	54
2.7. Razones para ser profesor a tiempo parcial	57
2.8. El prestigio, las autorepresentaciones y las implicaciones académicas de la docencia a tiempo parcial	58

2.9. Asociaciones, eventos y movilizaciones en torno a las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial.....	62
2.10. Hacia la construcción de un campo de estudio: una conclusión parcial	69

CAPÍTULO 3. MERCADO DOCENTE A TIEMPO PARCIAL: ¿UN ESPACIO OCUPACIONAL DUAL, SEGMENTADO Y PRECARIO? 71

3.1. Un marco analítico para el estudio del mercado académico y del mercado docente.....	71
3.2. Conformación histórica del mercado docente y del mercado académico	73
3.3. Un punto de partida para el análisis del mercado docente: trabajo, precariedad y mercado laboral.....	85
3.3.1. <i>Trabajo y precariedad laboral.....</i>	87
3.3.2. <i>La precariedad laboral en la docencia universitaria</i>	96
3.3.3. <i>El mercado laboral como un mercado singular</i>	99
3.3.4. <i>Más allá del precio, la oferta y la demanda. Algunas líneas de análisis del mercado de trabajo docente</i>	105
3.3.5. <i>Aspectos regulativos del mercado docente</i>	113
3.4. Mercado ocupacional de la educación superior: ¿por qué es un mercado segmentado, dual y precario?	119

CAPÍTULO 4. CONDICIONES LABORALES DE LOS PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL EN LA UABC Y LAUVM 126

4.1. Descripción de las dos IES donde laboran los informantes.....	127
4.1.1. <i>Tipo de datos analizados y técnicas de recolección de datos.....</i>	128
4.1.2. <i>Breve caracterización de la UABC y la UVM</i>	130
4.1.3. <i>La UABC, universidad vinculada al desarrollo local.....</i>	131
4.1.4. <i>La UVM, un consorcio educativo internacional.....</i>	133
4.1.5. <i>Matrícula y plazas docentes.....</i>	136
4.1.6. <i>Aspectos normativos del contrato: tipo, tiempo, jornada y prestaciones</i>	140
4.1.7. <i>Derechos laborales</i>	145
4.1.8. <i>Obligaciones de los profesores.....</i>	148
4.1.9. Relaciones laborales.....	151
4.2. Integración y análisis	155

4.3. Condiciones laborales de los PTP: confirmación de intuiciones y hallazgos principales....	161
4.3.1. <i>El significado de la docencia a tiempo parcial en dos universidades mexicanas</i>	173
4.3.2. <i>Aspectos asociados a la precariedad en la docencia universitaria a tiempo parcial.....</i>	174
4.3.3. <i>Dimensión temporal. El contrato temporal como rasgo definitorio de la precariedad en el trabajo docente a tiempo parcial.....</i>	176
4.3.4. <i>Dimensión económica. El papel de las retribuciones económicas, materiales y simbólicas como expresiones de lo precario y no precario en el trabajo docente a tiempo parcial.....</i>	179
4.3.5. <i>Dimensión social. Protección sindical y su efecto en la condición de trabajo en la docencia a tiempo parcial.....</i>	185
4.3.6. <i>Dimensión organizacional. Satisfacción y clima laboral, trabajo no reconocido y ambiente laboral</i>	188
4.3.7. <i>Relaciones por asociación: redes de coocurrencia</i>	189
4. 4. Tipos de profesores de tiempo parcial	200
4.4.1. <i>El académico-docente.....</i>	203
4.4.2. <i>Centrado en el mercado docente</i>	204
4.4.3. <i>Centrado en otro mercado laboral</i>	205
4.4.4. <i>Docente para complementar el gasto familiar</i>	206
4.4.5. <i>Aspirante a académico.....</i>	207
 CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS Y NUEVOS RUMBOS	 209
 REFERENCIAS.....	 222

Resumen

Esta investigación se enfoca en una explicación comprensiva con la cual se busca responder cómo son las condiciones de trabajo de los profesores contratados temporalmente en dos universidades mexicanas, una privada y una con sostenimiento público, así como conocer las razones por las cuales se emplean y qué opiniones tienen acerca de esta experiencia. Los sujetos de estudio son profesores con contratos por tiempo determinado y pago por hora que laboran en la Universidad del Valle de México y en la Universidad Autónoma de Baja California, a quienes llamo profesores de tiempo parcial (PTP) con intención de distinguirlos como un grupo social con condiciones laborales similares. Es una investigación cualitativa de tipo comparado a partir de las diferencias y similitudes en las condiciones laborales objetivas y subjetivas de los PTP de acuerdo al régimen de sostenimiento de las organizaciones donde se emplean. La investigación se organiza en cuatro capítulos. En el primero se expone el problema de investigación, la relevancia del estudio, las preguntas, los objetivos y las hipótesis, así como las características el diseño metodológico. En el segundo realizo un estado del arte de los PTP con base en la bibliografía sobre el tema, publicada a nivel nacional e internacional. En el tercer capítulo se expone el enfoque y la perspectiva de análisis con los cuales se interpretan los resultados del trabajo empírico a partir del estudio de la conformación del mercado ocupacional de la educación superior y al interior de este, del mercado docente como un mercado segmentado y precario. En el capítulo 4 expongo las características de las dos universidades donde laboran los informantes y se presenta el análisis e interpretación de los datos del trabajo empírico.

Abstract

This research focuses on a comprehensive explanation about the working conditions of part time professors in two Mexican universities, one private and one with public support. The study subjects are teachers with fixed-term contracts and hourly pay who work at the Universidad del Valle de México and the Autonomous University of Baja California. It is a qualitative research of comparative type based on the differences and similarities in the objective and subjective working conditions of the PTP according to the support regime of the organizations where they are used. The research is organized into four chapters. The first one exposes the research problem, the relevance of the study, the questions, the objectives and the hypotheses, as well as the characteristics of the methodological design. The second chapter shows a bibliographic review based on the literature on PTP, published nationally and internationally. In the third chapter, the approach and perspective of analysis are presented with which the results of empirical work are interpreted from the study of the conformation of the occupational market of higher education and within it, of the teaching market as a segmented market and precarious. Finally, the chapter 4 exposes the characteristics of the two universities where the informants work and the analysis and interpretation of the empirical work data is presented.

INTRODUCCIÓN

“Plantear la cuestión de las desigualdades, en efecto, supone poder comparar las situaciones de individuos o grupos escalonados según un continuo de posiciones [...]

Una relación estable con el trabajo bajo la forma del estatuto del empleo ofrece el basamento para una integración a la sociedad, mientras que las relaciones desdichadas con el trabajo como la desocupación y la instalación de la precariedad, vuelven a poner en entredicho o impiden el acceso a las condiciones requeridas para tener un lugar en la sociedad y ser reconocido como un sujeto con todas sus ventajas y derechos.”

Robert Castel, El ascenso de las incertidumbres.

“El cuerpo social pierde muy lentamente su mañana.”

Paul Valéry.

Esta investigación fue concebida hace cerca de diez años, cuando empecé a trabajar como profesora por hora en diversas universidades públicas y privadas. Mi experiencia y la de diversos colegas que han compartido la misma elección, me condujeron a desarrollar algunas intuiciones y a concebir la idea de una indagación para comprender por qué a pesar de laborar en instituciones diversas, existen rasgos comunes en las condiciones de trabajo de un conjunto de egresados de la educación superior que le otorgan algunos de sus mejores años a una labor por la que perciben un salario bajo, y con la cual no tienen garantía de permanencia, ni de estabilidad.

En sus inicios, mi intención era aplicar una encuesta a profesores de diversas universidades, con la cual identificar cómo evaluaban sus retribuciones salariales y no salariales. Con poco tiempo de haber comenzado formalmente el proyecto de investigación, fue claro que este camino no era posible debido a las dificultades de acceso a los informantes, no tanto por su corta estancia en el espacio laboral, sino porque las entidades contratantes negaban toda posibilidad para identificarlos y evidenciar sus condiciones de trabajo. Esta “renuncia” necesaria fue, sin embargo, una oportunidad para replantear los objetivos, explorar las percepciones y significaciones de los profesores, y darles voz a actores centrales de la vida de las universidades mexicanas, pero de quienes se habla y se escribe muy poco, y a quienes se permite hablar aún menos.

Esta investigación busca aportar una visión explicativa y comprensiva acerca de cómo son las condiciones de trabajo de los profesores contratados temporalmente en dos universidades mexicanas, una privada y una con sostenimiento público, así como conocer las razones por las cuales se emplean y qué opiniones tienen acerca de esta experiencia. Mi interés se centra exclusivamente en los profesores con contratos por tiempo determinado y pago por hora, denominados bajo diversas definiciones normativas, principalmente como profesores de asignatura, por hora, o temporales¹, a quienes llamo profesores de tiempo parcial (PTP) con intención de distinguirlos como un grupo social con condiciones laborales similares.

Este objetivo requería esclarecer que, si bien el foco está colocado en las condiciones de trabajo de los profesores que laboran en el mercado docente de la educación superior, analizar sus condiciones solo era posible al definir un contexto institucional donde tiene lugar la relación de trabajo, para identificar *estas condiciones laborales objetivas*. En concordancia, las percepciones de los PTP entendidas como las *condiciones laborales subjetivas*, serían resultado, al menos parcialmente, de estas condiciones objetivas, además de otros factores y características de los profesores. Conocer las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas de trabajo de estos profesores requirió describir el contexto normativo en el cual se emplean, además de otros datos descriptivos básicos de las universidades donde laboran.

Debido a la necesidad de garantizar la factibilidad del estudio, se eligieron a la Universidad de Valle de México (UVM) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC)² en función de que se encuentran entre las primeras diez instituciones de educación superior (IES) con el mayor número de profesores por hora, lo cual incrementaba las posibilidades

¹ En algunas universidades públicas mexicanas existen profesores de asignatura/por hora con contratos definitivos. Este grupo de profesores comparte diversas características con los profesores de asignatura con contrato temporal, pero los distingue la estabilidad de su contrato, por lo cual no se consideraron sujetos de la investigación. En el capítulo 3 se exponen ampliamente las características en común y las diferencias entre estos dos grupos de profesores.

² Mi participación en el proyecto “Efectos de las Políticas Gubernamentales en las Universidades Públicas Mexicanas (1989-2009): análisis institucional comparativo de su diversidad y complejidad” me permitió llevar a cabo el trabajo de campo y adentrarme a otros datos de primordial importancia para el estudio de la UABC. Es un proyecto interinstitucional coordinado por la Dra. Angélica Buendía, en el que se analizan las universidades Autónoma de Baja California, Autónoma de Tamaulipas, de Guadalajara, Benemérita Autónoma de Puebla y Veracruzana.

de localizar informantes. Se buscó que existiera diversidad en las características de los profesores, para observar las múltiples experiencias de un grupo amplio y heterogéneo en cuanto a sus perfiles disciplinarios, y del cual era previsible encontrar diversidad en sus historias laborales y en la forma como percibían sus condiciones. Por lo tanto, este es un estudio comparado de las condiciones de trabajo y las percepciones de los profesores que laboran en dos universidades mexicanas, el régimen de sostenimiento en el cual laboran los profesores es el factor de comparación-control, lo que metodológicamente denominamos “parangón de diferenciación” (Sartori, 2002).

Comprender y explicar las condiciones de trabajo de este grupo de profesores ha requerido analizar el contrato, el pago y las prestaciones que obtienen, así como otras retribuciones materiales y simbólicas. Si bien no se constituyó como pregunta de investigación, lo largo del trabajo una cuestión guió la indagación: ¿por qué existen diferencias tan notorias entre las condiciones de trabajo de los profesores de tiempo completo (PTC) y las de los profesores de tiempo parcial? Más allá de la inestabilidad del contrato, el pago y otras retribuciones materiales y simbólicas son claramente distintas, y desde el punto de vista de los profesores, desiguales.

Explicar estas diferencias y la presencia de políticas distintas para los profesores de tiempo completo y los profesores de tiempo parcial, requería analizar históricamente el origen de esta segmentación (capítulo 3), lo cual me condujo a proponer la existencia de un mercado docente de la educación superior en el que laboran profesores contratados temporalmente con pago por hora. El mercado docente sería el correlato, en oposición, del mercado académico: distintas regulaciones y programas para sujetos cuyo trabajo se valora de forma diferenciada.

Las políticas públicas han privilegiado la investigación como medida de productividad y buen desempeño, labor que corresponde a los PTC, conduciendo a distorsiones acerca del trabajo de quienes por contrato tienen en la docencia su actividad principal, o exclusiva. Esta marcada segmentación tendría como resultado la existencia de un mercado ocupacional dual y con características precarias, pero en el cual coexisten diversas

percepciones con base en factores como la relación con el mercado ocupacional amplio y el número de horas impartidas.

Mis experiencias en la docencia han sido una guía para la investigación, tanto para la elección de la perspectiva metodológica y el trabajo empírico, como en la elección del enfoque y las alternativas de análisis e interpretación de los datos. En el método cualitativo la separación entre sujeto que investiga y sujetos y objetos investigados, es si no artificial, ilusoria (Ibáñez, 1990) porque los enfoques cualitativos representan un “modo de encarar el mundo empírico” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 20). Para comprender el marco de interpretación de los sujetos requerimos conocerlo en profundidad para comprender el conjunto de percepciones existentes, por lo cual las experiencias del investigador son necesarias para acercarle a los marcos de interpretación de quienes investiga.

En la investigación cualitativa, cumplir con lo anterior sin demérito de los resultados requiere verificar que no se traslade la carga de valor, las predisposiciones y opiniones propias (Taylor y Bogdan, 1994), manteniendo una vigilancia epistemológica durante todo el proceso. Con intención de mi parte y la cuidadosa observancia de mi asesora y mis lectores de tesis, he mantenido un tratamiento no determinista sobre el fenómeno estudiado, que considero es amplio y complejo, y que permite ver diversas facetas de la interrelación entre las condiciones objetivas de trabajo y las perspectivas y experiencias subjetivas de los diversos profesores que se emplean en el sistema universitario mexicano.

Este trabajo se ha favorecido de los aportes teóricos y empíricos acerca de los académicos, además de las pocas referencias que recurren a la sociología del trabajo para analizar los modos de regulación del trabajo universitario (Rondero, 2007; Rondero, 2009). Adicionalmente, he recurrido a un aparato crítico que combina algunos de los elementos teórico-conceptuales de la economía de la educación, así como los principales aportes teóricos y metodológicos de los estudios del trabajo y de la sociología del trabajo que analizan la precariedad laboral. Este diseño teórico-metodológico ha sido necesario en función de que desde sus inicios mi hipótesis era que el trabajo a tiempo parcial en la docencia universitaria cumple las características de lo que se ha definido como trabajo precario.

A la postre, esta elección y mis intuiciones iniciales, resultaron útiles para guiar la mirada en los cuatro factores clásicos para estudiar al trabajo precario: la temporalidad del contrato, el salario, la afiliación sindical, así como la seguridad social y las prestaciones, que he definido como las dimensiones temporal, económica, social y organizacional. Estos factores no se encuentran en el vacío, se interrelacionan en un mercado de trabajo singular, con una materia de trabajo especial: el trabajo docente.

A diferencia de otros mercados de trabajo precarizados, los profesores no tienen una baja escolaridad, ni están sujetos a un salario mínimo. Pese a lo anterior, una permanente inseguridad debido a la corta temporalidad del contrato y lo inestable de sus ingresos, además de los periodos sin seguridad social y prestaciones, convierten a los profesores en un grupo social que en lo material se ha parecido cada vez más a sectores sociales laboralmente vulnerables.

Desde lo subjetivo, sin embargo, se vislumbraban diferencias notorias, pues los egresados de la educación superior tienen diversas “salidas” al mercado laboral amplio, por lo cual la docencia no significaría necesariamente percibir desfavorable la condición de trabajo. Esto y la flexibilidad de horario, podría ser favorable en diversos escenarios y elecciones de vida. Por lo tanto, los distintos tipos de experiencias requieren de una mirada que rescate simultáneamente lo singular de los perfiles de docentes, y el contexto social, económico y de políticas en el que ocurren.

Mi interés no ha sido estudiar al trabajo desde el trabajo, sino explicar cómo es una condición de trabajo particular, la de quienes imparten cerca del 70% de la docencia del nivel superior (SEP, en línea), en relación con los aspectos normativos que median esta relación de trabajo, y a la luz de las diversas interpretaciones que los sujetos le otorgan a su condición laboral. En este sentido, conocer las experiencias y perspectivas de los sujetos requería examinar sus derechos, responsabilidades, los tipos y tiempos de contrato, los beneficios económicos y no económicos que perciben por su trabajo, pero también los motivos para emplearse, para entender cómo se interpreta la experiencia de ser profesor a tiempo parcial.

La investigación se organiza en cuatro capítulos. En el primero se expone el problema de investigación, la relevancia del estudio, se exponen las preguntas, los objetivos y las hipótesis, así como las características del diseño metodológico. En el segundo realizo un estado del arte de los PTP con base en la bibliografía sobre el tema, publicada a nivel nacional e internacional, relato las movilizaciones y principales asociaciones que han buscado mejorar los derechos laborales y las condiciones de trabajo de este grupo social. Este estado de la cuestión incorpora los aportes más relevantes de los textos clásicos que abordaron el papel de los profesores de asignatura, al igual que las líneas y enfoques utilizadas en los textos recientes. Tienen un lugar importante los múltiples textos periodísticos escritos en habla inglesa, que relatan las condiciones de trabajo y las experiencias vividas por los PTP en diversos países.

El tercer capítulo desarrolla el enfoque y la perspectiva de análisis con los cuales se interpretan los resultados del trabajo empírico. Más que utilizar una teoría, la investigación re-construye diversas propuestas teórico-metodológicas e interpretaciones, con las cuales:

- a) se explica la conformación del mercado ocupacional de la educación superior y al interior de este, del mercado docente como un mercado segmentado y precario;
- b) las características de este mercado laboral en términos de la oferta, la demanda y los salarios;
- c) los efectos del carácter dual, segmentado y precario del mercado docente en las condiciones de trabajo;
- d) expone las principales aportaciones conceptuales, teóricas y metodológicas de los enfoques de la precariedad laboral, para reconocer las dimensiones y las características de los trabajos precarios, a partir de las cuales se analizan e interpretan los resultados empíricos.

En el capítulo 4 expongo las características de las dos universidades donde laboran los informantes y se presenta el análisis e interpretación de los datos del trabajo empírico con base en las preguntas, los objetivos, las aportaciones más relevantes de la bibliografía sobre PTP, y la propuesta de análisis del mercado docente. Se ha buscado que la integración de los aspectos teóricos, metodológicos y empíricos permitan explicar comprensivamente cómo son las condiciones de trabajo de los profesores a partir de una perspectiva holística que integra las opiniones de los profesores, el análisis retrospectivo de la conformación del

mercado ocupacional de la educación superior y las condiciones regulativas bajo las cuales se establece el vínculo laboral.

Con base en el marco teórico, y a partir de los resultados de la investigación, he construido una propuesta de tipología de profesores de tiempo parcial donde se esquematizan algunos de los rasgos más notorios de la condición de trabajo a partir de la empleabilidad, la rotación, la orientación al mercado (pública o privada) y la percepción de los PTP acerca de sus condiciones de trabajo. Esta herramienta heurística no se contempló en el diseño original de la investigación, sin embargo, ha sido un logro favorable que permite explicar la interrelación entre condiciones objetivas y subjetivas de trabajo, los motivos para emplearse y las expectativas de futuro de los PTP, a la luz de si se percibe una condición precaria de trabajo.

El documento concluye con los saldos más relevantes del estudio y apunta a un conjunto de recomendaciones que permitirían mejorar la calidad del trabajo y la calidad de vida en el trabajo de los PTP. Es una agenda que se bifurca en dos sentidos: a) posibles orientaciones de política para la educación superior y b) una propuesta de líneas de investigación para reconocer la relevancia de quienes sostienen la mayor parte de la docencia a nivel superior en México, para dotar de mayor protagonismo y conocer quiénes son, por qué motivos se emplean, qué esperan de su futuro laboral y cómo han vivido la experiencia de ser profesor universitario.

Al realizar esta investigación, en el primer tramo del camino me acompañó Eduardo Ibarra Colado (†), quien dotó de sentido y de valor académico lo que en sus inicios eran fundamentalmente intenciones e ideas generales. Sus recomendaciones, su guía y aliento le dieron sentido a mis lecturas y primeras formulaciones. Su papel trasciende los logros de esos primeros borradores, y va más allá de lo que he podido transmitir en este documento al final del proceso. Sus consejos me acompañan y siempre lo harán. Sin embargo, han sido las sugerencias, las revisiones y el invaluable apoyo académico y moral de mi asesora, la Dra. Angélica Buendía, lo que me permitió asentar el diseño de la investigación, calibrar la mira y en muchos momentos, retomar el rumbo cuando la brújula parecía haberse desvanecido de mis manos. Gracias por todo lo que ambos han dejado en mi vida.

Agradezco a mis lectores y lectoras de tesis por la atenta y rigurosa revisión que realizaron a este trabajo. En el caso del Dr. Germán Álvarez y las Dras. Iris Santacruz y Norma Rondero, agradezco profundamente el tiempo que dedicaron a lo largo de estos años tanto a la lectura en papel y electrónica, como a las sesiones de coloquio, sus acertadas recomendaciones anticiparon posibilidades analíticas y me motivaron a mejorar el contenido de las diversas versiones del documento. A la doctora Giovanna Valenti y los doctores Gonzalo Varela y José Navarro, les agradezco su atenta revisión y su apoyo en el último tramo del camino. Un agradecimiento especial al Dr. Carlos Ornelas, quien con estricto lápiz rojo corrigió diversas versiones del proyecto y me alentó a mejorar los resultados de la investigación.

La investigación también se ha favorecido del apoyo técnico y moral de diversas personas que me han acompañado en el proceso. Agradezco a la Mtra. Marlén Sánchez por su amable disposición y el apoyo técnico en el capítulo cuatro. A Rocío Corona por su apoyo, su atenta y paciente escucha de mis hallazgos y correcciones. Agradezco sentidamente a Claudia Acosta por acompañarme en el procesamiento de los datos, por sobrellevar mis constantes solicitudes de apoyo y escucha y con todo, seguir siendo mi hermana pequeña.

A mi familia, mi total agradecimiento por sobrellevar los distintos estados de ánimo que me han acompañado durante estos años, y porque aun con los largos periodos de concentración que me condujeron a cancelar planes y eventos diversos, siguen siendo quienes más me aman.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO METODOLÓGICO

1.1. Justificación y relevancia de la investigación

Los primeros estudios sobre los académicos provienen de países de lengua inglesa, los autores más reconocidos son Burton Clark (1997), Tony Becher (1996) y Philip Altbach (2000). Lo producido en México en este ámbito debe mucho a estos trabajos, pero ha avanzado en nuevos campos y rutas de conocimiento (Gil, 2004).

En nuestro país, los profesores universitarios han sido estudiados desde hace varias décadas. Destacan las líneas de investigación sobre la carrera y la trayectoria académica (Landesmann, García y Gil, 1996; García, 1999 y 2000; Casillas *et al.*, 2005), la profesión académica (Gil Antón *et al.*, 1992; Grediaga, 1998 y 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004; Gil, 2002; Galaz y Gil, 2009), el mercado académico (Gil Antón *et al.*, 1994; Rondero, 2002), la evaluación, los procesos de deshomologación y regulación del trabajo académico (Ibarra, 1991, 1994; Remedi, 2006; Ibarra y Rondero, 2008), así como la conformación de grupos de investigación y la identidad disciplinaria o *ethos* (Hamui, 2008)³.

De acuerdo con algunos estudios, es posible establecer que el campo sobre los académicos fue constituido en 1993 (García, Grediaga, Landesmann y Padilla, 2003). En sus inicios, las temáticas de mayor interés fueron los aspectos sindicales, los resultados estadísticos del personal académico en anuarios y censos, los estudios acerca de la evaluación del trabajo académico, y las carreras y trayectorias académicas. Destacaron en esta primera etapa las

³ En la última década la investigación especializada se interesó en temáticas relacionadas con el efecto de los programas de política como el Sistema Nacional de Investigadores y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, en los efectos de la carga laboral y los procesos de evaluación del desempeño, en la salud de los académicos, en la segregación y diferenciación intra y extra organizacional de los procesos de diferenciación salarial y simbólica, así como en los procesos de cambio generacional. Consultar Galaz, (2009), Galaz, Padilla, Gil y Sevilla (2008) y Ramírez y Padilla (2008).

investigaciones sobre la incorporación masiva de profesores a las universidades, la conformación de la planta docente en todas sus categorías y el tipo de actividad que realizaban (docencia, investigación, o el ejercicio de la profesión) (Gil *et al.*, 1992 y 1994).

Algunas de estas temáticas siguen vigentes, mientras que otras han perdido constancia, también han surgido nuevos asuntos de interés y enfoques novedosos. La mayoría de los trabajos están concentrados en el personal de tiempo completo, conocido como profesores de carrera, o académicos, es decir, los profesores de dedicación exclusiva contratados por tiempo indeterminado que realizan las funciones de docencia, investigación y difusión de la cultura (Grediaga, 2000). Las modalidades de contratación por tiempo determinado, como los profesores temporales, de asignatura y por hora/clase, han recibido menor atención.

Dos publicaciones clásicas se interesaron en los profesores de asignatura (Kent, 1986b; Guevara Niebla, 1986), las cuales interpretaron la conformación del mercado académico como un efecto del proceso de masificación de la educación superior. En este mercado ocupacional se crearon diversos puestos con condiciones de trabajo distintas para las diversas categorías del personal académico. Los procesos que generaron esta diferenciación se han analizado previamente (Rollin Kent, 1986; Guevara Niebla, 1986; Gil *et al.*, 1992), pero se requiere conocer el efecto de esas diferencias normativas que especifican derechos y obligaciones derivadas de las características del contrato, en la condición de los trabajadores docentes en el nivel superior. Lo que aquí se propone es que no existe un mercado ocupacional homogéneo en la educación superior, sino dos mercados, uno académico y otro que denominamos docente. Esta propuesta constituye la base teórica del capítulo 3 y la base del análisis de los resultados en el capítulo 4.

En años recientes se han producido en México algunos trabajos relevantes que se interesan en los docentes por hora (ver capítulo 2). Esta nueva corriente atiende temáticas diversas. Los aspectos jurídicos de los procesos de contratación (Morales, 1999; Polanco, 2006), los procesos de ingreso a la docencia (Chávez, 2012), la vida docente, la formación y el acceso a programas de estímulos (Granados, 2009; Castañeda, 2009; Moreno, 2010; Domínguez,

2012; Sánchez y Güereca, 2014; López *et al.*, 2016). En menor medida, la condición laboral (Morales, 1999; Sidorova, 2007a y 2007b; Gil, 2008 y 2009; Domínguez, 2009 y 2012).

En algunos trabajos se recurre al descriptivo “condiciones precarias” (Morales, 1999; Sidorova, 2007a y 2009; Gil, 2008; Domínguez, 2009 y 2012). Otros, observan una condición segregada y desfavorable respecto a los profesores de tiempo completo (Granados, 2009; Moreno, 2010; Sánchez y Güereca, 2014), sin embargo, en ninguno se aborda teórica, ni metodológicamente, la problemática de la precariedad laboral.

Los escasos datos con los que contamos limitan nuestra comprensión acerca de este grupo de profesores universitarios. En las IES mexicanas se les denomina profesores por hora, de asignatura o de hora/semana/mes, pudiendo ser por tiempo determinado o indeterminado (ANUIES, 2016). Una discusión sobre su nominación como académicos, catedráticos, docentes, maestros o simplemente profesores, se expone en el segundo capítulo. Es necesario comprender las diversas categorías laborales que existen entre el personal dedicado a actividades académicas en términos del tipo de contrato, el tiempo de contratación, del número de horas que laboran y de las actividades asociadas a su tipo de contrato, por mencionar sólo algunos aspectos que merecerían atención. En esta investigación se utiliza un término genérico para nombrarlos, el de profesores de tiempo parcial, los sujetos de estudio son profesores contratados por hora que tienen contratos por tiempo determinado en una o más IES, independientemente de su denominación normativa.

Es importante investigar a los profesores de tiempo parcial debido a su relevancia como actores fundamentales para el sostenimiento de la mayor parte de las actividades de docencia en las instituciones de educación superior (IES) mexicanas. Constituyen más del 70% del total de la planta académica de las universidades públicas y privadas en México (ver cuadro 1). Además, se justifica la relevancia de estudiarlos debido a la escasa atención que la investigación educativa les ha otorgado hasta ahora. Desconocemos datos puntuales acerca de las tareas para las que se les contratan, las categorías del personal docente y sus

diversas denominaciones, el tiempo que permanecen, así como sus salarios, sus experiencias y valoraciones sobre su trabajo y su desempeño. Adicionalmente, existe una base bibliográfica, si bien escasa y heterogénea, sobre la cual asentar nuevos abordajes acerca de los profesores de tiempo parcial.

Cuadro 1. Distribución del personal docente por tipo de contrato 2007-2016

Año	Personal docente		Tiempo completo		3/4 de tiempo		Medio tiempo		Horas	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2007	283523	100	75172	26.5	4149	1.5	16602	5.9	187600	66.2
2008	306153	100	79393	25.9	4485	1.5	19384	6.3	202891	66.3
2009	307607	100	78881	25.6	4729	1.5	16571	5.4	207426	67.4
2010	329186	100	81731	24.8	4754	1.4	18723	5.7	224338	68.2
2011	342617	100	83464	24.4	4909	1.4	17077	5.0	237167	69.2
2012	368916	100	89025	24.1	6068	1.6	20634	5.6	253189	68.6
2013	382335	100	91591	24.0	6184	1.6	18718	4.5	265842	69.5
2014	379267	100	89373	23.6	6295	1.7	18092	4.8	265507	70.0
2015	395878	100	96678	24.4	6573	1.6	22872	5.8	269755	68.1
2016	423821	100	95036	22.4	5533	1.3	21186	5.0	302186	71.3

Fuente: Elaboración propia con base en los Anuarios Estadísticos de la ANUIES, varios años.
Incluye IES públicas y particulares

Es posible establecer que un proceso de desarrollo histórico de las universidades en México ha constituido las diferencias entre tipos de trabajadores académicos en sus diversas categorías. Esto ha tenido como efecto la expansión de un mercado de posiciones intelectuales y laborales que se desarrolla bajo la forma de una relación salarial, convirtiendo a la universidad en un espacio ocupacional (Brunner, 1986), pero gran parte de la investigación educativa se ha interesado en los profesores con contratos por tiempo indeterminado.

La presente investigación busca realizar cuatro aportaciones:

- a) Explicar el desarrollo y conformación del mercado ocupacional de la educación superior al problematizar la existencia de dos mercados, el académico y el docente, que responden a

lógicas, orientaciones de trabajo y políticas distintas y que, por lo tanto, generan condiciones laborales diferenciadas entre los tipos de trabajadores.

b) Abordar estas condiciones laborales desde el enfoque de la precariedad laboral, explicar de qué forma se construyen distintas condiciones objetivas y subjetivas de trabajo y las experiencias en el mercado docente de la educación superior.

c) Explicar comprensivamente las condiciones de trabajo y las razones que conducen a emplearse como profesores de asignatura en las IES públicas y en las privadas a un conjunto de profesionistas egresados de la educación superior.

d) Reconocer las diferencias y semejanzas que permitan delimitar los rasgos ocupacionales del mercado docente en cada uno de estos subsistemas (público y privado).

1.2. Preguntas, objetivos e hipótesis

La investigación busca aportar una *indagación explicativa y comprensiva* acerca de cómo son las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial en dos universidades, una pública (Universidad Autónoma de Baja California) y una privada (Universidad de Valle de México). En consecuencia, se busca establecer si pueden definirse como precarias sus condiciones de trabajo a partir de un marco teórico-analítico, el de la precariedad laboral, que constituye una de las aportaciones más relevantes de los estudios del trabajo.

El supuesto de investigación es que las condiciones de trabajo de los PTP son precarias si se cumple con al menos dos de las dimensiones de un trabajo precario (capítulo 3). Esto se responde a través del análisis normativo (tipo de contrato, el tiempo de duración del contrato, el pago por hora, la seguridad social, las prestaciones, los apoyos adicionales para el ejercicio de la docencia y la protección sindical) y los resultados del trabajo empírico.

Interesa conocer las razones por las cuales se emplean los profesores, para identificar la relación entre estos motivos, sus condiciones de trabajo y sus planes laborales a futuro. La hipótesis es que existen diversas razones por las cuales un conjunto de egresados universitarios se emplea en la docencia a tiempo parcial: porque encuentran satisfacción en

su actividad docente, por motivos económicos, porque les es favorable la flexibilidad de horarios, o para obtener prestigio (cuadro 2).

Cuadro 2. Preguntas, objetivos e hipótesis de la investigación

Pregunta	Objetivo	Supuestos de investigación
<p>1. <i>¿Cómo son las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial en las universidades estudiadas?</i></p> <p>2. <i>¿En qué medida pueden considerarse precarias las condiciones de trabajo de los PTP?</i></p>	<p>a) Explicar cómo son las condiciones laborales objetivas y subjetivas de los PTP a partir de lo que establece su contrato en términos de:</p> <p>a) Tipo de contrato (puesto)</p> <p>b) Tiempo de contrato (duración)</p> <p>c) Salario</p> <p>c) Seguridad social y prestaciones</p> <p>e) Apoyos adicionales para el ejercicio de la docencia (estímulos/apoyos para su profesionalización)</p> <p>f) Afiliación sindical.</p> <p>b) Con base en el análisis de cuatro factores descriptores de la precariedad laboral (dimensión temporal, económica, organizacional y social) explicar si las condiciones laborales de los PTP son precarias.</p>	<p>Las condiciones objetivas de trabajo de los PTP son precarias debido a que se cumple con al menos dos de las siguientes condiciones: supone un contrato de corta duración, bajas remuneraciones, algunas o ninguna seguridad y prestaciones, y el profesor no cuenta con apoyo sindical, o este es insuficiente para resguardar sus derechos.</p>
<p>3. <i>¿Cuáles son las razones por las cuales se emplean los profesores de tiempo parcial?</i></p>	<p>a) Explicar comprensivamente las razones por las cuales se emplean como docentes de tiempo parcial.</p> <p>b) Identificar diversos tipos de perfiles laborales (por motivos económicos, simbólicos, por su disponibilidad de tiempo, por gusto/interés en la docencia, otros).</p>	<p>Las razones por las cuales se emplean son diversas, destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como un medio de subsistencia, pudiendo ser de forma exclusiva en una universidad, en más de una, o bien una actividad simultánea al desempeño de la profesión. - Por la conveniencia que supone disponer de tiempo para realizar otras actividades (flexibilidad de tiempo). - Como búsqueda de prestigio en el ejercicio profesional. - Por “gusto” en el ejercicio de la docencia (vocación o satisfacción).

Fuente: elaboración propia.

1.3. Diseño metodológico de la investigación

La presente es una investigación de tipo *explicativo* que busca entender de forma comprensiva y no causal⁴ las condiciones de trabajo de los profesores de tiempo parcial. Pretendo explicar las razones por las cuales los profesores se desempeñan en la docencia, así como establecer las comparaciones entre dos subsectores de la educación superior, para encontrar regularidades y contrastes entre ambos. La investigación comprensiva es aquella que busca entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva de los actores sociales, y a través de cómo experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1994). Esto es, reconociendo los motivos⁵, creencias y razones por las cuales los actores actúan, interpretan y buscan orientar sus acciones en el futuro (Weber, 1984).

Es un estudio de casos de dos unidades de observación: las condiciones laborales objetivas y subjetivas de los PPTP que laboran en dos IES con distinto régimen de sostenimiento, una universidad pública, la Universidad Autónoma de Baja California, y una privada, la Universidad del Valle de México. De acuerdo con Morlino (2002), tener casos múltiples permite realizar comparaciones e identificar variaciones hipotéticas entre unidades de estudio. Por lo tanto, los estudios de caso múltiples son siempre estudios comparativos, la

⁴ La explicación causal corresponde típicamente a los diseños metodológicos cuantitativos (Creswel, 2013) y forma parte de una tradición –la positivista– que considera posible explicar las causas de los hechos a través de buscar las leyes sobre las cuales reposan los fenómenos observados (Von Wright, 1987). Se reconoce la existencia de un tipo de explicación no causal o también llamada *teleológica* impulsada en el siglo XIX, como reacción al positivismo por filósofos y científicos sociales alemanes, quienes, en oposición al modelo de las ciencias naturales, reconocieron como válidos aquellos métodos, instrumentos y técnicas que buscan interpretar y comprender los fenómenos sociales, más que buscar regularidades en ellos (Von Wright, 1987). Algunos autores (Ibáñez, 1990) han cuestionado la validez de distinguir entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo, al considerar como una unidad indisoluble la relación entre lo objetivo y lo subjetivo. Sin embargo, en esta investigación se considera válida y necesaria tal distinción pues permite dilucidar el tipo de datos que se construyen, así como el alcance y las motivaciones que guían la indagación. Cualquier explicación, sea causal o teleológica, aporta un entendimiento de las cosas. La comprensión abona, sin embargo, a entender la intencionalidad de los agentes, esto es, a hacer visibles los objetivos, propósitos y significados de los sujetos según sus propias interpretaciones.

⁵ En relación con el término motivos, otra interpretación los define como deseos, impulsos y necesidades de los individuos, mismos que se describen corrientemente en relación con un fin pretendido (Barnard, 1959). De acuerdo con Barnard, lo que los individuos buscan con frecuencia se realiza bajo ciertas condiciones y procedimientos que pueden o no satisfacer una necesidad o deseo originario, con resultados que podrían no haber sido buscados inicialmente. Esta perspectiva pertenece a la corriente de la psicología organizacional y puede ser útil para identificar los motivos de los sujetos, sin embargo, aquí se ha elegido exclusivamente la corriente de la sociología interpretativa de Weber.

identificación de múltiples casos hace necesario comparar, contrastar, o cuando menos establecer un tipo de relación entre los casos elegidos.

En los estudios de caso, no es posible comparar cosas completamente diferentes, como tampoco lo es comparar cosas completamente iguales (Sartori, 1991). Mientras que las cosas totalmente distintas son imposibles de ser contrastadas, aquellas totalmente distintas serían absurdamente comparables. Como “parangón de similitud” (Sartori, 1991) está el que los sujetos de estudio son profesores de tiempo parcial, esto es, que se emplean por hora con contratos temporales con regulaciones laborales similares (ver capítulo 4). Como “parangón de diferenciación” está el que laboran en dos universidades con regímenes de sostenimiento distintos: una particular, y otra pública.

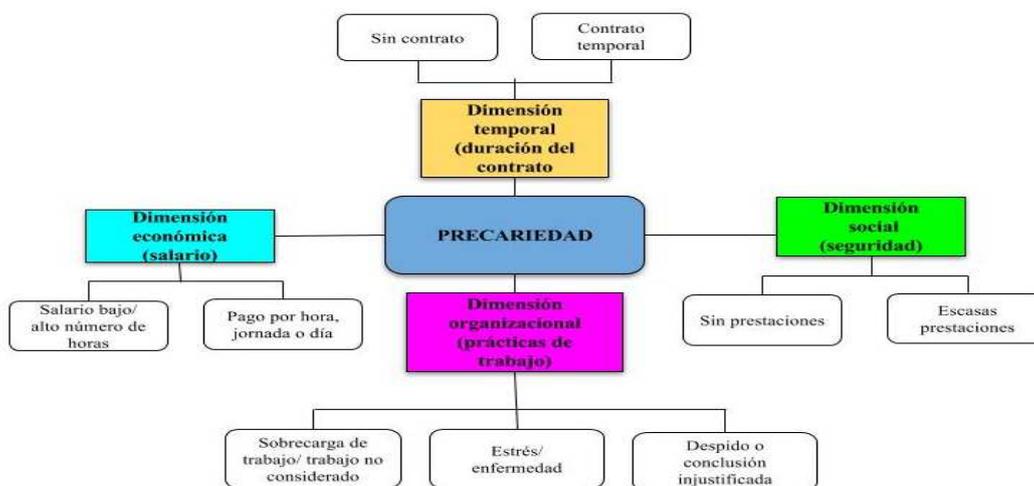
Los estudios de caso son una estrategia o enfoque de investigación (Yin, 2003) utilizados para responder preguntas descriptivas (qué ocurrió) o explicativas (por qué ocurrió algo, o qué explica su ocurrencia) (Yin, 2004). Aquí se realiza una exploración en profundidad de una acción o proceso a partir de una amplia recopilación de datos delimitados temporal, espacial y contextualmente (Creswell, 2012). En este estudio se busca conocer explicativamente y en profundidad dos procesos, cómo es la condición de trabajo de los PTP a partir de cuatro dimensiones de estudio: temporal, económica, social y organizacional. Es una indagación documental y de campo, y las razones por las cuales se emplean.

Comparamos por diversas razones: para situar las experiencias estudiadas, para explicar mejor, pero la razón más relevante es el control (Sartori, 1991). Comparar implica estimar los límites que demarcan aquellas unidades de observación que constituyen el interés del investigador. Esto supone satisfacer la condición de “establecer las categorías de análisis derivadas de alguna teoría general o de algún esquema conceptual (framework) generalizante” (Sartori, 1991, p. 32). El estudio sigue esta línea a partir de dos marcos de interpretación teórica que se encuentran integrados analíticamente: la existencia de dos

segmentos del mercado ocupacional de la educación superior, y los cuatro factores de los trabajos precarios.

El esquema de análisis de la precariedad es la guía para evaluar las características del mercado docente de la educación superior, así como las diferencias de los submercados público y del privado (esquema 1).

Esquema 1. Dimensiones y categorías de análisis. Características precaria



Fuente: Elaboración propia. Se recurrió a las dimensiones de análisis de Rodgers y Rodgers, 1989.

En cuanto a su método, esta es una investigación cualitativa, pues se busca comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes en su contexto (Taylor y Bogdan, 1994). El proceso que sigue es inductivo, la realidad es subjetiva y múltiple y el investigador interactúa con aquello que investiga en un contexto específico (Creswell, 2013) pues la realidad lo es en términos de cómo los sujetos la perciben (Taylor y Bogdan, 1994).

La indagación requirió de investigación documental y del levantamiento de datos en campo, procesos interconectados durante todo el periodo de realización del estudio. Esta interconexión fue un “ir y venir” de la revisión de las teorías e interpretaciones sobre el fenómeno de estudio, a la información obtenida directamente de los informantes. En cuanto

a la revisión documental, se utilizaron diversas fuentes con distintos alcances y características: 1) aportaciones a nivel teórico, conceptual y analítico; y 2) documentos normativos. El trabajo empírico se llevó a cabo a través de 29 entrevistas (ver capítulo 4). El instrumento tuvo modificaciones menores después de haberlo pilotado con tres profesores de tiempo parcial en 2014.

El análisis de las entrevistas fue realizado a través del programa cualitativo Atlas-ti, si bien los esquemas presentados se elaboraron con diversas herramientas a partir de los esquemas generales obtenidos por medio Atlas-ti, para mejorar su lectura. El procesamiento requirió diversas etapas de integración y análisis, “las categorías principales se relacionan a través de declaraciones explicativas de las relaciones [para ello]. Varias técnicas pueden ser utilizadas para facilitar el proceso de integración. Estas incluyen escribir una historia, uso de diagramas, y clasificación y revisión de notas.” (Corbin y Strauss, 2008, p.114). Esto fue posible con el diseño de tres recursos de análisis: una nube de palabras, redes semánticas y esquemas de coocurrencia. Estos recursos se explican puntualmente en el capítulo 4.

1.4. Los casos de estudio y selección de los informantes

1.4.1. Criterios de selección de los casos y de los informantes

La selección de los casos se justifica en función de las siguientes cuestiones:

a) El caso de estudio son las condiciones de trabajo objetivas y subjetivas de los PTP que laboran en dos IES mexicanas. Se consideró necesario elegir a los PTP que laboran en IES con distinto régimen de sostenimiento para identificar si existían contrastes en sus condiciones de trabajo. Se eligieron dos universidades que en su subsector se encuentren entre las primeras diez que tienen mayor número de personal docente, pues esto garantizaba que tendencialmente fueran representativas de diversos tipos de profesores, condiciones de trabajo y razones para elegir la docencia a tiempo parcial. La UVM es la primera empleadora de profesores por hora entre las privadas y tercera a nivel nacional, mientras

que la UABC es cuarta entre las públicas y sexta empleadora de personal por horas a nivel nacional (ANUIES, 2017).

b) Para identificar las diferencias y similitudes en estas condiciones laborales y las percepciones de los profesores, se requiere describir a los profesores en función de las características de su contrato, específicamente la duración de su relación laboral, sus derechos y responsabilidades, y los beneficios económicos y no económicos que perciben. Esto también requiere describir en sus rasgos generales a las dos universidades donde se contratan los PTP para identificar el contexto institucional y social en el que se lleva a cabo el trabajo docente. Esta descripción no ahonda en otros datos de interés de las dos IES donde laboran los profesores, pero sí permite interrelacionar las percepciones de los informantes a la luz del espacio laboral en el cual se desempeñan (capítulo 4).

Al cumplirse la expectativa de contar con un caso de cada régimen escolar y sobre la base del lugar que ocupan respecto al número de personal académico por hora, estas decisiones metodológicas se basan en dos supuestos generales:

a) Los profesores contratados por tiempo determinado muestran condiciones de trabajo similares. Constituyen un grupo social que comparte una misma identidad ⁶ independientemente de la región donde se contraten y del tipo de programa educativo en el que impartan docencia (ver capítulo 2).

b) La hipótesis es que las variaciones más significativas en las condiciones laborales se observarán al comparar a las universidades elegidas en función de su régimen de sostenimiento (ver capítulos 3 y 4).

⁶ De acuerdo con Turner (1982) un grupo social se conforma por dos o más individuos que comparten uno o varios rasgos en común, y se perciben a sí mismos como miembros de una misma categoría social, “Nos identificamos con aquellos grupos a los cuales sentimos pertenecer. En este sentido, el proceso de identificación conlleva dos significados. Una parte de lo que nosotros somos se debe a la membresía de grupo. Es decir, algunas veces pensamos en nosotros mismos como "nosotros" contra "ellos", y otras veces pensamos en nosotros como "yo" en relación con "él" o "yo" en relación con "ella". En algunas ocasiones nos concebimos como miembros de un grupo y en otras nos concebimos como individuos únicos. El primer proceso se refiere a una identidad social y el segundo a una identidad individual. La identidad social estaría compuesta por aquellas categorías que denotan la membresía de uno con respecto a varios grupos sociales: sexo, nacionalidad, afiliación política, religión. La identidad es individual, a la vez que social.” (Chihu, 2002, p. 6).

La selección de los profesores entrevistados siguió una estrategia intencional o guiada (Sartori, 1991). Se consideró que este método era el más adecuado para obtener datos de los informantes debido a la dificultad para localizarlos. Son profesores que con frecuencia están invisibilizados en sus universidades debido a que su permanencia en el espacio laboral es de menor duración que la de los profesores de tiempo completo. Además, se esperaba que existieran reticencias para aceptar la entrevista debido a que los temas considerados tienen implicaciones de tipo laboral.

Se restringió la pertenencia al grupo de estudio siempre que cumplieran tres características:

- a) Ser o haber sido profesores en alguna o ambas universidades estudiadas
- b) Impartir o haber impartido cursos en al menos un programa educativo del nivel superior
- c) Contar con al menos un año de experiencia docente.

Después de la primera etapa de levantamiento de campo, se consideró necesario añadir dos perfiles más de informantes para lograr una visión holística:

- a) Ser o haber sido PTC con puesto de gestión como coordinador de docencia en la UABC
- b) Ser o haber sido profesor con puesto de gestión como coordinador de docencia de la UVM.

En ambos casos se trata de coordinadores de programa académico que gestionan la docencia. En el caso de la UABC, los coordinadores entrevistados son PTC que se desempeñan en un puesto de gestión de forma temporal, quienes no realizan actividades de docencia durante su gestión. En la UVM, son profesores de carrera que destinan la mitad de su tiempo a impartir docencia y el resto a actividades de gestión académica, que pueden ser rescindidos de su contrato cuando así lo decida su empleador. Los coordinadores son la entidad con la cual los profesores reportan su trabajo, quienes en conjunto con los alumnos evalúan su desempeño, y median para su recontractación. La perspectiva de estos informantes se consideró necesaria para obtener una visión desde la gestión docente, en torno a las condiciones de trabajo de los PTP.

Se eligieron profesores que impartían cursos en programas educativos de tres áreas de estudio: ciencias sociales, ingenierías y salud. Estas áreas se seleccionaron debido a que se impartían en ambas organizaciones en prácticamente todos sus campus, de forma que concentran una parte considerable de la matrícula y por tanto, de PTP. Además, se consideró que estas áreas permitían poner a prueba los contrastes entre los profesores en términos de sus condiciones laborales, y de sus razones para emplearse.

Las ciencias sociales agrupan profesiones de alta demanda y con un perfil profesionalizante; las ingenierías se relacionaron con un nicho profesional de alta demanda en el mercado laboral y mayores retribuciones respecto a las áreas más demandadas; finalmente, las ciencias de la salud se asocian a algunos programas de estudio con mayor exigencia académica, con una vocación profesionalizante pero con “salidas” al desarrollo de la ciencia aplicada.

La selección no se guió en función de otras características sociodemográficas de los informantes (género, edad, nivel de estudios), así como tampoco en relación con el tipo de dedicación a la docencia (exclusiva o compartida con otras actividades laborales). Sin embargo, tanto las características sociodemográficas como el tipo de esquemas laborales y la dedicación a diversas actividades laborales, son factores que provén de elementos de comparación y suponen los aspectos de observación más importantes para la conformación de la tipología construida (ver capítulo 4). La descripción detallada de los informantes se expone en profundidad en el último capítulo.

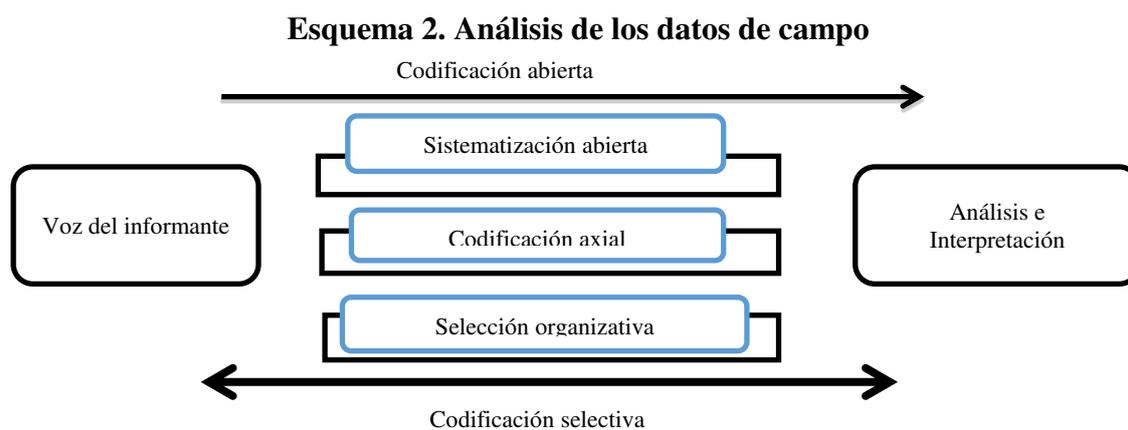
1.5. Técnicas de recolección y análisis de los datos

1.5.1. Estrategia y procedimiento del análisis de datos

Para la revisión documental se han analizado de forma sistemática los contenidos que prescriben los derechos, las obligaciones y los términos contractuales de las diversas categorías de profesores en el Reglamento de Personal Académico y el Modelo educativo

de la UVM, así como del Contrato Colectivo, el Estatuto de Personal Académico y el Reglamento Interno de Trabajo de la UABC. El análisis de estos contenidos normativos constituye el primer insumo analítico de la información en el cuarto capítulo.

Para el análisis e interpretación los datos de campo obtenidos por medio de las entrevistas, se utilizó el programa de análisis cualitativo Atlas-ti. Los datos fueron codificados en los 3 niveles de análisis propuestos por Wolcott (1994): abierto (exploración general de datos), axial (elección y construcción de códigos) y selectivo (organizativo e integrativo) (esquema 2). En una primera etapa de análisis se procedió a la integración de los datos obtenidos de la codificación abierta con base en el guion de entrevista (ver anexo I). Posteriormente, se realizó una segunda etapa de codificación para relacionar los aspectos más relevantes de las entrevistas con los conceptos y aspectos teóricos de la investigación. Finalmente, se ordenaron los códigos (*codes o dimensiones de análisis*) mayores y los códigos menores para establecer las relaciones entre códigos.



Ervin Goffman y Barney Glaser propusieron un método cualitativo que pretende generar teoría a partir de los datos. Si bien es esta propuesta teórico-metodológica (teoría fundamentada o grounded theory) la que fundamenta el uso de Atlas-ti, las aplicaciones del software varían considerablemente. La versatilidad de la herramienta permite recurrir a ella para diversos diseños cualitativos, desde los narrativos, etnográficos, el análisis del discurso y las aproximaciones a la codificación de contenidos.

Atlas es una herramienta ordenadora de la información pues permite interpretar y analizar datos cualitativos a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación (Corbin y Strauss, 2008). Si bien se busca indagar acerca de las opiniones, valoraciones, comportamientos, historia personal y otros datos sobre la vida y experiencias de las personas, no “genera teoría” de ellos, sino que se basa en un conjunto de bases teóricas y conceptuales a partir de las cuales se ordenan los datos y, eventualmente, se genera teoría.

La estrategia seguida para el análisis de los datos fue una construcción dialéctica entre teoría, datos obtenidos de fuentes diversas y resultados del trabajo de campo. Así, el plan de análisis que se diseñó originalmente tuvo diversos ajustes para identificar las categorías y dimensiones iniciales, y tuvo sus últimas modificaciones a la luz de las tres etapas del análisis de los datos de campo (anexo I). En este proceso, la última etapa permitió generar tres herramientas de análisis que integran los contenidos de la codificación para todas las entrevistas, que permitieron avanzar en un ordenamiento analítico-explicativo de los resultados obtenidos.

Estas herramientas fueron:

- a) una nube de palabras que muestra los términos más utilizados por los informantes y con la cual se pueden valorar las significaciones más presentes;
- b) diversas redes semánticas que permiten dar respuesta a las preguntas de investigación; y,
- c) esquemas de coocurrencia para identificar en qué medida un código se asocia a otros en las narraciones de los informantes, y avanzar en la valoración asociativa de diversas preocupaciones o intereses inscritos en las experiencias de los informantes (capítulo 4).

CAPÍTULO 2. UN ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE LOS PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL

There's something weird and creepy about a democracy that insists upon universal 'access' to higher education and then denies a majority of its college instructors a professional wage, or even a living wage.
Alex Kudera, Fight for Your Long Day.

Este capítulo⁷ busca exponer los aspectos más relevantes del conjunto de estudios, investigaciones científicas y publicaciones periodísticas de los profesores de tiempo parcial a nivel nacional e internacional. Adicionalmente, se relata el papel de algunas agrupaciones sociales enfocadas a la labor de estos profesores. Con intención de lograr un acercamiento comprensivo y analítico del material recopilado, este estado del arte⁸ se organiza con base en tres líneas transversales.

La primera son los aspectos más relevantes de los trabajos ya clásicos que han abordado a los profesores de asignatura. En seguida, se exponen temáticamente los aspectos más relevantes de la bibliografía analizada con base en el esquema analítico (ver capítulo 1): las diversas denominaciones que se asocian a los profesores de tiempo parcial en la bibliografía recopilada, las condiciones de trabajo y su influencia en la calidad de la docencia, las razones para ser profesor, así como las autorepresentaciones y las implicaciones académicas de la docencia a tiempo parcial. Hacia el final del capítulo se realiza un breve repaso de las agrupaciones, los eventos y las organizaciones sindicales

⁷ Un trabajo inicial que precedió a este capítulo fue publicado bajo la autoría de Angélica Buendía y Abril Acosta con el título “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible”, capítulo en el libro *Globalización, internacionalización y educación superior comparada*, coordinado por Zaira Navarrete y Marco Aurelio Navarro, México, SOMECE/Plaza y Valdés, 2016.

⁸ De acuerdo con el *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia de la Lengua, “estado del arte” proviene del inglés *state of the art*, y consiste en un estudio de los desarrollos más avanzados “de nuestras variadas tecnologías”, Real Academia Española, 2005. El recorrido de un estado del arte se puede realizar a través de las investigaciones que permitan dar cuenta de los avances más novedosos acerca de un tema u objeto de estudio, o bien a través de la sistematización de los trabajos relevantes o singulares producidos en un periodo de tiempo relativamente largo. Este capítulo busca cumplir ambos requisitos.

alrededor del mundo que han creado un espacio de intercambio y/o de lucha por los derechos de quienes se dedican a la docencia a tiempo parcial.

2.1. Criterios de organización y análisis del material recopilado

En una revisión bibliográfica, la ruta que se elige para rescatar los trabajos que según el criterio propio son los más pertinentes o los de mayor valor científico, es siempre limitativa respecto al conjunto global de la producción sobre un tema. Para este trabajo se han revisado buena parte de los informes, libros y artículos que fueron localizados sobre el tema de estudio entre 2012 y 2017; quedaron fuera informes y libros (investigaciones académicas o de tipo ensayístico) producidos en los Estados Unidos a los que no era posible acceder de forma gratuita. Los medios periodísticos y blogs especializados en Estados Unidos son los más cuantiosos y de los cuales únicamente se eligieron aquellos que fueron valorados como relevantes dada la claridad expositiva y la fundamentación en la que se apoyan.

Ante la necesidad de recurrir a un sistema ordenador de los documentos que posibilitara analizar su contenido, el método seguido consistió en dos fases:

- a) Se analizan primeramente los materiales pioneros en incorporar información o elementos de juicio acerca de los profesores de tiempo parcial, que cumplieran con el requisito de abordar de forma extensa o exclusiva a estos sujetos sociales⁹
- b) A continuación, se exponen el resto de los materiales localizados con base en las categorías del plan de análisis, y se incorporaron otras temáticas relevantes.

De forma transversal, se distinguió el alcance de los documentos y sitios a partir de sus propósitos y de la calidad de su contenido. Con esto, se dividieron en cinco categorías:

- a) Informes y estudios emitidos por organismos públicos o privados
- b) Investigaciones, libros y artículos especializados

⁹ Se ha omitido la vasta bibliografía que solo tangencialmente hace referencia a los profesores de tiempo parcial. Estos últimos trabajos sustentan el planteamiento del problema en el primer capítulo y no se recurre a ellos en profundidad en esta sección.

- c) Documentos ensayísticos y periodísticos
- d) Ponencias
- e) Sitios de internet enfocados a aspectos sindicales, congresos y espacios de intercambio.

Los documentos recopilados se localizaron en diversas fuentes de información: bibliotecas, buscadores especializados (ERIC, Dialnet, Redalib, ResearchGate, Scielo), sitios web especializados en educación superior (LAISUM, Inside Higher Education, Times Higher Education, The Chronicle of Higher Education, University Affairs), y finalmente de forma libre en la Internet. El número y tipo de documentos que forman parte de esta revisión se desglosa en el siguiente cuadro.

Cuadro 3. Número de documentos de acuerdo con la clasificación elegida para su organización

País de origen/Tipo	Informes y estudios	Libros/ Tesis	Artículos	Ensayísticos y periodísticos		Ponencias	Total
				Ediciones impresas	Blogs/Ediciones digitales		
México	-	5	5	2	1	6	19
Estados Unidos	3	2	6	-	17	-	28
Canadá	-	-	2	-	3	-	5
España	-	-	2	-	1	-	3
Otros países*	1	2	3	-	2	2	10
Total	4	9	18	2	24	8	65

*Colombia, Puerto Rico, Holanda, Australia y Reino Unido.

La producción bibliográfica sobre profesores de tiempo parcial muestra diferencias notorias en términos de su origen geográfico. Como se observa en el cuadro 3, en México no se ha generado un volumen considerable de documentos sobre el tema. En el caso específico de Estados Unidos, una proporción considerable de los textos localizados son artículos periodísticos o notas publicadas en revistas digitales, que evidentemente se separan en sus alcances y nivel de profundidad, de los trabajos académicos. Pese a ello, representan información de gran valor, no sólo en vista de la escasez de trabajos especializados, sino porque retratan las experiencias que viven los profesores, las relaciones complejas que

establecen con la institución para la cual laboran y en algunos casos incluso sus posicionamientos grupales frente a sus condiciones de trabajo.

Al completar la revisión del material recopilado, se reconoció una presencia notoria de determinadas temáticas. Es el caso de las condiciones de trabajo (salarios, estímulos, espacio propio, libertad de cátedra), las relaciones que estos profesores establecen con sus colegas y el personal administrativo, la estrecha relación entre la condición laboral y la calidad de la docencia, la separación entre el tiempo de preparación de las clases y el tiempo laboral que es reconocido y pagado, así como la satisfacción en el trabajo y la organización sindical.

2.2. Primeros acercamientos al estudio de los profesores universitarios: masificación, mercado académico y calidad de la docencia

Entre los primeros trabajos destacables que incorporaron elementos de análisis acerca de los profesores universitarios con contratos temporales, se encuentran los de Rollin Kent (1986a y 1986b), Gilberto Guevara Niebla (1986) y del área de sociología de las universidades de la UAM Azcapotzalco (Gil *et al.*, 1992 y 1994). Todos ellos parten de la conocida tesis acerca de los efectos de la expansión de la matrícula durante la segunda parte del siglo XX, en la incorporación masiva de profesores del nivel superior (Brunner, 1988). En cuanto a su interpretación con relación a los efectos de la masificación o también denominada *mesocratización* de la matrícula, hay discrepancias notorias.

Mientras que Kent (1986a y 1986b) y Guevara Niebla (1986) acentúan una serie de cambios en la configuración del perfil, dedicación, y, por lo tanto, compromiso y calidad de la docencia, el área de sociología de las universidades (1992) se interesó en la diversidad de perfiles y percepciones tanto académicas como laborales del personal docente, así como también en el análisis de los periodos de crecimiento del mercado académico y sus vínculos con políticas educativas y de contratación.

Para Kent, el crecimiento “explosivo y no regulado” (1986a, p. 9) en el número de plazas académicas tuvo un efecto atomizador y de enorme heterogeneidad en los procesos y las condiciones de contratación. Como resultado, indica el autor, se generó un mercado ocupacional con escasa movilidad excepto en las grandes metrópolis (Ciudad de México, Monterrey, Guadalajara), así como grandes diferencias en las calidades académicas y las posibilidades de desarrollo laboral en el sector. En sus palabras, la constitución del mercado académico es “explosivo y azaroso” y de efectos más bien desfavorables en la calidad de la docencia.

Como resultado de la masificación, afirman Kent y Guevara Niebla, también se encuentran el “deterioro” de los títulos universitarios y de la docencia. Sea desde el punto de vista de la insuficiente profesionalización y la devaluación de los contenidos éticos e intelectuales de la profesión docente (Kent, 1986a), o de la separación entre la práctica laboral de la profesión de origen y la docencia universitaria (Kent, 1986a y 1986b; Guevara Niebla, 1986), buena parte del personal de tiempo parcial ha carecido de las condiciones adecuadas para afrontar la práctica docente. El siguiente juicio enfatiza el argumento de uno de los autores:

“Existe un consenso actualmente en cuanto que el perfil del docente universitario es de una débil formación en la licenciatura, de una escasa o nula experiencia profesional, y de un alejamiento importante de la actividad investigadora [...] Esta insuficiencia disciplinaria se expresa de varias maneras. En primer lugar, en el frágil conocimiento —salvo por la vía de manuales o resúmenes de los autores clásicos de cada Campo—; en segundo lugar, en el débil dominio del estado actual de la disciplina y de sus aportaciones a la problemática nacional; finalmente, en el insuficiente manejo del instrumental disciplinario específico, del conjunto de pequeñas destrezas sobre el cual se erige en forma práctica cualquier ejercicio profesional.” (Kent, 1986b, pp. 15-16)

La transformación en la antigua figura del profesor de tiempo parcial como catedrático que imparte asignaturas para obtener prestigio en su campo laboral y se desempeña primariamente como profesional libre, a un trabajador de la docencia que frecuentemente no tiene relación alguna con el mundo profesional y se emplea por necesidad económica, también es destacable

“el proceso de masificación de la universidad produjo el colapso de la antigua cátedra como célula funcional de la docencia y de la vida académica de la universidad. En su lugar apareció la “enseñanza por asignaturas”, expresión que en sí misma revela el nuevo carácter, profesional, mediado por el salario, de la nueva práctica de la enseñanza”. (Guevara Niebla, 1986, p. 6)

“la docencia de masas se ha convertido en una ocupación de tiempo completo, y lo es en parte porque un mercado de trabajo profesional deprimido y distorsionado obliga a muchos a reingresar a la universidad como docentes poco tiempo después del término de sus estudios. Así, desapareció en los años setenta aquella figura del profesional en ejercicio que impartía clases en la universidad como un servicio a la comunidad y como parte de un sistema de relaciones gremiales y políticas integrado a la carrera profesional”. (Kent, 1986b, p. 46)

Si bien partiendo del mismo interés por la relación entre dedicación y desempeño del personal académico de las universidades, Gil *et al.* (1994) presentan una propuesta de análisis basada en una encuesta nacional. Los resultados les permiten proponer una tipología de los académicos mexicanos con base en la identificación de su actividad central (docencia, investigación, ejercicio profesional) a partir de la importancia de los ingresos percibidos por la actividad académica, y de otras actividades extra universitarias. Los autores parten de una valoración de origen que comparten con Kent y Guevara: se esperaría que los profesores de tiempo parcial estén fuertemente vinculados a su campo disciplinario de origen, y los académicos tengan un fuerte compromiso e identificación con el establecimiento.

Los resultados contrastantes a los que llegan Gil *et al.* (1994), les permiten sostener una relativización del término *tiempo completo*, tanto en relación con quienes tendrían un contrato por tiempo indeterminado, pero no dedicación exclusiva, como entre quienes no teniéndolo tienen en la vida docente su función central o única. Otro resultado interesante y esperable, es que quienes tienen una dedicación centralmente académica desarrollan en mayor medida la docencia e investigación, mientras que aquellos con dedicación marginal desarrollan únicamente actividades docentes. Se encontró otro hallazgo: los encuestados asocian un valor simbólico diferenciado a diversas labores académicas a partir de su actividad plena o marginal a la vida académica. Mientras que quienes tienen actividad marginal consideran que deberían ser vistas como actividades de prestigio la práctica

profesional libre y la obtención de grados académicos, quienes tienen dedicación plena propugnan por las publicaciones y seguidamente, los grados obtenidos.

Mención especial merece la célebre investigación historiográfica de Garcíadiego (1996) que, si bien no toca en profundidad el tema, permite comprender el proceso a través del cual se origina la transformación del catedrático al académico, y del catedrático al docente. De acuerdo con este planteamiento, la Universidad Nacional (UNAM), cuna de la figura del profesor de tiempo completo en México, habría requerido enormes esfuerzos económicos y operativos, además de no pocos movimientos y acciones políticas, para lograr engendrar a un profesor con dedicación exclusiva a la vida académica “La creación de un auténtico profesorado de tiempo completo resultó [...] difícil, pues la mayoría vivía de la práctica de sus profesiones. Sin un cuerpo magisterial de ese tipo era complicado mejorar la educación superior: se requería aumentar los salarios y reducir el número de profesores conservando a los más capaces y dúctiles” (Garcíadiego, 1996, p. 30).

Es posible afirmar que la universidad mexicana nació siendo campo laboral de tiempo parcial de un profesional que establecía relaciones con la universidad, en virtud de que esto le suponía un capital de intercambio (prestigio) beneficioso para su práctica profesional. La creación de la figura del profesor con dedicación exclusiva no supuso la anulación del catedrático, pero en cambio modificó la relación entre la universidad y sus profesores, tanto en lo referente a las obligaciones y responsabilidades de ambos, como en relación con el sistema de distinción que los clasifica y de la interrelación de estos diversos perfiles en la vida cotidiana de la universidad.

Estas transformaciones han tenido como efecto: a) una *disminución del catedrático ante la emergencia del docente*, con ello, un atemperamiento de las relaciones entre la universidad y el campo profesional, por lo menos en algunas disciplinas; b) una diversidad de perfiles, trayectorias y dedicaciones a la vida docente; c) la subsecuente creación de un perfil mayormente centrado en la docencia, y con ello la conformación de un mercado de oferta y demanda de servicios docentes. Esto último se trata ampliamente en el capítulo 3.

2.3. ¿Catedráticos, profesores, docentes o académicos? Distintas denominaciones de un grupo social laboralmente poco heterogéneo

En este trabajo afirmo que los profesores contratados a tiempo parcial conforman un grupo que puede ser reconocido como una categoría laboral y social claramente distinguible. Este grupo es diverso sociodemográfica y disciplinariamente, pero no así laboralmente, sus condiciones de trabajo son similares en relación con cuatro dimensiones: la duración de su contrato, el sueldo que perciben, los beneficios adicionales al salario y el nivel de integración a la vida académica. En virtud de este supuesto es relevante identificar las denominaciones asignadas, sea normativamente, sea “académicamente”, a este grupo de docentes universitarios.

La variación de términos para referirnos a los profesores que establecen relaciones contractuales por tiempo determinado, es amplia. En México, si bien se les conoce habitualmente como profesores por hora o de asignatura, en el marco normativo de las instituciones de educación superior se pueden encontrar diversas clasificaciones normativas. Con base en lo realizado para un informe de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2016), se encontró que con base en su tipo de contrato los términos con los cuales se les clasifica formalmente incluyen los de profesores por horas, de asignatura, de horario libre, temporales, y de horas sueltas. En términos de su tiempo de contrato encontramos que son temporales, interinos, y por obra determinada.

Al respecto, es necesario hacer algunas precisiones. Diez universidades públicas mexicanas reconocen normativamente la figura del profesor de asignatura o por horas por tiempo indeterminado, entre ellas la Universidad Autónoma de Baja California, la UNAM¹⁰, La Universidad Autónoma de Yucatán, la Universidad Veracruzana y la Universidad Autónoma de Sinaloa. Es un perfil laboral estable al ser su contrato por tiempo

¹⁰ En la UNAM, existen dos tipos de nombramientos entre los profesores de asignatura, el profesor definitivo y el interino. “La definitividad en la enseñanza por asignatura se obtiene vía concurso de oposición y participan profesores con antigüedad de 3 años.” (Chávez, 2011, p. 6).

indeterminado, pero que mantiene una condición laboral y académica distinta a la del profesor de tiempo completo en cualquiera de sus igualmente heterogéneas categorías.

Existe una diferencia importante entre un profesor de asignatura temporal y el definitivo, el segundo de ellos mantendrá de forma permanente un número de horas denominadas coloquialmente “en propiedad”, es decir que una o más asignaturas (con carga horaria variable) por las que concursó para obtener definitividad, le son asignadas por contrato cada ciclo escolar. Pueden serle fijadas más horas/asignaturas, pero eso dependerá de las necesidades de atención de la docencia y de otros factores extra académicos, por ejemplo, de los acuerdos entre el profesor y los responsables de la gestión docente.

En otro nivel, las diferencias entre estos dos tiempos de contratación son poco notorias debido a que la definitividad no prevé que tengan necesariamente un amplio número de asignaturas. Adicionalmente, se trata de un profesor con permanencia laboral pero con restricciones tales como su acceso a programas de estímulos al desempeño, participar en actividades y festividades, en procesos de revisión de planes y programas de estudio, entre otros, todas ellas en común con el profesor de asignatura temporal (Sánchez y Güereca, 2014). El profesor de asignatura definitivo no podría denominarse como PTP desde el punto de vista de su tiempo de contratación, sin embargo, exceptuando ese factor no hay contrastes notorios entre los temporales y los definitivos pues su tipo de contrato establece las mismas restricciones y responsabilidades.

En el lado opuesto pero también merecedor de una mención especial, se encuentra el profesor distinguido o visitante que puede contratarse por tiempo determinado, pero que frecuentemente tiene una base laboral en otra universidad¹¹, por lo cual su situación como huésped no es permanente, y por ello las restricciones normativas que se les imponen para no acceder a programas de estímulos y a diversas actividades, no significan una condición desfavorable para su desarrollo laboral y académico.

¹¹ En algunas universidades como en la Universidad de Guadalajara y la Universidad de Occidente el profesor visitante es un profesor destacado, generalmente cubre un tiempo completo en otra universidad y cumple un año sabático o estancia de investigación. También puede ser un aspirante a obtener una plaza de tiempo completo, como en la UAM y la UABC, donde la figura de “visitante” se utiliza como periodo de prueba, o bien para cubrir el tiempo mientras se emite la convocatoria de la plaza que habrá de concursar.

En el ámbito de los textos especializados y periodísticos, también se observa una diversidad de términos utilizados, con frecuencia a partir de su definición normativa y en otras ocasiones por elección libre del autor. En México se han nombrado como “profesores con contrato por tiempo determinado” (Morales, 1999), “docentes por hora” (Sidorova, 2007a; Granados, 2009), “profesores de asignatura” (Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Sánchez y Güereca, 2014), profesores interinos (Polanco, 2006), profesores universitarios (Gil, 2008), cuerpo académico marginal (Castañeda, 2009), incluso como académicos (López *et al.*, 2016).

En Estados Unidos se denominan “part time professors” (Burnett, 2001; Smallwood, 2004, Euben, 2006; Wilson, 2008; Eagan, 2013), también como “adjuncts” (Winkelman, 2005, Mangan, 2009; Dunn, 2013; Ryesky, 2013;) y en menor grado como “lecturers”. De forma coloquial se mencionan frecuentemente los términos “instructors,” “complements” y como grupo social son llamados “contingent faculty” y “non-tenure track faculty members” cuando tienen un contrato de tiempo completo por tiempo determinado (Kezar y Sam, 2010b).

En Canadá se observan las denominaciones utilizadas en Estados Unidos (Basen, 2014; Fullick, 2015) y se encontró adicionalmente “sessional instructors” (Charbonneau, 2011) y “markers”, quienes realizan actividades de asistentes de profesor o de investigación (Berger y Rossi, 2011). En los trabajos localizados para América Latina se nombran como “profesores por hora” en Colombia (Bermúdez y Novoa, 2009), “profesores a tiempo parcial” en Puerto Rico (Rosario, 2007) y en Brasil como “conferencistas” (De Pádua, 2007). En España se les llama “profesores a tiempo parcial” (Simo *et al.*, 2008) y en menor medida como “profesores interinos” o “sustitutos interinos” (Díaz, 2011). En Holanda, “profesor extraordinario” o “no ordinario” (traducido del término *witengewoon hoogleraar*) (Van Steijn, 1985). En Inglaterra como “part time professors” (Winkelman, 2005). En Australia son denominados como “casual academics” (Rea, 2015).

Ante esta heterogeneidad de términos se presenta una cuestión por aclarar: ¿cómo denominar a este grupo de profesores que se contratan de forma temporal en las IES? Llamarlos profesores o docentes universitarios parece ser coherente con la actividad

primordial para la cual se les contrata, la de impartir docencia. En esta investigación se recurre al término “profesor de tiempo parcial” pues denota una categoría que es distinguible de otras dado su tipo de contrato y la condición temporal de su contrato.

La docencia como actividad laboral, y su tipo y tiempo de contrato, son probablemente los únicos rasgos que nos permiten reconocer en estos trabajadores universitarios un principio de identidad (Chihu, 2002), pues por otro lado las diferencias, sutiles o no, entre su origen disciplinario, su desempeño y sus experiencias, generan una variación notoria que apuntaría a diversos perfiles o subtipos. El término “profesor de tiempo parcial” incluye a todas aquellas denominaciones normativas o coloquiales que son utilizadas para nombrarlos (por hora, de asignatura, hora/semana/mes, horas sueltas, hora/clase, temporal).

Es necesario enfatizar que la distinción entre académico y profesor es necesaria en función de la separación de las actividades, el tipo y el tiempo de contrato y, por lo tanto, el conjunto de valores, percepciones y experiencias para los sujetos, que de ello se derivan. Se trata de una distinción teórico-conceptual y metodológica, no de tipo valorativo, por ejemplo, que adjudique una valía mayor o menor a alguno de estos grupos de trabajadores universitarios. Se reconoce que ni todos los académicos realizan las tres funciones universitarias, ni éstas se encuentran fuera del interés de los PTP. Al distinguirlos de esta manera se busca reconocer dos categorías de estudio, dos contingentes distintos en términos laborales y de su desarrollo académico.

Se reconoce necesaria la crítica de diversos autores a la distinción “profesor” / “académico” que supone una separación del contenido, la calidad y el compromiso de ambos sectores respecto a su trabajo, “el criterio es tajante: un individuo que se limita a la docencia no ha conquistado las dignidades suficientes para ser llamado académico” (Granados, 2009, p. 39). Sin embargo, denominarlos de la misma forma (“todos son académicos”) limita no sólo el alcance analítico de cualquier estudio basado en la distinción de sus condiciones de trabajo, sino incluso la posibilidad de cuestionar por qué éstas distinciones existen.

Algunos autores (De Wries et al., 2018) han aportado evidencia acerca de los elementos que tienen mayor relevancia para evaluar el desempeño de los distintos tipos de personal

dedicados a la docencia. Se observó que factores no asociados a las características del profesor generan las variaciones más relevantes, mientras que el nivel académico, los años de experiencia y los ingresos que perciben no son factores concluyentes, pues estas diferencias no parecen tener “ninguna relación con el desempeño docente” (p. 25). El número de estudiantes atendidos por grupo y la “carga” docente, en cambio sí inciden de manera importante en el desempeño, por lo cual es posible cuestionar si es posible aceptar distinciones tajantes en el desempeño de los PTC y los PTP sin valorarse factores contextuales.

Este posicionamiento coincide con quienes han establecido que lo que sabemos sobre los académicos es insuficiente para estudiar a quienes por contrato se dedican exclusivamente a la tarea docente (Chávez, 2009), y discrepa de una perspectiva que en su búsqueda por reconocer la aportación a la vida académica (en sentido amplio) de quienes se desempeñan como docentes, los considera académicos (Granados, 2009; López, *et al.*, 2016). Retomado diversos elementos propuestos por algunos de los autores que inauguraron este campo (Clark, 1983; Becher, 1989 y 1993; Altbach, 1980), el académico es una categoría de estudio que denota a quienes forman parte del circuito de especialistas que desarrollan las tres funciones universitarias de tiempo completo y forma exclusiva (docencia, investigación y difusión de la cultura), por tanto tienen obligaciones y derechos claramente distinguibles desde el punto de vista normativo y laboral.

El término “catedrático”, utilizado por algunos autores, igualmente parece poco útil en sus posibilidades teórico-conceptuales y metodológicas. Es polisemántico, en el habla común puede utilizarse, como antaño, para hacer mención a cualquier profesor que imparte cátedra, pero igualmente tiene un carácter de alta jerarquía, un “profesor que tiene la categoría más alta en enseñanza media o universitaria” (RAE, en línea). En este sentido, Garcíadiego (1996) ha aportado suficiente evidencia para reconocer que el catedrático de antes, no es el profesor de hoy.

2.4. Crecimiento en el número de los PTP y su condición de grupo no minoritario

En la mayor parte de los estudios revisados se afirma que durante las últimas décadas ha aumentado el número de los profesores a tiempo parcial, se reporta especialmente en la bibliografía producida en México y en Estados Unidos. En México este crecimiento presenta matices. Los trabajos que dedican mayor atención a este tema son las investigaciones seminales de Gil *et al.* (1994) y Kent (1986a y 1986b). Entre los datos a destacar se encuentra que el periodo de mayor crecimiento del sector público ocurrió entre 1970 y 1985 y al crecer la matrícula universitaria aumentó de forma exponencial la planta docente, en este periodo se generaron la mayor parte de los puestos de tiempo completo, así como una gran cantidad de las plazas por horas que existen hoy en día.

Para el sector privado, algunos artículos y tesis localizadas dan cuenta de un considerable aumento en los puestos de profesor por hora como efecto del *boom* de la educación superior privada¹² durante los años noventa y principios de los dos mil (Sidorova, 2007b; Domínguez, 2012; Granados, 2009), donde se requirió de un cuerpo de trabajadores docentes que hicieran frente a la oferta educativa que no podían cubrir las instituciones públicas (Domínguez, 2009; Gil, 2008; Bermúdez y Novoa, 2009). En el caso de las universidades privadas sucede además que el aumento en el número de puestos por hora supone (de facto) el aumento de la planta docente, dado que en este sector sólo el 12.1% correspondió a plazas de tiempo completo durante el 2015 (ANUIES, 2015).

En Estados Unidos el número de plazas de tiempo completo y de tiempo parcial se ha modificado durante las últimas dos décadas. Entre los datos más relevantes podemos mencionar que en 1969, 3.3% de los cargos docentes eran *part time*, treinta años después más de la mitad de los nuevos nombramientos a tiempo completo eran no-definitivos (Bradley, 2004. Otros autores indican que si bien entre 1975 y los primeros años de la década de los noventa prácticamente se duplicaron los contratos *full time*, disminuyeron

¹² Para referencias respecto al crecimiento de la matrícula de la educación superior privada, se pueden consultar trabajos como los de De Leonardo, Patricia (1983), *La educación superior privada en México. Bosquejo histórico*. México, Universidad Autónoma de Guerrero y Universidad Autónoma de Zacatecas, 286 pp.; así como textos más recientes entre los que destacan Kent, Rollin (2007). "Mapping Private Sector Expansion in Mexican Higher Education," en *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*, Transcript Verlag, Editors: Jürgen Enders, Ben Jongbloed, pp.471-494 y Olivier, Guadalupe (2007). *Etapas Educación superior privada en México. Veinte años de expansión: 1982-2002*.

12% hacia el final de ésta década (Wilson, 1998). En el estado de California¹³, donde se concentran algunas de las universidades más grandes y prestigiosas, más de la mitad de los profesores universitarios son temporales (Flaherty, 2013). Este incremento en las contrataciones por tiempo determinado ha ocurrido especialmente en los *community college* (colegios comunitarios), donde entre dos tercios y el 90% de la planta académica está conformada por este tipo de contratos (Pankin, 2011, Anderson, Rhodes y Smith, 2016).

¿Cuáles son los efectos de esta configuración diferenciada en la proporción de profesores de tiempo completo y de tiempo parcial? Entre la bibliografía generada en México hay indicios de una marcada segmentación cuando coexiste una alta proporción de PTP con una planta docente de tiempo completo, pues estos últimos tienen diversos beneficios que no forman parte de los derechos reconocidos para los primeros (Sánchez y Güereca, 2014). En el caso de las instituciones de educación superior privadas (IESP), los autores no reportan efectos similares, considerando que sólo una proporción mínima de los profesores de algunas de las instituciones privadas son de tiempo completo.

Alrededor del mundo se han reportado ampliamente los efectos del incremento del número de profesores de tiempo parcial, como en Estados Unidos, Canadá, España, Australia y Chile (Sisto, 2005; Wilson, 2009; Díaz, 2011; Dunn, 2013, Rea, 2015). Casos emblemáticos como la Universidad de Nueva York dejan ver que pese a ser una minoría los profesores de tiempo completo, buscan tener en sus manos la toma de decisiones “dos directores de facultad en la NYU dicen que el limitado alcance de los profesores temporales justifica mantenerlos fuera de los roles de gobierno” (Wilson, 2013).

También se observa como una estrategia dirigida a tener a largo plazo una correlación de fuerzas claramente favorable para los empleadores “En 30 años más o menos, cuando todos los profesores titulares [...] se hayan ido y los profesores que lleguen tengan contratos anuales, el tiempo completo habrá muerto” (Wilson, 1998). En Australia se ha reportado que “La próxima generación de profesores está abandonando cada vez más toda esperanza

¹³ El estado de California aprobó la denominada Ley AB1725 que obliga a que el 75% del total de horas de clase en los *college* sea impartido por profesores de tiempo completo, este objetivo no se ha cumplido (MacArthur, 1999).

de lograr una carrera académica... las viejas plazas se substituyen por personal eventual” (Rea, 2015).

Cuestión similar en el caso de Canadá, donde también se ha documentado el crecimiento en la proporción de profesores de tiempo parcial respecto a la planta de tiempo completo, y más de la mitad de los cursos de licenciatura son impartidos por profesores a tiempo parcial (Basen, 2014). Este crecimiento responde no a motivos de tipo pedagógico, sino económico (Berger y Ricci, 2011; Powelson, 2011). Y supone, en opinión de algunos autores, el éxito del modelo de negocios de algunos centros universitarios públicos y privados, que se compagina con estrategias como el despido de profesores de tiempo completo y suplirlos por plazas temporales, así como programar grupos con un mayor número de alumnos para reducir el número de plazas necesarias para cubrir la demanda (Basen, 2014).

El crecimiento en el número de plazas temporales también se interpreta en la bibliografía consultada como un resultado de diversos fenómenos extra escolares. En este caso se encuentran los autores que evalúan este incremento como un fenómeno de tipo laboral, esto es, resultado de las tendencias del mercado de trabajo, que al flexibilizar el uso de la mano de obra buscando optimizar recursos, impulsa los contratos temporales con bajas remuneraciones (McArthur, 1999; Rivera, 2003; Vaquero, 2005; Simo, 2008; Powelson, 2011). En este mismo orden se encuentran los trabajos que asocian este incremento con la crisis económica, misma que incide en la creación de empleos precarios (Wilson, 2008),

“Aunque el aumento en el número de profesores no titulares comenzó mucho antes de este período actual de presupuestos limitados e incertidumbre financiera, los miembros de las juntas directivas y los administradores académicos de hoy en día a menudo consideran la contratación de un mayor número de profesores de tiempo parcial como una manera rápida y fácil de recortar gastos” (Kezar y Sam, 2010a, p. 89)

Este cambio en las proporciones de las categorías de la planta académica en diversas latitudes apunta a una nueva configuración de las relaciones laborales, que definiría estratos al interior de las universidades y supondría una correlación de fuerzas distinta entre los empleadores, el grupo de trabajadores temporales y entre éstos y los trabajadores de base.

2.5. Condiciones laborales

El tema de las condiciones laborales de los PTP es probablemente el de mayor interés entre los autores consultados tanto a nivel nacional como internacional. Mayormente, se les retrata como condiciones desfavorables, y son recurrentes términos como los de explotación, desigualdad, estancamiento y trabajo precario. En México, la mayoría de los documentos identificados apuntan a una descripción de estas condiciones como desfavorables. Una tesis considera a las instituciones privadas¹⁴ de educación superior como

“empresas disfrazadas de centros educativos [...] Trae como consecuencia una verdadera violación a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en los artículos cuarto y quinto, y a la propia Ley General de Educación, al no cumplir con lo establecido en ellas, por no alcanzar un nivel de vida decoroso para su familia, ni puedan arraigarse en comunidades donde laboren [...] casi nunca tienen la posibilidad de obtener mejores condiciones y mayor reconocimiento social” (Morales, 1999, pp. 65, 83-84).

La propuesta de Morales (1999) es que la relación contractual de los profesores de IESP dure un año, de manera que tengan derecho a las prestaciones por ley y estén debidamente protegidos en términos de antigüedad “contratado el docente por un tiempo no menor de un año, independientemente que esté contemplado en el régimen obligatorio señalado en la Ley del Seguro Social, las cotizaciones se incrementarán cada año [...] teniendo como consecuencia lógica los beneficios derivados de la ley antes citada” (Morales, 1999, p. 116). Algunos trabajos reportan limitaciones en los beneficios que, por su misma naturaleza, proveen los empleos docentes temporales, entre los más notorios el que no acumulan antigüedad y por tanto, no percibirán pensión al jubilarse, así como la imposibilidad de tener acceso a créditos (Morales, 1999; Polanco, 2006; Sidorova 2009).

¹⁴ A diferencia de lo que sucede en Estados Unidos y Chile, en México no existe en términos fiscales la figura de institución educativa con fines de lucro, por lo que todas las IES privadas son asociaciones civiles. En la práctica, la mayoría de estas IES opera como empresas, lo cual ha conducido a diversas críticas de destacados especialistas. Ver capítulo 4.

En el caso de la UNAM se ha documentado que los profesores de asignatura (incluso los definitivos) no tienen derecho a diversas actividades y programas de estímulos, por ejemplo no pueden ser responsables de proyectos institucionales, no pueden acceder excepto a uno de los estímulos a la productividad, no pueden obtener becas, pago para becarios, viáticos o inscripciones a eventos académicos (Sánchez y Güereca, 2014), lo cual incide desfavorablemente en sus posibilidades de desarrollo académico y no sólo en sus ingresos.

Adicionalmente, los profesores de asignatura no pueden acceder a los recursos simbólicos y económicos que ofrecen diversos programas externos de evaluación de su desempeño, como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y los proyectos patrocinados. En algunas universidades tampoco pueden dirigir tesis, esto se observa por igual en algunas de reciente creación (Universidad del Caribe, Universidad Estatal de Sonora) y de mayor data (Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez y Universidad Autónoma de Nuevo León) según se suscribe en sus documentos normativos.

Un trabajo destacado que aborda las condiciones de los profesores de tiempo parcial en una universidad privada reporta contradicciones en el funcionamiento de estas IES que al enfatizar la docencia, se caracterizan por no ofrecer condiciones óptimas para desarrollar esta función:

“los maestros a menudo no tienen la oportunidad de desarrollar una carrera docente; es difícil que existan posibilidades de promoción tampoco las incentivas institucionales para desarrollar actividades que no fueran las docentes, entre ellas, la investigación [...] no les pagan las horas que dedican diario preparando sus clases y calificando tareas y exámenes. Tampoco cuentan con un espacio dentro de la escuela” (Sidorova, 2009, pp. 3-4).

El efecto de las condiciones de trabajo de estos profesores es diferenciado, depende de las alternativas que los sujetos buscan en lo individual y de cómo se incorporan a otras opciones de empleo. Las condiciones de mayor vulnerabilidad son para quienes no cuentan con un segundo empleo¹⁵ (Sidorova, 2009), esto también se encontró en un estudio que

¹⁵ Se ha encontrado que El 55% de los PTP realizan otras actividades remuneradas, el 16% en otras universidades. Ver de la Cruz *et al.*, (2008), “La Reconfiguración de la Profesión Académica: Resultados

explora las condiciones de precariedad laboral en profesores universitarios a partir de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI) (Acosta y Rivera, 2016)¹⁶, donde además se observó que la condición laboral más desfavorable se observa entre quienes son profesores temporales en IESP y no cuentan con contrato, y quienes tienen menor edad y experiencia laboral aunque tengan contrato. Gil (2008) ha mostrado que, para los profesores, el tener múltiples horas se convierte en una estrategia de permanencia en sus centros de trabajo, pues aseguran estar presentes para la siguiente contratación.

El “estancamiento” o imposibilidad de mejorar la condición de origen es característica del empleo temporal pues “ya no podrá aspirar a más. Su sueldo no se elevará por los años de servicio o la calidad del trabajo” (Sidorova, 2009, p. 6). Esto se sostiene debido a que en términos organizacionales existen estrategias para generar arraigo en estos profesores a pesar de que no haya propiamente ni un sentido de pertenencia, ni satisfacción laboral: “La mayoría de los docentes interioriza la ideología organizacional, formándose la idea de que la institución los apoya “siempre” y “en todo” [...] trabajando en condiciones desmejoradas, privilegiando el ambiente laboral ameno y la posibilidad de ejercer la profesión, algunos de ellos sin darse cuenta que además de las condiciones del empleo, son deficientes la infraestructura y la organización del trabajo” (Sidorova, 2009, p. 7-8). Otros autores han definido este fenómeno como una condición laboral vulnerable (Domínguez, 2009).

La disminución del poder adquisitivo de los trabajadores académicos mexicanos data de más de treinta años, los académicos no son la excepción. Para el caso de la UNAM esto se ha documentado por un grupo de investigación, el Centro de Análisis Multidisciplinario (CAM-UNAM) que reconoce un deterioro no exclusivo de los profesores por hora, pero que se acentúa en esta categoría de trabajadores dada su inestabilidad y la falta de acceso a diversos programas institucionales, “Para el caso de los profesores de asignatura [...] el deterioro acumulado en los últimos 37 años es de más del 70 por ciento [...] los profesores

Iniciales de una Encuesta Nacional a Académicos”, en línea. Los profesores cubren múltiples horas en diversas universidades, en algunos casos esto puede interpretarse como una estrategia para mantener presencia y posición (política o académica) en las universidades (Gil, *et al.*, 1994).

¹⁶ Acosta, Abril y Rivera, René (aceptado para su publicación), *Un acercamiento a la condición laboral de los docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad*.

asociados de tiempo completo [...] ha perdido el 67 por ciento de su poder de compra; el de los profesores titulares de tiempo completo, con el 64; y el de los profesores asociados de medio tiempo, con el 34 por ciento” (Goche, 2015).

En Estados Unidos, la revisión bibliográfica más completa realizada hasta ahora acerca de los PTP en ese país está contenida en el libro “Part-time Faculty in Higher Education: A Selected Annotated Bibliography”, donde se realiza una profunda revisión de lo escrito sobre el tema en Estados Unidos y entre 1977 y 2010. Los PTP no tienen derecho al retiro, descanso vacacional, ni a otros derechos considerados fundamentales, tales como el seguro para familiares y guardería (Euben, 2006; Wilson, 2009; Mangan, 2009).

Es de resaltar que la reforma de salud en la administración de Obama¹⁷ se convirtió, en este escenario, en un incentivo para reducir al mínimo las horas otorgadas a los profesores con contratos temporales, buscando de esta manera reducir la obligatoriedad de otorgar el seguro de salud a quienes trabajan 30 o más horas a la semana, con lo cual las universidades han disminuido el número de horas asignadas a los profesores temporales con intención de evitar la obligatoriedad de proveerles de seguro médico (Ryesky, 2013; Flaherty y Lederman, 2013; Anderson, Rhoades y Smith, 2014).

En relación con los salarios obtenidos, si bien gran parte de los textos de tipo periodístico abundan en datos al respecto, es contundente lo que han mostrado las encuestas estatales. Los profesores de tiempo parcial ganan en promedio menos de la mitad que los profesores de tiempo completo, a la vez que trabajan más del doble de horas frente a grupo y no tienen acceso a la mayor parte de los beneficios académicos que son derecho de los profesores definitivos (New Mexico Education Department, 2007).

Pese a las diferencias notorias en las condiciones laborales de los profesores según su tipo de contrato, se ha encontrado que su nivel escolar no es disímil (New Mexico Education

¹⁷ Entre otros aspectos, la Obamacare establecía que aquellas empresas que cuentan con más de 50 trabajadores estarían obligadas a pagar seguro médico a todo empleado que labore 30 horas semanales o más. Esta reforma fue una de las más polémicas durante el mandato de Obama y en oposición, la campaña del candidato Trump abanderó su futura derogación como “medida de ahorro” y una negativa a la “subvención” de la pobreza por parte de la clase media trabajadora. Una revisión al respecto se encuentra en el *Almanac of Higher Education 2014* en el texto de Kristine Anderson, Gary Rhoades y Mark Smith. La derogación de la Ley fue rechazada en 2017.

Department, 2007; Powelson, 2011), en ocasiones tampoco sus años de experiencia (New Mexico Education Department, 2007). Otros estudios han encontrado que los profesores temporales obtienen menos beneficios que los de tiempo completo, no cuentan con atención dental, apoyos por discapacidad, de salud y seguro de vida (New Jersey State Comisionon Higher Education, 2002).

Se observó que las peores prácticas laborales se encuentran en las instituciones privadas (Anderson, Rhoades y Smith, 2014). Además, existe discriminación laboral y de género, una falta de acceso a la atención médica y la jubilación (Euben, 2006; Berger y Rossi, 2011; Flaherty, 2013). En España “los trabajadores sujetos a este régimen se ven desfavorecidos en comparación con sus colegas que ocupan un empleo equivalente a tiempo completo: salario inferior por hora, carencia de algunas prestaciones sociales, limitación de las perspectivas de carrera.” (RIT, 2006, p. 605).

En algunos textos se buscan entender las condiciones de trabajo desfavorables a la luz del contexto más amplio de condiciones del mercado laboral y de estrategias de mercado. Para Bradley,

“Atribuir el problema al mercado de trabajo lo reduce a una simple cuestión de oferta y demanda: se producen demasiados doctores, pero no hay suficientes puestos de trabajo para todos, así que los buscadores de trabajo se ven obligados a reconstruir la vida docente con un mosaico de posiciones a tiempo parcial [...] Las mismas instituciones tanto fabrican como consumen el "producto" de sus doctorados”. (2004)

El tema de la flexibilidad, la incertidumbre ante la pérdida del empleo o la reducción de las horas asignadas supone uno de los aspectos más complejos de la condición laboral de estos profesores (Smallwood, 2004; Flaherty, 2013; Dunn, 2013). En este tenor se encuentran textos donde las definen como condiciones precarias (Smallwood, 2004; Sisto, 2005; Rosario, 2007; Sidorova, 2007a y 2007b; De Pádua, 2007; Gil, 2008; Domínguez, 2009; Bermúdez y Novoa, 2009; Jiménez, 2015) y de explotación (Rosario, 2007; Powelson, 2011; Berger, *et al.*, 2011). Algunos textos hablan de prácticas de contratación *macdonalizadas*, bajo el principio del *capitalismo académico* (MacArthur, 1999; Rivera,

2003; Mangan, 2009; Wilson, 2009; Wilkenman, 2005; Dunn, 2013), que apuntan a una condición de trabajo desfavorable

“el mundo académico ha sufrido un proceso de "proletarización"... los salarios se han reducido, trabajadores han sido despedidos... la industria académica no funciona fuera de la economía capitalista, está sujeta a la misma dinámica que disminuye los salarios y aumenta el desempleo en el sector manufacturero [...] Se espera que los profesores definitivos publiquen más que nunca, mientras que los profesores adjuntos han sido endosados con un creciente número de clases y estudiantes [...] El término "tiempo parcial" es un término inapropiado ya que la mayoría de estos profesores enseñan en realidad más horas que los profesores de "tiempo completo". (Powelson, 2011)

“en las palabras de un profesor: “Para sobrevivir, aparte de dar clases en una community college, también soy repartidor de pizzas. ¡Siento que pierdo el respeto de mis estudiantes cuando me ven repartiendo pizzas!” Otro confesó que, a pesar de que le encanta su trabajo, su vida personal es “un desastre” [...] “mientras la profesión de ‘profesor universitario’ aún es considerada un trabajo de clase media... en realidad, muchos profesores serían mejor clasificados como trabajadores pobres”. (Lloyd, 2012)

Los resultados de dos informes públicos sobre las condiciones de los profesores de tiempo parcial realizados en los estados de New Mexico (2007) y New Yersey (2002) apuntan al mismo tema: “es en gran medida consecuencia de las presiones financieras, el deseo de los administradores de contar con una mayor flexibilidad en las contrataciones” (New Mexico Higher Education Department, 2007).

En algunos textos se percibe que la existencia de plazas temporales sustenta la existencia del sistema de educación superior que busca maximizar sus beneficios económicos al menor costo

“Por regla general, las plazas por horas cuestan mucho menos en salario y beneficios que aquellos dentro de las filas permanentes [...] hoy en día, con la superabundancia de doctorados en muchas disciplinas, las universidades firman contratos temporales con las personas que alguna vez podrían haber esperado empleos de tiempo completo... algunas nuevas universidades únicamente contratan profesores por horas”. Wilson (1998)

“Las condiciones contractuales bajo las cuales laboran los profesores de hora cátedra, responden a una perspectiva empresarial en la que los contratos por periodos cortos, generan mayores beneficios económicos para la institución (Bermúdez y Novoa, 2009, p. 6).

Existe una fuerte crítica a la actitud de los profesores de tiempo completo respecto de las condiciones que enfrentan los trabajadores de tiempo parcial. Algunos autores ilustran la falta de visibilidad de los profesores por hora en una comunidad académica que parece no verlos, ni oírlos (Bradley, 2004; Gil, 2008; Wilson, 2009), que “no sabe ni su nombre” (Robin, 2009), que los define como “académicos invisibles”, “eruditos gitanos” o “clase baja académica” (McArthur, 1999).

Se habla una segmentación al interior de la planta académica, los de tiempo parcial se convierten en una especie de maestros de segunda clase sin el reconocimiento de los estudiantes por la labor que realizan, y separados de los profesores de tiempo completo (McArthur, 1999; Wilson, 2009; Bradley, 2004),

“Creo que todavía hay una tendencia, especialmente entre las filas de tiempo completo, a ver los problemas que enfrentan los profesores temporales como el problema de otra persona, y no como su propio problema [...] El trabajo de estos profesores con contratos de corta duración subsidian directamente el trabajo de los profesores titulares. La relación es directa. Todos estamos en el mismo barco que se hunde”. (Kreuter, 2013)

Hay otros datos relevantes que permiten ver cómo incide la condición laboral en otros aspectos sociales, en la salud y la satisfacción laboral. En Canadá una encuesta nacional encontró que los PTP padecen estrés por la inseguridad constante de su trabajo y debido a su "marginalidad intelectual" respecto al resto del personal (Bexley, James y Arkoudis, 2011). En Brasil, se observó síndrome de *burn out* (Reis y Cecílio, 2014). De forma similar a lo reportado por Sidorova (2009), en algunos textos internacionales se ha encontrado un desfase entre horas efectivas y horas pagadas pues gran parte del trabajo docente se realiza fuera del aula “la práctica docente es casi *ad honórem*, y que los sueldos son bajos en relación con el tiempo que se destina. Por ejemplo, un abogado explica que en preparar una clase de 3 horas para un programa de postgrado puede gastar 15” (De la Fuente, 2009).

Estos profesores se desplazan grandes distancias para llegar a la institución en la que prestan sus servicios, no cuentan con oficina, escritorio o equipo de cómputo (Euben, 2006; Wilson, 2009; Mangan, 2009). Sisto (2005) ha retratado el caso de los profesores por hora chilenos

“sin derecho a tener hijos, a tener enfermedades, a envejecer, a tener vacaciones [...] la universidad no incluye como tiempo de trabajo todo el tiempo necesario para su realización, [...] transformando a los profesores en rápidos nómadas entre universidad y universidad [...] El trabajo universitario contemporáneo no da las condiciones para un desarrollo docente [...] no hay herramientas no hay espacio, no hay tiempo para el desarrollo de las labores que soportan las prácticas docentes, sean de investigación, enseñanza o reflexión. La docencia emerge como necesitada de un soporte que no hay, docencia precarizada”. (Sisto, 2005, p. 557-558)

Al respecto, algunos autores (Eagan, 2013) han sugerido la necesidad de reconocer que más que sólo incrementar el salario, lo que ayudaría a mejorar las condiciones laborales de estos profesores es mejorar las condiciones en las que realizan su trabajo, por ejemplo, al asegurar su acceso a una oficina, proporcionarles un ordenador, otorgarles oportunidades de desarrollo profesional al incentivar su participación en los programas de apoyos académico, y planear su carga docente con antelación. Pankin y Weiss (2012) indican que los temas más relevantes en la bibliografía escrita acerca de los profesores a tiempo parcial son cinco: su situación laboral, la explotación o la falta de justicia, su satisfacción en el trabajo, la libertad académica y los problemas educativos que son resultantes de esta condición laboral. En menor medida se encuentran las relaciones entre los *part timers* y los profesores con *tenure*, además, han adquirido especial importancia los trabajos acerca de los temas sindicales. Por tanto, es posible reafirmar que los aspectos asociados a las condiciones de trabajo son el centro neurálgico de la bibliografía producida en Estados Unidos sobre este tema.

Abundan términos para hacer mención de condiciones laborales desfavorables, entre ellas precario, precarización, condiciones precarias, precariedad, explotación, bajo sueldo, desgaste, malas condiciones y marginal. El cuadro 4 describe el número y tipo de documentos que recurren a estos diversos descriptores, por origen geográfico. Como puede observarse, la mayor parte de documentos provienen de Estados Unidos, donde se ha

conformado una fuerza sindical, espacios de discusión y difusión de las condiciones de los profesores.

Cuadro 4. Número de documentos que recurren a valoraciones desfavorables sobre sus condiciones de trabajo

País de origen/tipo	Informes y estudios	Libros/ Tesis	Artículos	Ensayísticos y periodísticos		Ponencias	Total
				Ediciones impresas	Blogs/Ediciones digitales		
México	-	4	1	1	1	4	11
Estados Unidos	3	2	4	-	12	-	21
Canadá	-	-	2	-	3	-	5
España	-	-	1	-	1	-	2
Otros países	1	2	2	-	2	2	9
Total	4	8	10	1	19	6	48

2.6. Formación y capacitación para la práctica docente y calidad de la enseñanza a tiempo parcial

Conjuntar la capacitación y la calidad de la docencia puede ser arbitrario, sin embargo, buena parte de la bibliografía revisada considera, en el contexto de los programas de evaluación al desempeño asociados al acceso a recursos económicos y a la signación de valores simbólicos (prestigio), que esta relación es directa. En el ámbito de la docencia, por formación pueden entenderse diversas cuestiones¹⁸. En el contexto de los textos analizados, se refiere a aquellos procesos u acciones dirigidos al mejoramiento de la práctica frente a grupo que sean formalizados a través de una instancia que los acredite. Incluye los relativos a la obtención de grados académicos y cursos de actualización en un ámbito disciplinario, hasta los cursos continuos o discontinuos de corta o amplia duración que se enfocan a la habilitación didáctico-pedagógica.

¹⁸ Es necesario distinguir entre capacitación, formación y profesionalización docente. En el caso de la capacitación y formación docente se incluyen los cursos de corta duración, o aquellos de duración variable pero no necesariamente vinculados a procesos de valoración del desempeño, que favorecen los aspectos técnicos o formativos de la práctica frente a grupo. La profesionalización en cambio supone procesos de más largo aliento que se asocian a un mejor desempeño enfocados al dominio técnico y el desarrollo académico del profesor, a su actualización y vinculados a programas para su desarrollo. Se pueden consultar diversas concepciones sobre la profesionalización. En Kent (1986a) se analiza la conformación de un mercado profesional donde se desempeñan los docentes universitarios; De Sierra (2007) la concibe como resultado de los programas de política dirigidos a conformación de trayectorias de los grupos académicos; Díaz Barriga (2005) lo vislumbra como la posibilidad de que un profesor se vuelva profesional de la docencia, lo cual supondría no sólo el dominio de contenidos, sino la formación didáctico-pedagógica acotada en un contexto de interacción específico (nivel escolar, contenidos y tipo de estudiantes).

Como se mencionó líneas arriba, Kent (1986a) afirma que en México ha existido una insuficiente profesionalización y, por tanto, una subsecuente devaluación de la profesión docente. Este argumento podría moderarse a la luz de lo que han obtenido otras investigaciones. Chávez (2011) afirma que en el caso de la UNAM sí ha habido un modelo de formación docente dirigido a los profesores de asignatura que busca sistematizar la enseñanza, si bien ha tenido efectos diversos.

Los profesores se forman en estos cursos como un medio para mejorar su práctica docente, pero también como estrategia para incorporarse a los programas de estímulos y tener más posibilidades para su recontratación. A través de una encuesta aplicada a 200 profesores de asignatura (Chávez, 2009) se encontró que durante las últimas décadas ha habido un considerable aumento de los docentes que cuentan con posgrado, cerca de la mitad de ellos con entre diez y diecinueve años de antigüedad. Esto nos permite pensar en los PTP como un sector con alta habilitación, interesado en su profesionalización y con una larga trayectoria y experiencia en su práctica docente (Chávez, 2009).

Por otra parte, Domínguez refiere la existencia de programas de formación en diversas IES privadas, algunos estructurados y formalizados, pero que difícilmente pueden tener un efecto tangible en la calidad de la práctica docente si no existen las condiciones laborales propicias, esto es, la existencia de un vínculo laboral fuerte entre la institución y el profesor que genere continuidad y compromisos mutuos donde exista un “perfeccionamiento planificado en un área disciplinar y en su enseñanza” (2009, p. 6). Al respecto, el aumento en el número de plazas a tiempo parcial se ha considerado como un factor que incide desfavorablemente en la profesionalización y actualización docente (Domínguez, 2009, López *et al.*, 2016).

En otras latitudes se ha encontrado que pueden ser confusos los resultados acerca de la relación entre la docencia a tiempo parcial y su efecto en la calidad

“se suponía que las capacidades de enseñanza de los docentes a tiempo parcial eran inferiores a las de los profesores de tiempo completo. Los directores y administradores educativos concluyeron a través de una serie de estudios que realmente no había ninguna diferencia. Esto puede haber sido motivado porque como más y más tiempos parciales fueron contratados, los gerentes tenían que

justificar su propio comportamiento como algo más que motivaciones económicas”. (Pankin y Weiss, 2011)

También se ha documentado que ser profesor de tiempo parcial tiene un efecto desfavorable en la calidad de la docencia. Una investigación demostró que hay una relación positiva pero no determinante entre ser profesor de tiempo parcial y el abandono de los estudiantes durante el primer año escolar (Eagan y Jeager, 2008), esto se debe a que estos profesores están generalmente menos disponibles y son visualizados como menos estables para los estudiantes, lo cual puede tener efectos negativos en la retención escolar. Otras investigaciones académicas (Smith, 2010) reportaron que en los colegios comunitarios sí hay una relación estadística entre estas variables.

Una condición necesaria para ejercer una práctica docente de calidad, es la libertad de cátedra, pero se ha encontrado que esta no parece formar parte de las condiciones académicas de los profesores temporales (Wilson, 1998)

“La mayor amenaza a su libertad académica no son los de ataques abiertos de parte de los profesores titulares, sino la autocensura de los miles de profesores que sostienen nombramientos temporales inseguros en silencio [...] Son vulnerables a las quejas de los estudiantes, no se sienten libres de enseñar con rigor, hablar de temas polémicos o solicitar tareas de lecturas difíciles.” (Bradley, 2004)

“el trabajo inseguro es también un problema de libertad académica. Los trabajadores temporales son menos propensos a criticar, a hacer algo osado, o abordar cuestiones controvertidas. Generalmente no tienen voz en lo que enseñan, ni en cómo lo hacen”. (Rea, 2015)

Otros autores consideran que no hay diferencias en la calidad de la enseñanza (Pankin *et al.*, 2011; Wilson, 2009). Una amplia revisión al respecto de la relación entre docencia a tiempo parcial y calidad educativa (McArthur, 1999) muestra que esta preocupación ha estado presente en diversas investigaciones y se encontraron tres tipos: a) un conjunto de autores que afirma que los profesores de tiempo parcial generan procesos de aprendizaje de menor calidad debido a su escasa experiencia, a su menor habilitación, a la poca disponibilidad de tiempo para atender a los alumnos y a menores exigencias académicas

hacia los alumnos; b) otros especialistas consideran que estas afirmaciones no se encuentran suficientemente sustentadas en datos empíricos; c) un conjunto de trabajos afirman que no hay diferencias significativas entre ellos ni en lo referente al aprendizaje o al desempeño escolar, ni en la retención de estudiantes.

Como se ha establecido previamente, no se puede observar la calidad sin mirarse las condiciones en las que se realiza la práctica laboral de estos profesores “El impacto acumulativo de las condiciones de trabajo impide que los profesores tengan la capacidad de interactuar con los estudiantes y apliquen sus muchos talentos, creatividad y conocimiento variado en el aula” (Pullias Center for Higher Education, 2014, p. 1).

2.7. Razones para ser profesor a tiempo parcial

Los motivos por los cuales se emplean los profesores a tiempo parcial no son ampliamente considerados en la bibliografía disponible, los que se han localizado fueron publicados en otros países. Se observaron dos motivos importantes para ser profesor a tiempo parcial: como un camino para la obtención de una plaza definitiva, y de forma secundaria, como un medio de subsistencia. En Estados Unidos, se reportó en un estudio a nivel nacional que el 38% de los encuestados ha estado en el mercado docente para obtener una plaza definitiva. Algo similar para el caso de Canadá, donde se reportó que cerca de la mitad de quienes trabajan con contratos a corto plazo lo hacen porque no hay opciones para obtener una carrera académica disponible, y el 15% como una preparación para una carrera académica. En contraparte, sólo el 8% lo hace como una contribución a su disciplina (Bexley, James y Arkoudis, 2011).

También se ha tratado la diversidad de razones que puede tener un profesionista para optar por este tipo de actividad

“Algunos lo hacen para complementar los ingresos de sus carreras de tiempo completo. Los trabajadores de otros empleos a tiempo parcial tienen más probabilidades de dar cursos que se relacionan con su carrera. Otros esperan obtener un puesto de tiempo completo. Para reconocer los

diversos factores para optar por un nombramiento a tiempo parcial, es importante considerar las necesidades de estos profesores”. (Eagan, 2013)

Un avance de interés acerca de los motivos para emplearse están contenidos en el trabajo clásico de Duckman, Caldwell y Vogler, de 1978 (citado por Pankin *et al.*, 2011), quienes identificaron varias categorías de profesores a tiempo parcial: a) semi – retirados, quienes reportaron que la razón principal para emplearse es como un medio de obtención de ingresos previo al retiro; los estudiantes, que se emplean mientras obtienen un grado académico; por ascenso, personas esperanzadas en obtener un tiempo completo; de jornada completa, quienes realizan docencia por 35 horas semanales, o más; trabajadores a domicilio, es decir, aquellos que se emplean por convenirles debido a que cuidan de un familiar o un niño; de doble jornada, personas que poseen dos o más puestos de trabajo; y no identificados, aquellos que no entran en ninguna de las otras categorías.

2.8. El prestigio, las autorepresentaciones y las implicaciones académicas de la docencia a tiempo parcial

En los textos analizados se retratan aspectos como el prestigio, la satisfacción, el compromiso laboral y el autoconcepto de los docentes. Igualmente se han construido taxonomías de profesores temporales en un intento por clasificarlos y distinguir sus trayectorias, características e intereses.

Domínguez (2012) encontró que los profesores de tiempo parcial en las IES privadas expresan cotidianamente una “actuación armoniosa” como estrategia de permanencia, esto es, apegada a las normas, a los usos y costumbres de la organización en la que laboran. Mientras mayor el apego a actitudes que logren aprobación de parte de los jefes inmediatos (coordinadores de licenciatura) y estudiantes, mayor será la permanencia en el trabajo. Ejemplos de estas actuaciones armoniosas pueden incluir aspectos tan diversos como el acceder a solicitudes expresas de modificar la calificación de algunos estudiantes, no tener una opinión crítica acerca de actividades, cursos de actualización y eventos, así como ser

condescendiente con los errores o faltas de los alumnos, hasta realizar actividades extra que no son retribuidas.

En este mismo tenor se ha encontrado que debido a que ofrecen condiciones de trabajo precarias, estas instituciones buscan “soluciones culturales” (ideas de la profesionalización, la vocación y el compromiso docente) que les permiten obtener de parte de los profesores el compromiso organizacional que se requiere para que desempeñen su trabajo de forma favorable (Sidorova, 2009). En el contexto de significaciones, el prestigio en ocasiones es más relevante que la necesidad económica como motivo para emplearse “La mayoría comenta que están muy contentos por haber obtenido “este trabajo”, refiriéndose a la posibilidad de ser docentes a nivel superior. Cualesquiera que fueran las condiciones del empleo, el prestigio es el factor principal que los hace esforzarse para mantenerse en el trabajo.” (Sidorova, 2009, p. 6).

Si bien con frecuencia tienen un estatus marginal entre sus colegas de tiempo completo, ser profesor universitario se considera una actividad con cierto prestigio y reconocimiento en comparación con otros trabajadores a tiempo parcial (Pankin y Weiss, 2011). El prestigio parece estar en clara oposición con el pago que que reciben, y que debería corresponder con sus años de escolaridad y su tiempo efectivo de trabajo. Los siguientes extractos reflejan con claridad esta oposición entre bienes simbólicos y económicos presentes en la condición laboral a tiempo parcial:

[el profesor universitario] ”ya no es el profeta de la sabiduría y protector de una gran tradición. Ya no es el que avanza en un proyecto de aprendizaje propagando lo mejor que sabe y cree el mundo... [como indica el autor] del poema pastoral "El gitano académico", poesía de un "Erudito pobre de Oxford": [...] "rápido cerebro que crea/ quién cansado de llamar a la puerta vaga por el campo". (Winkelman, 2005)

“¿Cuáles son sus posibilidades laborales? [...] Su sueldo no se elevará por los años de servicio o la calidad del trabajo. Tampoco se le pagarán las horas que trabajará en casa, preparando clases y calificando. Un día podrá jubilarse sin aspirar a recibir una pensión. Tampoco podrá aspirar a un préstamo para comprar su propio coche o una casa... caminan por una cuerda floja, manteniendo –por ahora- un frágil equilibrio: entre el prestigio de ser maestros de educación superior y la precariedad de su situación laboral”. (Sidorova, 2009, p. 7)

Entre quienes tienen éxito en su actividad profesional, los ingresos económicos que perciben con la actividad docente no representan un valor de interés, como se ha reportado en Chile “Lo bajo de los sueldos incluso da para anécdotas. Un alto ejecutivo de un importante banco nacional tiene acumulada hace casi dos años su paga en una universidad privada por los cursos que ha impartido y que no ha ido a cobrar [por ser tan bajos]” (De la Fuente, 2009).

Generalmente están satisfechos con muchos aspectos de su trabajo, por ejemplo con la enseñanza en sí, pero no con otros aspectos intrínsecos a su condición laboral, tales como los límites para participar en la toma de decisiones de la vida académica, el salario y la seguridad (Pankin y Weiss, 2011). Una fuente de insatisfacción descansa en la infrecuencia con la que pueden convertirse en profesores de tiempo completo, es decir, laboralmente estables y mejor retribuidos. En España, una investigación encontró que la satisfacción y el compromiso organizacional de los profesores a tiempo parcial son similares a las de los de tiempo completo pese a que sus condiciones materiales son sumamente distintas (Simo *et al.*, 2008).

Lo desfavorable de la docencia en estas condiciones, no se reduce a los bajos salarios, sino a la desmotivación académica en el contexto que constituye la realidad de su práctica docente

“Una poetisa, ganadora de un Premio Pulitzer, me contó su estancia como invitada en una pequeña escuela de artes liberales [*liberal arts college*]. Los estudiantes eran poco destacados y/o adictos, y los profesores habían renunciado a ellos sin cuestionar o criticar su apatía moral o deficiencias. Me dijo que, en resumen, fue un periodo compulsivo: plácido y al mismo tiempo estéril. Diversas conversaciones con diversos profesores destacados y mis propias experiencias confirman su evaluación”. (Winkelman, 2005)

Si bien no se interesa fundamentalmente en los profesores con contratos por hora, una investigación realizada por Grediaga (1999) presenta algunos resultados relevantes. Propone una tipología que combina actividades preponderantes (ejercicio profesional, docencia, investigación y tiempo de contrato). A partir de una encuesta aplicada a nivel nacional, la autora encuentra que los profesores con contrato temporal tenían una

dedicación centrada en la docencia, en contraparte, es mayor la proporción de quienes tenían contrato de tiempo completo con dedicación a la investigación y con producción científica; sin embargo, se encontró que buena parte de quienes tienen contratos definitivos tenían un segundo y tercer empleo, muchos de los cuales se centraban exclusivamente en la labor docente.

Un trabajo reciente (Chávez, 2011) encontró que en la UNAM existen tres grandes tipos de docentes por hora: el profesor de asignatura con desempeño docente en la UNAM y en su ámbito profesional; el profesor de asignatura con múltiples ingresos docentes (servicios profesionales o docencia en varias IES) y el profesor de asignatura dedicado de tiempo completo a la docencia en distintas IES. Otros autores (López, *et al.*, 2016) encontraron igualmente tres perfiles de profesores de tiempo parcial: experto centrado en la docencia, académico de formación y profesor por contratación extendida. Esta última propuesta contiene demarcaciones que pueden ser limitadas como herramienta heurística al ser sumamente generales, y no mutuamente excluyentes.

Existen otras tipologías que han abordado la interrelación entre diversos factores a considerar al distinguir a los contingentes académicos. Ibarra (1994) tomó en cuenta el nivel de reconocimiento y las remuneraciones obtenidas con base en la conjunción del tipo de contrato y la productividad. A partir de estas variables expuso tres tipos de contingentes: las masas (cerca del 65%) que desempeñan actividades docentes con contratos temporales con los cuales perciben bajos salarios en diversas IES; los nichos medios (alrededor del 20%) que incluyen a los académicos en proceso de desarrollo profesional, tienen un salario base que se complementa a través de los programas de estímulos a su desempeño, realizan docencia, investigación y producen materiales didácticos y de apoyo a su actividad docente; y los nichos de excelencia que se conforman por profesores de tiempo completo (una minoría) dedicados a la investigación, han logrado prestigio dentro y fuera de su universidad, sus ingresos son considerablemente mayores que las masas y los nichos medios.

Como se indicó previamente, en un trabajo seminal se identificaron cinco categorías de profesores a tiempo parcial (Tuckman, Caldwell y Vogler, 1978, citado en Pankin y Weiss,

2011), esta investigación tuvo gran resonancia y permitió la construcción de otras taxonomías, como la elaborada por Gappa y Leslie (1993) en un estudio ampliamente citado en la bibliografía estadounidense.

2.9. Asociaciones, eventos y movilizaciones en torno a las condiciones laborales de los profesores de tiempo parcial

A nivel nacional e internacional se han realizado diversos eventos académicos y sindicales que aglutinan a interesados en el tema y a participantes de las movilizaciones a favor de los derechos laborales de los profesores de tiempo parcial. Estos eventos se derivan, por un lado, de grupos de especialistas en temas laborales y de profesores universitarios; y por otro, de asociaciones y sindicatos que buscan visibilizar la lucha a favor del mejoramiento de las condiciones laborales de sus agremiados.

A finales de enero del 2015 un nutrido grupo de profesores de asignatura de la UNAM entregó a la rectoría un documento donde solicitaban un incremento salarial del 100%

“perciben 77.9 pesos por hora de clase impartida [...] señalan que los bajos salarios que perciben, así como las “precarias” condiciones en que desempeñan su labor no se corresponden con los avances que la institución publicita sobre la creación de nuevas instalaciones, la modernización de la infraestructura existente y la consolidación de su presencia nacional e internacional. De la misma forma, apuntan que es una “vergüenza” que una universidad tan prestigiada, como es la UNAM, tenga esos salarios y, aunado a ello, se niegue a instrumentar un programa sustancial de mejora de las condiciones de trabajo para su personal docente. Un programa de retiro digno para los académicos de carrera y asignatura” (Goche, 2015).

Esta movilización fue realizada sin el apoyo de la Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM) y si bien no trascendió favorablemente en términos de la respuesta de las autoridades universitarias, se asoció a dos iniciativas vinculantes orientadas al mejoramiento de las retribuciones y posibilidades de desarrollo de los profesores de asignatura en la UNAM. La primera de esas acciones fue el “Foro Impacto de la Crisis Petrolera en la Economía Nacional y las

Condiciones Laborales del Personal Universitario” celebrado el 29 de enero de 2015 en Ciudad Universitaria, mismo que proveyó al grupo de profesores de un conjunto de datos que constan en la carta. El Foro fue organizado por un grupo de investigadores de la Facultad de Economía que se interesan en el estudio de diversas temáticas (condiciones laborales, salario, empleo, pobreza, migración, canasta básica y poder adquisitivo), denominados Centro de Análisis Multidisciplinario.

Como antecedente de estos eventos el Programa de Renovación de la Planta Académica de la UNAM que formó parte del “Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015” del entonces rector José Narro, establecía la necesidad de renovar la planta docente dado el proceso de envejecimiento de sus académicos. La publicación formal del Programa en noviembre de 2013 (Gaceta UNAM), planteó como requisito para la incorporación del nuevo personal docente de carrera un tope de edad de 37 años en el caso de los hombres y 39 años en el caso de las mujeres, así como el establecimiento de un periodo de prueba de tres años de parte de los aspirantes antes de convocar a un concurso de oposición, lo cual generó una intensa movilización de profesores de asignatura, y diversas expresiones en contra debido a los términos en los que se planteaba el recambio generacional.

Además de la solicitud de aumento del pago por hora a profesores de asignatura, hubo otras reacciones a este programa. Destacan las reuniones de discusión realizadas durante el 2014 de los Miembros de la Asamblea de Académicos, que aglutina a diversos grupos de profesores de asignatura y de tiempo completo, quienes además cerraron durante dos días el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur (Igartúa, 2016), realizaron marchas y plantones a lo largo del 2014 y 2015 solicitando la derogación del Programa. Anunciaron en conferencia de prensa que la medida era discriminatoria e ilegal pues anula la posibilidad de que se integren como profesores de tiempo completo a los profesores que se han dedicado durante años como profesores de asignatura, con la expectativa de mejorar su estabilidad (Vanguardia, 2014).

Un movimiento relevante por ser el primero que aglutinó a PTP por la defensa de sus derechos laborales en México, tuvo lugar durante el 2008 en la Universidad de Valle de México. Treinta maestros de asignatura del campus Texcoco que fueron despedidos,

demandaron a la UVM ante la Junta Local de Conciliación y Arbitraje por triangulación indebida de su relación laboral y no respetarse sus prestaciones sociales (Monroy, 2008). Los inconformes argumentaron su afiliación automática sin su conocimiento al “Sindicato Progresista Justo Sierra de Trabajadores de Servicios de la República Mexicana” (SPJS)¹⁹, además de ser obligados a firmar un contrato colectivo de protección patronal. Este movimiento permitió visibilizar diversas faltas a la LFT de parte del contratante, y la existencia del outsourcing que contrata a los profesores de los campus foráneos. Además, tuvo como efecto la creación de un sindicato independiente, haciendo del conocimiento público diversas irregularidades y violaciones a la Ley. En el cuarto capítulo se expone más ampliamente este movimiento de profesores.

En Estados Unidos, existe un contexto de plena actividad social, política y académica de parte de los profesores sin plaza definitiva, tanto para manifestar la demanda de mejores condiciones laborales, como a través de la conformación de grupos de asesoría legal y de defensoría en casos de despido o de violación de derechos laborales o de derechos humanos.

Euben (2006) ha expuesto que hasta ahora, en Estados Unidos los tribunales han sido indiferentes ante las demandas legales por parte de profesores. En el mismo sentido, un estudio reportó que los profesores con contratos temporales que son apoyados por una representación sindical tienen un poder de negociación colectiva más efectivo, son los que han logrado una mayor participación en el gobierno escolar, además de un mayor acceso a

¹⁹ El SPJS tiene la titularidad de múltiples contratos colectivos, el secretario general es Ramón Gámez Martínez, conocido como “el zar de los contratos de protección” acusado de pederastia en abril de 2005 y exonerado por falta de pruebas. Gámez fue acusado en 2006 “de fomentar la contratación laboral a través de sindicatos blancos, según la JLCA [Junta Local de Conciliación y Arbitraje], el sindicato “blanco” que dirige Gámez Martínez ha realizado 577 revisiones contractuales de 38 mil 420 trabajadores a los que supuestamente representa y que perciben un salario promedio de 14479 pesos diarios (Proceso, 2007). Otros medios dan números aún más cuantiosos en torno a la representatividad del SPJS “Ramón Gámez Martínez, dueño de más de 2 mil contratos colectivos en el país que le generan ingresos mensuales por 10 millones de pesos y el control sobre el destino de más de 50 mil empleados, adscritos a 11 ramas de la industria y los servicios” (Martínez, 2005). Para dar una idea de sus dimensiones, basta decir que entre las empresas con las que el SPJS negocia contratos colectivos están Casa del Libro, Controladoras de Farmacias de Dios, Fuller Cosmetics, Librería El Sótano Coyoacán, Agencia de Noticias El Universal, TV Azteca, McDonald's, Cinemex, Telcel, las universidades Del Valle de México, la Salle y Marista.

ciertos beneficios de salud y retiro. Su pago es en promedio 25% mayor que quienes no se encuentran sindicalizados (Flaherty, 2013). El proceso de sindicalización ha requerido enormes esfuerzos de difusión de parte de las agrupaciones magisteriales y se han enfrentado a la resistencia de las autoridades universitarias y en no pocas ocasiones, al miedo a ser despedidos de los profesores (Lloyd, 2012).

Buena parte de los derechos ganados por los profesores de tiempo parcial son resultado de las luchas sindicales. Estos beneficios se han obtenido donde se han combinado las afiliaciones masivas de profesores y fuertes movilizaciones sindicales frente a los congresos locales, como ha sucedido en algunas de las ciudades estados más importantes, entre ellas Washington, Nueva York y Los Ángeles. En California se encuentra la mayor fuerza sindical de apoyo al contingente por tiempo determinado (Flaherty, 2013)

“hace dos años los dos cursos de verano [de un profesor] se cancelaron en el último momento por falta de estudiantes matriculados, así que buscó el seguro de desempleo. Fue rechazado después de que los funcionarios estatales determinaron que había una "certeza razonable" de ser recontratado para el semestre de otoño [...] los líderes sindicales y activistas docentes a tiempo parcial han ganado cambios en la ley en el estado de Washington, ahora se presume que los profesores a tiempo parcial no tienen "certeza razonable" de obtener trabajos futuros [...] California ha logrado una ley similar y los sindicatos de Nueva York están luchando por el mismo tipo de cambio”. (Smallwood, 2002)

“En el estado de Washington han utilizado los tribunales para exigir equidad en los beneficios obtenidos [...] la estrategia de algunos sindicatos y defensores de profesores temporales es hacer que su contratación sea menos atractiva porque es más cara. Los activistas esperan que con el tiempo, los colegios vean que tiene sentido financiero convertir los puestos a tiempo parcial en empleos de tiempo completo, con un poco de seguridad y beneficios”. (Bradley, 2004)

En Estados Unidos, pese a tener el beneficio de otorgar honorarios por cancelación de grupos en California, Illinois y Oregón, hay variación en la cantidad y en el método de cálculo de las tarifas que se otorgan al profesor ante la cancelación de última hora (Anderson, Rhoades y Smith, 2014). En Canadá, a pesar de que buena parte de sus sindicatos surgieron hace cerca de 40 años y siendo la educación superior uno de los sectores más sindicalizados (concentrados en secciones de representación: personal

administrativo, asistentes de profesor y de investigación, becarios postdoctorales, bibliotecarios, profesores de tiempo completo y temporales), la visibilidad de los profesores temporales solo se ha dado a raíz de sus luchas sindicales. Una de las más notorias se dio en 2015 cuando las dos universidades más grandes (York y Toronto) estuvieron en huelga durante varias semanas (Flaherty, 2015).

De forma similar, en España la adscripción de los profesores a sindicatos ya establecidos les ha permitido tener visibilidad ante las instancias contratantes (En Lucha, 2011). En Australia

“La seguridad en el trabajo se ha convertido en una prioridad crítica para los sindicatos, ya que los empleos en la educación superior se han vuelto cada vez más precarios, incluso los trabajadores en situación permanente se enfrentan a reestructuraciones y despidos continuos. La carga de trabajo para el personal es insegura en todas las áreas universitarias y continúa aumentando a medida que aumenta la matrícula de estudiantes. Los intentos de las administraciones universitarias corporatizadas para romper con los convenios colectivos y aislar el sindicato, también continúan aumentando.” (Rea, 2015)

Las asociaciones de representación de estos profesores no son numerosas, pero sí variadas. Algunas de ellas han sido creadas, o bien se han nutrido, de participantes en la última década. En el caso de México además del “Sindicato Nacional Independiente de Instituciones Educativas, Similares y Conexos 20 de Noviembre” y la “Asamblea de Académicos”, tiene presencia la “Coalition of Contingent Academic Labour” (COCAL, conocida en México como “Coalición de Trabajadores Académicos en Situación Precaria”).

La COCAL fue creada en Estados Unidos en 1996 como “National Congress of Adjunct, Part-time, GTA and Non-Tenure Track Faculty Conference”, pero en 1999 cambió su denominación y amplió su presencia para constituirse como una red de profesores y sindicatos de Canadá, Estados Unidos y México. Desde entonces promueve acciones para beneficiar a los docentes “en condiciones precarias, es decir, que son objeto de contratos temporales, por horas, por asignatura, sin estabilidad ni seguridad laborales, con escasos o nulos apoyos institucionales, con limitaciones para su participación en proyectos de investigación y otras tareas académicas, con salarios inequitativos” (COCAL, en línea).

La presencia de la COCAL en México se visualiza con la participación y la organización de eventos de diversas asociaciones sindicales, como el Sindicato de Trabajadores de la UNAM (STUNAM), la AAPAUNAM, el Sindicato Único del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro (SUPAUAQ), la Sección X de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (Sección X del CNTE), el Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad de la Ciudad de México (SUTUACM), el Sindicato de la Unión de Trabajadores del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (SUTIEMS), así como diversos activistas y profesores de escuelas públicas y privadas.

Estas agrupaciones sindicales se han aglutinado en tres coordinadoras que forman el Frente Amplio de Sindicatos Universitarios y de Educación Superior: la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios de Educación Superior, Investigación y Cultura (CENSUESIC), la Federación Nacional de Sindicatos Universitarios (FNSU) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores Universitarios (CONTU). Los dos eventos más importantes realizados en México que se derivan de la COCAL han sido:

a) El Foro "Trabajo Académico Precario", en preparación de la VI Conferencia internacional sobre Trabajo Académico Precario de la COCAL. Entre las conclusiones del foro se destaca la existencia de una tendencia a la precarización del trabajo docente en todos los niveles escolares que afecta a todas las categorías laborales y enfáticamente, al docente por horas.²⁰ El Foro aglutinó diversas organizaciones sindicales de la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública, a la que pertenecen las secciones IX, X, XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), integrantes de la

²⁰ Algunas de las líneas de acción y tomas de posición difundidas perfilan acciones claramente relacionadas con la búsqueda por el mejoramiento de la estabilidad laboral, el aumento en los salarios y las prestaciones. Se reconoce la existencia de un "modelo del trabajo precario cuyas características son la inestabilidad en el empleo, el incremento de la jornada laboral sin prestaciones sociales, el pago por hora clase o tiempo parcial sin tiempo pagado para preparar clases, actualizarse o hacer investigación y sin derecho a jubilación, la intensificación del trabajo con mecanismos de competencia entre el personal, el incremento de cargas de trabajo, la flexibilización de la actividad docente, el incremento del número de estudiantes por profesor así como la exclusión del docente de las actividades de planeación y evaluación; ii) se ha deteriorado la salud de los profesores con obvias repercusiones sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y la atención a los estudiantes; iii) es un modelo altamente costoso no sólo para los trabajadores de la educación, sino para la sociedad pues les afecta negativamente la calidad de la educación y tiene un efecto devastador sobre el empleo de las nuevas generaciones", citado en eListas, en línea.

CNTE, delegaciones sindicales del Instituto Politécnico Nacional (IPN), el STUNAM, el Sindicato Independiente de Trabajadores de la UAM (SITUAM), el Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad Autónoma de Chapingo (SITUACH) y Profesores de la UNAM.

b) En 2012 se celebró en México la X Conferencia Internacional de la COCAL, inaugurada por el entonces rector de la UNAM, José Narro Robles. En la declaratoria final se suscribió que “Como trabajadores académicos del nivel superior de América del Norte, nos encontramos en condiciones laborales precarias a causa de los efectos perniciosos que han producido tres décadas de políticas neoliberales sobre las condiciones de vida y de trabajo de la mayoría de los trabajadores y sobre el gasto social en general.” (X Conferencia COCAL, en línea).

En Estados Unidos, se concentran otras agrupaciones que han realizado diversas acciones de defensa de los profesores ante denuncias de violación a sus derechos laborales y que han marcado precedentes en la implementación de políticas institucionales. Además de la COCAL, entre las más visibles se encuentran

- La Coalition on the Academic Workforce agrupa a 27 asociaciones académicas, ha publicado diversos informes y estudios, entre ellos algunos de los más sustanciosos en términos de datos numéricos, como la encuesta de 2010 que aplicó a 30 mil profesores temporales (Lloyd, 2012).
- La American Association of University Professors (AAUP), una de las agrupaciones más importantes y longevas en EU, creada en 1915 por la defensa de la libertad académica (AAUP, sitio oficial). Si bien no fue creada ex profeso para aglutinar profesores a tiempo parcial, ha tenido una presencia importante en la defensa de este colectivo. Tiene además un boletín donde se promueven sus eventos, acciones y donde se han publicado diversos informes acerca de la condición salarial de los profesores.
- New Faculty Majority, creada en 2009 específicamente para la defensa de los derechos de profesores a tiempo parcial. Cuenta con un área de abogados defensores especialistas y se ha enfocado en programas como el dirigido a las profesoras, y una agenda de políticas públicas.

En Canadá también hay diversas asociaciones que se han dedicado a la defensa de los derechos de los profesores a tiempo parcial, entre ellas la Federation of Post-Secondary Educators of BC (FIPSE) con más de 8,000 afiliados; la Fédération Nationale des Enseignantes et Des Enseignants du Québec (FNEEQ) que representa a más de 33,000 miembros y la Canadian Association of University Teachers (CAUT) que representa a cerca de 30,000 profesores, investigadores y personal administrativo. Sin embargo, la Canadian Association of Precarious Academic Workers (CAPAW) es la única especialmente enfocada a los derechos de los profesores a tiempo parcial y se encuentra en proceso de su conformación como asociación sindical (Precarious Faculty, sitio oficial).

2.10. Hacia la construcción de un campo de estudio: una conclusión parcial

Se ha podido constatar que el tema ha resultado atractivo sobre todo en los Estados Unidos, en menor medida en España y en otros países europeos. En México, la tradición de estudios sobre los académicos mexicanos da cuenta de la predilección de los especialistas por estudiar a los profesores de carrera (tiempo completo y con contratos definitivos), de manera tal que existe una oportunidad, una *fisura cognitiva*, para mejorar nuestra comprensión de un grupo mayoritario de los profesores que son empleados por el sistema universitario mexicano. En México ha comenzado a tener mayor presencia entre los investigadores mexicanos en años recientes, sin embargo, hay aún escasos datos de los cuales partir.

Lo expuesto en este capítulo permite reconocer que los profesores de tiempo parcial comparten lo que podríamos llamar una misma condición laboral, a pesar de la diversidad de áreas disciplinares, contextos institucionales, locales y nacionales donde se desempeñan. Lo anterior significa que estos profesionistas podrían estar sujetos a similares mecanismos de regulación laboral, dispositivos de control normativo y de gestión en las organizaciones donde desempeñan su actividad docente. Bajo este argumento, se podría considerar que el

tipo de contratación de los profesores determina su relación con la IES donde laboran, así como sus condiciones de trabajo.

Lo que se reporta en la bibliografía consultada muestra que ser PTP no puede ser estudiado únicamente a través de las condiciones laborales formales, sino que se requiere visibilizar los efectos que esta condición tiene en el docente: la propia estadía en la organización donde labora, las relaciones con colegas, estudiantes y superiores, el uso de sus tiempos, las distancias recorridas y la carga de trabajo, es decir, tanto las condiciones objetivas, como las subjetivas.

Con base en las aportaciones de la bibliografía revisada, es posible destacar un conjunto de aspectos que comparten los PTP: sus perfiles laborales y disciplinarios son diversos; si bien en general comparten una percepción favorable sobre la docencia, se encuentran desmotivados por sus ingresos económicos, los beneficios adicionales al salario y el escaso reconocimiento que reciben de sus alumnos, de sus colegas y de sus jefes inmediatos. En el caso de México, después del periodo de la masificación se ha llevado a cabo una reconfiguración de la imagen de los profesores con contratos por tiempo determinado. Actualmente, se trata en su mayoría de profesionistas que combinan labores docentes y de otro tipo, que dividen su jornada laboral entre diversas IES, o que se dedican de forma exclusiva a una con un número variable de horas frente a grupo.

A diferencia de cómo se percibía al catedrático hace cuarenta años, el profesor tiene escaso reconocimiento social y sus condiciones de trabajo son claramente diferentes a las de los profesores de tiempo completo. Una explicación acerca de los fenómenos que dieron lugar a esta segmentación, así como una propuesta de análisis teórico de las condiciones de trabajo de los PTP, constituyen los objetivos del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3. MERCADO DOCENTE A TIEMPO PARCIAL: ¿UN ESPACIO OCUPACIONAL DUAL, SEGMENTADO Y PREARIO?

“el valor sustantivo del trabajo no se traduce en su precio en el mercado [...] ¿por qué ganan más un futbolista, una actriz o un político de lo que ganan un académico, un campesino o una trabajadora social? La otra riqueza, la que se expresa en la educación, el bienestar, el desarrollo y la cultura será pagada al costo que las distintas fuerzas sociales le impongan.”
Eduardo Ibarra y Luis Porter, El debate de la evaluación: del homo academicus al homo economicus.

El proletariado son trabajadores que no están recibiendo un pago suficiente para comer o vivir mejor, pero el precariado [precariat] es una categoría diferente. Las vidas precarias puede que no tengan ni siquiera trabajo. Puede ser que tengan y pierdan el trabajo rápidamente. Pueden ser trabajadores transitorios [...] Dado que el trabajo se está volviendo temporal y precario cada vez más, para que los mercados puedan expandirse sin impedimento alguno, las obligaciones públicas hacia los trabajadores junto con un salario digno, se ven cada vez más amenazados.
Judith Butler, Entrevista, 2016.

3.1. Un marco analítico para el estudio del mercado académico y del mercado docente

El trabajo como objeto de estudio tiene un lugar importante en las ciencias sociales. Entre los especialistas de la educación, se ha abordado prácticamente de forma exclusiva a través de la relación entre escuela y sistema productivo, a través de los significados del trabajo, de la evaluación de los empleadores y del ajuste entre formación previa, puesto de trabajo e ingresos (*match* o *mismatch*). En el nivel superior, el papel de las IES como espacios laborales, las experiencias de quienes en ellas se emplean y los sentidos del trabajo (ver capítulo 2), no han sido asuntos ampliamente atendidos. Podría decirse que esta vertiente de la relación entre trabajo y educación superior, ha estado poco presente en los intereses de investigación.

Hasta hace aproximadamente tres décadas, la educación se percibía como un factor que propiciaba el acceso al trabajo, un desempeño laboral eficiente, y en general, una mejoría de las posiciones y las condiciones de empleo (De Ibarrola, 2004). Diversos fenómenos a escala macro social y económica han conducido a cuestionar si esta relación, previamente

considerada como armónica o cuando menos estrecha, ha derivado en un distanciamiento entre las esferas escolar y laboral. Entre otros factores, se apunta a una reconfiguración de los mercados laborales a partir de la desestructuración, la flexibilidad y precarización del trabajo (De la Garza, *et al.*, 2014).

Al hablar del término “mercado” podemos referirnos al escenario donde se realizan intercambios de bienes y servicios, al conjunto de transacciones entre agentes económicos, o el espacio (físico o virtual) donde tiene lugar un conjunto regulado de intercambios de bienes y servicios regidos por la ley de la oferta y demanda (Krugman, Wells y Olney, 2007). La última de estas concepciones se ha constituido como la base para el análisis de la economía, la sociología y los estudios del trabajo²¹. La discusión aquí presentada se limita a diversos aportes de la sociología del trabajo, los estudios del trabajo y la economía de la educación, pues interesa destacar sus características, su funcionamiento y el efecto de algunos aspectos regulativos en las relaciones y condiciones de trabajo; no sus orígenes, ni los cálculos numéricos de los rendimientos para los diversos participantes, asuntos más bien característicos de los enfoques legal y económico.

El sistema educativo en sus diversos niveles constituye un conjunto de espacios ocupacionales que responden a principios similares a los de otros mercados de trabajo: existen procesos de reclutamiento, requisitos de ingreso y permanencia, reglas establecidas en la relación laboral y orientaciones tanto objetivas como subjetivas en torno a la distribución de las oportunidades y el desarrollo de las carreras laborales. En este capítulo se plantea un marco histórico-contextual y asimismo teórico-analítico, con el cual analizar las condiciones laborales y las experiencias de los profesores del nivel superior. Se recurre a un constructo-guía, el del mercado laboral, y a una perspectiva de estudio, la de la precariedad laboral.

²¹ Nos referimos al conjunto de disciplinas y enfoques que se han denominado estudios del trabajo. Distinguimos el uso de este término, del de “estudio del trabajo”, que en la esfera de la ingeniería industrial y la administración mide la diferencia entre el tiempo productivo y el tiempo improductivo y suplementario del trabajador en la esfera industrial, con base en el análisis de tiempos y movimientos, los estudios del diseño ergonómico del espacio de trabajo y los procesos en la producción. Ver OIT, *Manual de Estudios del Trabajo*, 1996.

Se busca sustentar la afirmación de la existencia de dos esquemas, regulaciones y mercados de trabajo dentro de un mismo mercado laboral en la educación superior en México. Uno, que se ha denominado por diversos especialistas como mercado académico (MA), es la arena donde se desenvuelve el personal académico de tiempo completo contratado por tiempo indeterminado. El otro, donde se establecen las relaciones laborales y suceden un conjunto de relaciones entre el personal de tiempo parcial, sus empleadores y los estudiantes, que se propone nombrar como *mercado docente de la educación superior* (MD). La existencia de estos dos mercados dentro del mercado ocupacional de la educación superior, expresa el efecto diferenciado del crecimiento y la segmentación inter e intra institucional, así como de políticas diferenciales en la educación superior. Distintas políticas para los subsistemas público y privado, y distintas regulaciones para los tipos y tiempos de contrato del personal.

3.2. Conformación histórica del mercado docente y del mercado académico

Como se mencionó previamente, la expansión de la educación superior ocurrida entre las décadas de 1960 y 1970 trajo consigo la creación de un mercado de posiciones académicas con nuevas regulaciones, que han generado su progresiva estratificación y segmentación. La conformación de este amplio mercado ocupacional es la transformación más importante de la universidad moderna (Brunner, 1987), una división del trabajo de producción y transmisión del conocimiento, así como la creación de un espacio laboral que modificó la relación entre la universidad y la sociedad al crearse un nuevo grupo laboral masivo, “trátese de científicos, profesionales de la enseñanza o de jóvenes que ingresan a este mercado académico y aspiran a realizar a través de él sus carreras” (Brunner, 1987, p.12).

El incremento de certificados en el mercado laboral derivado de la expansión, acarrió la consiguiente reducción de su valor de cambio (Brunner, 1987). En este contexto, las universidades se convirtieron en empleadores de gran atractivo para un número amplio de egresados universitarios que no encontraron suficientes opciones en sus escenarios profesionales. A nivel externo, la expansión supuso una nueva relación del sistema de

educación superior con el mercado de ocupaciones profesionales y con el Estado, así como entre el Estado y los proveedores privados de la educación superior.

Algunos autores (Gil, *et al.*, 1994; Galaz, 1999; Grediaga, 2000; Ibarra, 2001) coinciden en dos marcajes cronológicos que representaron un parteaguas para el sector: una primera etapa de incremento exponencial de la matrícula de la educación superior con el subsecuente crecimiento de la planta docente; y una década después, la instauración de las políticas de modernización que instituyeron un cambio en las relaciones entre la educación superior y el Estado por medio de la incorporación de procesos de evaluación, la entrada de nuevos actores en el sector privado y consecuentemente, una nueva relación también con el mercado.

Ambos momentos paradigmáticos representan cuestiones centrales en la conformación de los mercados académico y docente. Al observar el crecimiento en el número de puestos (cuadros 5 y 6) se observa una tendencia ascendente durante un periodo de cerca de veinte años²² en el periodo de expansión. Para ilustrar este fenómeno basta decir que 12.9 puestos laborales fueron creados por día entre 1960 y 1985 (Gil, 2002).

Cuadro 5. Personal docente de licenciatura por tipo de contrato 1970-2004

Año	Tiempo completo		Medio tiempo		Por horas		TOTAL
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.
1970*	2,339	8.83%	1,378	5.20%	22,768	85.97%	26,485
1971*	1,712	7.39%	995	4.30%	20,445	88.31%	23,152
1975*	4,093	8.56%	3,659	7.65%	40,080	83.79%	47,832
1979	10,752	18.45%	5,480	9.40%	42,059	72.15%	58,291
1980	12,645	17.12%	5,798	7.85%	55,431	75.03%	73,874
1981	14,040	17.73%	6,394	8.08%	58,748	74.19%	79,182

²² En México no se cuenta con una base de datos única con cifras del número del personal docente y la matrícula de la educación superior. Las bases más recurridas como las históricas de la SEP (en línea) y los anuarios estadísticos de la ANUIES, presentan inconsistencias al compararlos. Esta problemática ha sido previamente planteada por diversos autores (Grediaga, 2000), y ha conducido a la construcción de bases de datos de parte de grupos de investigadores, lo cual requiere un esfuerzo considerable en términos económicos y personales (Gil, *et al.*, 1994).

1982	15,504	18.29%	6,709	7.91%	62,559	73.80%	84,772
1983	17,953	20.43%	7,591	8.64%	62,319	70.93%	87,863
1984	20,894	19.45%	9,139	8.51%	77,387	72.04%	107,420
1985	23,754	21.08%	9,394	8.34%	79,526	70.58%	112,674
1986	24,057	21.96%	8,794	8.03%	76,716	70.02%	109,567
1987	27,091	23.20%	9,577	8.20%	80,105	68.60%	116,773
1988	28,018	22.77%	10,587	8.61%	84,426	68.62%	123,031
1989	31,145	24.52%	11,241	8.85%	84,649	66.63%	127,035
1990	32,266	24.99%	11,440	8.86%	85,386	66.14%	129,092
1991	33,671	25.40%	11,109	8.38%	87,807	66.23%	132,587
1992	37,419	27.37%	11,279	8.25%	88,009	64.38%	136,707
1993	38,682	27.47%	12,412	8.81%	89,717	63.71%	140,811
1994	40,603	27.93%	12,765	8.78%	92,001	63.29%	145,369
1995	46,688	29.95%	13,594	8.72%	95,604	61.33%	155,886
1996	47,287	29.39%	14,631	9.09%	98,970	61.51%	160,888
1997	46,785	27.89%	14,830	8.84%	106,153	63.27%	167,768
1998	49,425	27.77%	16,584	9.32%	111,979	62.91%	177,988
1999	56,657	29.45%	17,044	8.86%	118,705	61.70%	192,406
2000	58,634	29.09%	17,594	8.73%	125,306	62.18%	201,534
2001	59,316	28.12%	17,788	8.43%	133,826	63.45%	210,930
2002**	49,888	27.32%	14,635	8.02%	118,071	64.66%	182,594
2003	52,415	27.22%	14,157	7.35%	126,021	65.43%	192,593
2004	53,999	26.97%	13,791	6.89%	132,464	66.15%	200,254

Fuente: Elaboración propia con base en Anuarios estadísticos, 1980-1999, ANUIES. Personal Académico de Educación Superior por tiempo de dedicación; *Anuario Estadístico 1970-1976; **No incluye posgrado.

Nota: Los datos corresponden al inicio de cursos del sistema escolarizado, incluye Licenciatura en Universidades e Institutos Tecnológicos, Educación Normal y Posgrado.

Al comenzar la expansión, el mercado se caracterizaba por la inestabilidad laboral del personal que empleaba, en promedio 80% de los profesores universitarios tenían contratos

por hora (cuadro 6). Existía fragmentación de funciones (centrado en la docencia, escasa investigación, diversas actividades profesionales) y salarios bajos respecto a otros mercados laborales (Gil *et al.*, 1992). A finales del periodo se fue reduciendo la proporción de profesores por hora, si bien paulatina y modestamente, hasta 1995. A partir de ese año y hasta el 2014 repunta el avance de profesores por hora en el mercado ocupacional hasta llegar a concentrar al 70% de la planta docente.

Cuadro 6. Personal docente de licenciatura por tipo tiempo de contrato 2007-2015

Año	Tiempo completo		3/4 de tiempo		Medio tiempo		Horas		Personal docente	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2007	75172	26.5	4149	1.5	16602	5.9	187600	66.2	283523	100
2008	79393	25.9	4485	1.5	19384	6.3	202891	66.3	306153	100
2009	78881	25.6	4729	1.5	16571	5.4	207426	67.4	307607	100
2010	81731	24.8	4754	1.4	18723	5.7	224338	68.2	329186	100
2011	83464	24.4	4909	1.4	17077	5.0	237167	69.2	342617	100
2012	89025	24.1	6068	1.6	20634	5.6	253189	68.6	368916	100
2013	91591	24.0	6184	1.6	18718	4.5	265842	69.5	382335	100
2014	89373	23.6	6295	1.7	18092	4.8	265507	70.0	379267	100
2015	96678	24.4	6573	1.6	22872	5.8	269755	68.1	395878	100

Fuente: Elaboración propia con base en la SEP, Estadística histórica, varios años.

Al revisar algunos ordenamientos cronológicos en los que se aborda el crecimiento de la matrícula y del mercado académico (Guevara, 1986, Gil *et al.*, 1994; Levy, 1995; Grediaga, 2000; Ibarra, 2001; Gil, 2010, Buendía, 2014a) se pueden identificar tendencias. El mayor crecimiento a nivel de todo el SES sucede entre los últimos años de la década de 1960 y hasta los primeros años de la década de los ochenta, fundamentalmente en el sector público. En el subsector de la educación superior privada (SESP), el crecimiento más intenso sucede durante los años noventa y la década del dos mil, sucedida ya una restricción del crecimiento en el sector privado. Con base en estas aportaciones se pueden trazar, por un

lado, los grandes periodos históricos de la educación superior en México y a partir de ellos, cuatro líneas temporales (etapas) que corresponderían a las tendencias de desarrollo del mercado docente y académico (esquema 3).

Esquema 3. Etapas de conformación del mercado docente y del mercado académico

Etapas de desarrollo del MD y MA	Periodo histórico	Guevara (1986)	Levy (1995)	Grediaga (2000)	Ibarra (2001)	Gil (2010)	Buendía (2014a)
Ámbito		SES	SESP	SES	SES	SES	SESP
Mercado docente de catedráticos	Etapas de surgimiento de la universidad moderna en México	Siglo XVI-finales del siglo XIX	Ola I: Surgimiento de universidades religiosas privadas	Surgimiento de la matriz básica del sistema (1910-1960)	Zona de reconocimiento (1960... 1970-1977)		
	Etapas de acondicionamiento	Crecimiento inicial (1940-1950)					
Conformación del mercado académico-consolidación del mercado docente	Etapas de expansión	Primera y segunda olas de crecimiento (1950-1960 inicios),	Ola II: Surgimiento de universidades privadas seculares de élite	Expansión inicial (1960-1969)	Expansión acelerada sin regulación académica: 1970-1985	Expansión acelerada sin regulación académica: 1970-1985	Expansión y desregulación (1960-2000)
		Crecimiento lento 1960-1970		Expansión acelerada o masificación (1970-1981)			
		Crecimiento intensificado 1970-1980		Expansión acelerada o masificación (1970-1981)			
	Etapas de restricción y crisis	1981-1990	Constricción de flujo de recursos por la crisis (1982-1989)	Zona de des(cons)-trucción (1982-1987)	Periodo de la crisis: 1985-1990	Un largo periodo, 1991 a 2008: ingresos adicionales si se solicita evaluación	
		Zona de catástrofe (1988-1990)					
Contracción pública y entrada de nuevos ofertantes al mercado	Etapas de evaluación modernizadora	1991-2000	Ola III: Surgimiento de instituciones privadas seculares que absorben demanda	Reacomodo entre gobierno y organizaciones de ES (1990-)	Zona de reconstrucción (1990-2000... y más allá)		
Mercado docente de PTP y mercado académico de la evaluación	Etapas de consolidación del dispositivo evaluación-financiamiento-calidad	2001-					Políticas de mercado 2000-

Fuente: Elaboración propia con base en Guevara (1986), Levy (1995), Grediaga (2000), Ibarra (2001), Gil (2010) y Buendía (2014a).

El primer periodo histórico corresponde a las etapas de surgimiento y acondicionamiento de la universidad moderna en México (1910-1960), en el que se conforma el mercado docente de catedráticos. El mercado académico habrá de crearse en la etapa de expansión entre 1960 y 1987, con el vertiginoso incremento de la matrícula de educación superior (Gil *et al.*, 1994; Gil, 2002).

La expansión detiene su desarrollo ante la restricción financiera (1982-1999) que genera las condiciones para la entrada de nuevos ofertantes al mercado, en el que se incorporan las políticas de evaluación de la educación superior. A partir del 2000 se observa la consolidación de un mercado docente de profesores de tiempo parcial en ambos subsistemas (público y privado), manteniéndose el dispositivo de evaluación de la calidad que asigna recursos económicos a instituciones, programas, grupos académicos e individuos.

Como se mencionó previamente (ver capítulo 2), en sus primeras décadas el sistema de educación superior ocupaba menos de un millar de catedráticos que otorgaban algunas horas de su tiempo, mayormente dedicado a sus profesiones, como un medio para obtener o acrecentar su prestigio laboral y social. Se puede afirmar que la universidad mexicana surge como un mercado docente de catedráticos. Estos profesionistas libres encontraban en la universidad no un medio para acceder al empleo, sino un espacio a través del cual favorecer su éxito laboral pues emplearse en la universidad era signo de distinción (Gil, 2002). Es factible pensar que convertirse en profesor universitario era resultado del éxito laboral, y que redituaba en una imagen laboral favorable.

Diversos fenómenos hicieron surgir la figura del profesor de tiempo completo, principalmente la necesidad de mantener catedráticos que dedicasen su jornada completa a la universidad (Garcíadiego, 1996), en parte como efecto del crecimiento de la universidad, y también debido a la necesidad de generar mayor estabilidad y control en los procesos de enseñanza (Guevara, 1986). Este podría considerarse como el momento inaugural del mercado académico en México.

Si bien el crecimiento de la matrícula dio paso a un ingreso masivo de profesores, es necesario enfatizar que esto fue posible porque muchos de ellos eran jóvenes egresados sin experiencia, no sólo docente, sino laboral (Gil *et al.*, 1994; Gil, 2002). En esta etapa se ve fuertemente reflejada la relación compleja que ha existido entre oferta y demanda en el mercado ocupacional: la necesidad de atender el incremento de la matrícula requirió la creación –en promedio- de 13 nuevos puestos de profesor por día, cubiertos por quienes quizá tenían vocación, pero no necesariamente el perfil para cubrir una plaza (Gil, *et al.*, 1994; Gil, 2010).

En ese periodo, la edad promedio de los profesores era de 28 años, pero cerca del 30% ingresó teniendo menos de 24 años; 35% de ellos no había obtenido la licenciatura; el 68% se desempeñaba en su campo laboral “pues en su gran mayoría -el 75%- recibieron un contrato de tiempo parcial” (Gil, 2002, p. 107). Comparativamente con lo observado en otros países, tenían escasa o nula habilitación para la enseñanza y aún menor en la investigación (Gil, 2002). Es decir, el reclutamiento tuvo escasos filtros de ingreso y la oferta fue muy favorable en estos términos.

Ya en el fin de la expansión, el “respiro” a la caída de los salarios, si bien relativamente, provino en 1984 de una política de diferenciación del desempeño que buscó incidir en el desarrollo científico, evitar las salidas masivas de la planta académica y recuperar legitimidad ante una élite intelectual (Galaz, 1999), que no era amplia en términos numéricos y se concentraba mayormente en las áreas experimentales. Esta política, el SNI, inauguró otras más que llegarían poco después con la modernización de la educación (1989), mismas que buscaron deshomologar los ingresos a través de la productividad (Ibarra, 1991 y 1994) y que en su concepción original se dirigieron exclusivamente al mercado académico de la educación superior:

- a) eran exclusivas del personal de las universidades públicas
- b) se restringieron al personal de tiempo completo

c) asignaron valores diferenciados a la investigación y la docencia²³.

Al finalizar la década de los años noventa, ingresar al mercado académico era algo infrecuente. Los requisitos de ingreso se incrementaron y han continuado haciéndolo desde entonces, de nuevo como efecto de la relación que, ahora a la inversa, tienen la oferta y la demanda sobre el desempeño y configuración del mercado, en conjunción con las políticas para el nivel superior. Una mayor demanda y una restringida oferta han incidido también en los requisitos para promoverse al interior del mercado académico.

El Estado se convirtió en el gran empleador del mercado ocupacional del SES en el periodo de expansión, y si bien mantiene este lugar, ha cedido parte de él ante el reacomodo de fuerzas que emergió del crecimiento de la educación superior privada (ESP) durante las décadas 1990- y posteriores. Las IESP se convirtieron en un ofertante en el sector, y desde entonces en un empleador importante en el mercado, sin que su lugar llegue a ser preponderante y concentrando sus fuerzas principalmente en el mercado docente. Este periodo es una “segunda vuelta” del mercado docente, convertido ahora en espacio no de prestigiosos profesionales libres, sino de un amplio contingente de diversos perfiles profesionales que encuentran en las IES un medio de desarrollo, de crecimiento y capitalización de sus logros profesionales, o un medio de subsistencia.

Llegados los años dos mil y subsecuentes, la diferenciación es la característica principal del mercado ocupacional de la educación superior. Ha habido cambios cuantitativos y cualitativos, tanto en el incremento de la matrícula y el personal académico, como en relación con los requisitos para ingresar, las gratificaciones económicas y simbólicas y los perfiles esperados de académicos y profesores. En el caso de los académicos de tiempo completo, se “ofrece a largo plazo una situación inestable y fragmentada de los ingresos” (Gil, 2002, p. 124). Tener el grado de doctor (Galaz, 2009) además de contar

²³ El SNI se amplió al personal de las universidades privadas, sin embargo, por su propia configuración no está dirigido para los profesores de tiempo parcial, que son la gran mayoría del personal que contratan las instituciones particulares (ver capítulo 1). En el caso del PRODEP, se enfoca a aspectos de docencia y de investigación, con énfasis en un perfil preferencial (grado de doctor) pero se concentra en los profesores de tiempo completo. En sus inicios, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) tuvo como uno de sus objetivos “reducir el número total de docentes de asignatura” (Ibarra, 2002, p.18), meta que no ha sido lograda.

preferentemente con una carrera de investigador ya cimentada, se observan como requisitos de ingreso al mercado académico. En el caso de algunas universidades, se ha buscado además garantizar un rendimiento mayor no sólo en términos de productividad académica, sino en función del tiempo que pueden estar activos poniendo límites a la edad de ingreso, como es el caso de la UNAM (ver capítulo 2).

Las transformaciones más notorias por las que ha pasado la educación superior en México se han concentrado en los últimos treinta años (Kent, 2009) y han permeado en las condiciones al interior del mercado académico. La docencia ya no es la única, y probablemente tampoco la más importante de las actividades que debe desarrollar un académico. Este periodo puede considerarse como una consolidación del mercado académico de la evaluación (esquema 3). En México, un profesor de tiempo completo puede ser un profesor con muchas horas frente a grupo, un investigador con escasas horas asignadas para docencia, o un docente que se emplea en varias instituciones con base laboral en una de ellas (Gil, 2008). Sin embargo, es más redituable enfocarse en la actividad investigativa que en la docencia debido a que buena parte de las más sustanciosas políticas de evaluación al desempeño se concentran en esta actividad; además, han sido diseñadas para los académicos y no para los profesores.

Desde los años noventa, el efecto restrictivo de la oferta se ha expresado de igual manera en el mercado docente. Por un lado, existe una oferta laboral más diversificada ante la entrada de nuevos ofertantes, pero los requisitos de ingreso se han incrementado y las retribuciones, muy bajas, han permanecido prácticamente sin modificaciones; en las universidades públicas no se han incrementado desde hace treinta años (Goche, 2015). En este mercado es favorable contar con un posgrado. En las universidades públicas porque existe un tabulador, lo cual sucede solo en algunas IESP, pero es positivamente evaluado como medio de ingreso. Adicionalmente, en estas últimas es favorable tener experiencia tanto profesional como docente y disponer de cierta soltura en los horarios debido a la necesidad de estas organizaciones de acomodarse, por un lado, a los horarios y disposición de los alumnos, y por otro, de satisfacer un interés eficientista y mejorar sus rendimientos al “compactar”

grupos (incremento del número de alumnos por grupo o juntar alumnos con avance escolar distinto).

Para un PTP, una carrera en el ámbito de la investigación no tiene especial relevancia para la contratación en las universidades públicas y es un factor secundario para la contratación en las IESP, aunque puede tener un peso relativo en las que tienen programas acreditados, pues cuenta favorablemente en su evaluación (Buendía, 2014b). Pese a lo anterior, las trayectorias laborales seguidas por los profesores en las públicas pueden ir en el sentido de buscar consolidar una carrera en la investigación, con frecuencia como una forma de acrecentar sus oportunidades de ingreso al mercado académico (Acosta, 2014). Esto significaría que el cambio en las políticas de ingreso y promoción en el mercado académico podrían haber incidido en el mercado docente, generándose cierta homogeneidad en las conductas de los demandantes del mercado docente que buscan su ingreso al mercado académico.

En el segmento de profesores de tiempo parcial podrían encontrarse diversos perfiles, desde profesionistas libres o propietarios que dedican algunas horas a la docencia, estudiantes de posgrado, madres de familia con algunas horas frente a grupo, hasta personal centrado en el ejercicio docente en una o múltiples instituciones de educación superior. El mercado docente de las IESP muestra mayor factibilidad para el ingreso, presenta una oferta más dinámica (buena parte de los programas educativos son cuatrimestrales, se abre un contrato por cada grupo aperturado cada ciclo escolar) y puede ofrecer un mayor pago por hora que el de las públicas (Acosta, 2014).

Entre los años noventa y hasta la primera década de los dos mil, el sector privado fue el de más rápido crecimiento (Kent, 2009). Esto se explica parcialmente por la crisis social del Estado mexicano, que ha impedido la apertura de nuevas universidades públicas al ritmo que aumentó la demanda²⁴. Sólo cuatro de cada diez puestos fueron generados por el sector público (Gil, 2002).

²⁴ No se ignoran las instituciones de educación superior creadas desde el sexenio forxista, que van desde instituciones de carreras cortas o enfocadas en públicos no mayoritarios (universidades tecnológicas, politécnicas, de apoyo solidario, interculturales), hasta los institutos tecnológicos que se enfocan en las

El crecimiento se observa fundamentalmente en las instituciones privadas de absorción de la demanda (Levy, 1995), “pequeños establecimientos que pagan a los profesores por hora, que carecen de bibliotecas y laboratorios, y que ofrecen programas casi exclusivamente en los campos de la ley, la contabilidad, la administración y otras profesiones sociales “blandas” (Kent, 2009, p. 33). Es necesario enfatizar que el sector privado tiene poca capacidad para sostener personal de tiempo completo “dada su dependencia del mercado y su poca atención a las labores de investigación, salvo en unas cuantas instituciones de elite” (Gil, 2002, p. 118).

Los cambios acontecidos en ambos sectores de la educación superior hacen ver que hay políticas no homogéneas: una mayor regulación, planificación y evaluación en el sector público, y una ausencia de regulación en el privado, lo cual ha permitido su expansión (Kent, 2009). Además, existen elementos para creer que a partir de mediados de los 80 se desarrolló un cambio profundo en la relación entre la educación superior y el Estado. La disminución del financiamiento en el sector público respondió no sólo a la crisis, sino a la percepción de la “peligrosa” hiperpolitización de la universidad (Guevara, 1986), a su elevado costo y bajo desempeño. Ante estas problemáticas, el Estado respondió con la operación de un dispositivo de ordenamiento institucional a través de la vigilancia a distancia y la autonomía regulada (Ibarra, 2002), que ha generado una nueva identidad a las universidades públicas y que las conduce desde entonces en la tríada evaluación-financiamiento-calidad.

Como había ocurrido dos décadas atrás en el sector público, el crecimiento en el número de instituciones de educación superior con sostenimiento privado requirió de un amplio grupo de egresados universitarios interesados en emplearse en este segmento del mercado docente. El incremento más notorio ha sucedido en las ya mencionadas instituciones de absorción de la demanda, que se caracterizan por limitaciones en su infraestructura y su solidez académica (Levy, 1995). Por un lado, el crecimiento se desahogó con el

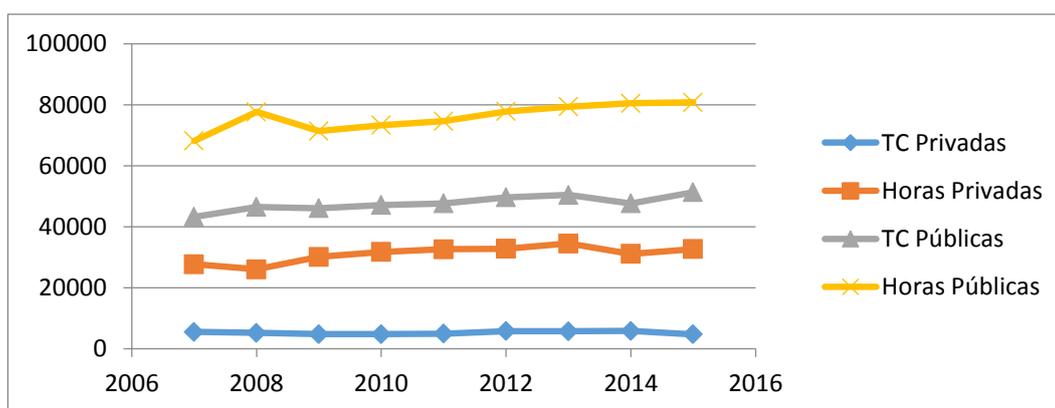
ingenierías. Lo que se resalta es que son las universidades públicas tradicionales las que concentran la mayor demanda entre la diversidad de la oferta, y la ampliación de la oferta en este sector universitario se ha dirigido a la creación de campus o unidades, como en el caso de la UAM con dos unidades académicas durante las últimas décadas, y la UNAM con los campus foráneos; mas no a nuevas universidades.

acondicionamiento de inmuebles no edificados ex profeso para espacios áulicos y sin áreas comunes o muy limitados en sus dimensiones. En cuanto a las condiciones propiamente educativas, la oferta se limitó a las carreras de alta demanda de menor costo para el empresario, no se contemplaron más actividades que en el aula, con inversiones limitadas en materiales didácticos y recursos bibliotecarios:

“al abrirse este espacio de negocios nada despreciable, se generó un segmento para el empleo en el mercado de trabajo académico. ¿Cómo asegurar ganancias crecientes? Pues abriendo programas baratos en su infraestructura (derecho, contabilidad, administración, psicología, paquetería computacional investida con el nombre de alguna “Ingeniería”...) sin necesidad de laboratorios ni acervos bibliotecarios, cobrando mucho más que las públicas [...] pero con suficiente margen de ganancia merced al ahorro en inversión – locales precarios, donde lo más caro, a veces, es el anuncio en neón – y los salarios bajísimos y sin condiciones laborales mínimas a sus académicos.” (Gil, 2008)

En los últimos diez años, el mercado docente constituye la gran mayoría de los puestos generados en ambos sectores (ver gráfica 1). En el sector público, la tasa de crecimiento de los profesores de tiempo completo en el periodo 2007-2015 fue de 22.4%, y de 30.5% entre el personal por horas. Comparativamente con las décadas 1970-1990, si bien el mercado docente siempre ha sido el más cuantioso en el conjunto del mercado ocupacional de la educación superior, ha adquirido un mayor dinamismo en las últimas dos décadas. En el sector privado, el profesor por horas se ha mantenido siempre como el grupo mayoritario, pero igualmente ha aumentado respecto al personal de TC.

Gráfica 1. Crecimiento del personal de TC y horas, universidades públicas y privadas



3.3. Un punto de partida para el análisis del mercado docente: trabajo, precariedad y mercado laboral

Desde épocas remotas, el trabajo ha sido objeto de interés para diversas disciplinas, los primeros de quienes tenemos constancia fueron los filósofos griegos. Como parte de grupos sociales privilegiados, Platón y Aristóteles consideraban que el trabajo era penoso y degradante. Las clases bajas y especialmente los esclavos y las mujeres “perteneían a la misma categoría y estaban apartados no sólo porque eran la propiedad de alguien, sino también porque su vida era «laboriosa», dedicada a las funciones corporales” (Arendt, 2009, p. 78). Otros autores reafirman cómo en todas las sociedades de la antigüedad aquellos que trabajaban “eran tenidos como inferiores” (Gorz, 1991, p.13).

Para Marx y Adam Smith, el término “trabajo” se refiere exclusivamente a las actividades “productivas” (remuneradas), dejándose de lado aquellas como el trabajo doméstico, que era considerado como una “labor” (Arendt, 2009). De acuerdo con Arendt, a lo largo de la historia las distintas percepciones sobre el trabajo han respondido a valoraciones subjetivas, más que a un sentido objetivo respecto del significado y la utilidad del trabajo en su sentido amplio,

“primero encontramos la distinción entre labor productiva e improductiva, algo después la diferenciación entre trabajo experto e inexperto, y, finalmente, superando a las dos debido a que aparentemente es de significación más elemental, la división de todas las actividades en trabajo manual e intelectual. De las tres, sólo la distinción entre labor productiva e improductiva llega al núcleo del asunto” (Arendt, 2009, p.101).

El trabajo es una invención moderna (Gorz, 1991; Arendt, 2009; Neffa, 1999), su representación como una actividad obligatoria y necesaria, es resultado de diversos procesos históricos en los cuales las valoraciones subjetivas tienen un peso significativo, “El desprecio por el trabajo en la teoría antigua y su glorificación en la moderna, proceden de la actitud subjetiva o actividad del trabajador, desconfiando de su penoso esfuerzo o elogiando su productividad” (Arendt, 2009, pp.106-107). Gorz es aún más enfático al

acentuar el papel del trabajo como creador de identidades, de valores, de prestigios y como recurso socializador, una construcción que articula la vida

“Porque la característica esencial de este trabajo -el que «tenemos», «buscamos», «ofrecemos»- es la de ser una actividad en la esfera pública, demandada, definida, reconocida como útil por otros y, como tal, remunerada por ellos. Por el trabajo remunerado (y más particularmente por el trabajo asalariado) es por lo que pertenecemos a la esfera pública, conseguimos una existencia y una identidad sociales (es decir, una «profesión»), estamos insertos en una red de relaciones e intercambios en la que nos medimos con los otros y se nos confieren derechos sobre ellos a cambio de nuestros deberes hacia los mismos [...] la sociedad industrial se entiende como una «sociedad de trabajadores» [...] La forma en que lo conocemos, lo practicamos y lo situamos en el centro de la vida individual y social fue inventada y luego generalizada con el industrialismo”. (1991, p. 26)

Con estos autores, reconocemos que el concepto de trabajo al igual que la forma como lo estudiamos, han cambiado a lo largo de la historia. En la actualidad sería equivocado afirmar que hay una interpretación única, no solo desde el punto de vista social, sino también en relación con las elaboraciones teóricas y metodológicas para analizarlo. De forma simplificada, el trabajo es una actividad realizada por una o varias personas orientada a una finalidad específica, con una realidad objetiva y exterior al sujeto que lo produjo, quien busca satisfacer una necesidad (Neffa, 1999). Esta definición no reconoce los elementos subjetivos que suponen la interacción entre los sujetos que producen, ni de los objetos materiales y simbólicos que suponen esos procesos de producción.

Se requiere pensar críticamente en un concepto ampliado de trabajo, donde se deben considerar las dimensiones objetiva y subjetiva, los aspectos materiales y simbólicos (De la Garza, 2009). Este concepto ampliado de trabajo incorpora no sólo la identificación de las condiciones de trabajo, sino las diversas interpretaciones sobre el trabajo que le otorgan los sujetos a la labor que realizan. Es decir, el trabajo no puede separarse de quién produce y quién consume, cuestión compleja cuando hablamos de servicios que son consumidos en el momento de su producción, como los de salud, de transporte y educativos.

3.3.1. Trabajo y precariedad laboral

Para analizar algunos de estos sentidos subjetivos, los estudios del trabajo han abordado ampliamente el proceso que dio lugar al fin del modelo del Estado benefactor, lo cual implicó la pérdida de la protección social del trabajo. Esta transformación daría como resultado inestabilidad, una marcada desestructuración de las carreras laborales y el debilitamiento de las identidades colectivas. Para Sennett (2006), en este proceso el trabajo adquirió formas “dinámicas”, marcadas por la inestabilidad y la imprevisibilidad. A estos procesos de desafiliación social del trabajo los denominó la *corrosión del carácter*, donde el sentido de permanencia, los referentes identitarios (agrupaciones gremiales, sindicatos y oficios), así como la capacidad para prever y planear el futuro, por ejemplo, para adquirir créditos de largo plazo, hipotecas, delinear el retiro y la jubilación, han sido prácticamente anulados.

De forma similar, Castel (2014) propuso analizar histórica y contextualmente estos fenómenos del mercado laboral contemporáneo en términos de sus consecuencias sociales y culturales, no sólo económicas. Denominó genéricamente como precarias a todas las formas laborales marcadas por la incertidumbre. Son precarios el empleo temporal, el informal, todos los que han perdido los sistemas clásicos de protección del trabajo (seguridad social y prestaciones, por ejemplo), aquellos marcados por condiciones salariales deficientes y en general, los sistemas laborales que generan vulnerabilidad, inestabilidad y pobreza. El desempleo masivo y la existencia cada vez mayor de “supernumerarios”, *inempleables* y eventuales, constituye la faz más grave de estos fenómenos.

Para Castel, no se trata únicamente de fenómenos económicos pues el trabajo precario produce *desafiliación social*, es decir, la pérdida de todo contacto con los ejes que constituyen el entramado social, una forma de debilitamiento y exclusión de los procesos de vinculación y de los referentes de identidad. Formas de empleo desestructuradas y con mínima regulación que operan por medio de métodos de contratación “flexibles”, se han diseminado a todas las áreas del mundo laboral ampliándose de forma considerable, a tal

grado que se han convertido en las formas más habituales de empleo. Contrariamente, se han vuelto excepcionales los ámbitos laborales que proveen de bienes sociales y seguridad. El Estado ha perdido la capacidad de operar como gestor, protector y preservador estos bienes sociales, sin embargo, no disminuye su control social, por el contrario, lo incrementa y sofisticada.

De acuerdo con algunos autores (De la Garza, *et al.*, 2014), el eje de estas transformaciones no es principalmente la heterogeneidad en las ocupaciones y los mercados laborales, sino la flexibilidad del trabajo. La flexibilidad puede tener diversos sentidos, tanto positivos como negativos. En cuanto a los negativos, un relajamiento de las leyes laborales, de la protección sindical y la protección del Estado, la fragmentación de las historias laborales y las biografías personales debido a empleos de corta duración con la subsecuente pérdida de identidad del trabajador y de las responsabilidades para el empleador, son los más relevantes.

Es necesario destacar tres elementos importantes para entender estas transformaciones contemporáneas del mundo laboral:

a) Durante el siglo XX ocurrieron profundas transformaciones que modificaron la configuración, la dinámica y las tendencias de los mercados laborales. Estas transformaciones son resultado de un cambio del modelo de producción-consumo masivo (fordista) y de protección al trabajo asalariado, a otro con base en la producción flexible (posfordista) con la ampliación del trabajo temporal que ofrece una limitada protección social (Vasopollo, 2004; Neffa, 2001; De la Garza, 2000 y 2002, ESOPE, 2004; OIT, 2011). Estas modificaciones son resultado de la adopción de estrategias industriales orientadas a una mayor competitividad por medio de la desregulación de los mercados de trabajo (Bensusán, 2006), es decir, estrategias que sincronizan la producción con la demanda a través de una mayor flexibilidad en las formas de empleo, con la contratación de trabajadores por períodos cortos (Standing, 2011).

A menudo, los trabajadores temporales “son más baratos bien porque son inferiores los costos salariales, bien porque lo son los costos laborales no salariales” (OIT, 2015, p. 4),

con frecuencia esto es así debido a que se reduce el espectro de prestaciones y seguridad social que pueden obtener estos trabajadores. Una estrategia adicional la representa la incorporación de cambios tecnológicos que reducen costos al suplir mano de obra calificada.

b) Existe un incremento de las llamadas formas “atípicas” de empleo, es decir, los trabajos temporales, a tiempo parcial, por cuenta propia o por proyecto, que pueden incluir tanto actividades de trabajo formal como informal (OIT, 2015 y; De la Garza, 2009). Con frecuencia, se asocia a estas formas laborales con una condición laboral desfavorable, que ha sido denominada genéricamente como precaria.

c) La relación problemática entre los conceptos de precariedad laboral y de trabajo precario, requiere distinguir analíticamente entre una temporalidad de corta duración (trabajo temporal o a tiempo parcial), y una condición laboral desfavorable (con escasas remuneraciones, sin seguridad social o con algunas prestaciones sociales). Debemos apuntar, en este sentido, que el trabajo temporal no implica necesariamente una condición laboral precaria. En contraparte, de hecho, diversos empleos que suponen un contrato escrito y seguridad social, ofrecen muy bajas remuneraciones (Rodgers y Rodgers, 1989).

Algunas investigaciones (OIT, 2015) han mostrado que el trabajo a tiempo parcial puede ser una elección. Por ejemplo, entre quienes buscan disponer de tiempo para otras actividades familiares o escolares, así como de los trabajadores estables que buscan completar un ingreso fijo. Por tanto, la precariedad comprende un conjunto amplio de factores, pero no puede deslindarse de la identificación de particularidades a mayor nivel de detalle, que permitan diferenciar entre las clasificaciones o categorías fijas, y sus resultados para la condición del trabajador.

Una condición laboral es precaria no solo porque se prescriban un conjunto de factores desfavorables, sino porque los sujetos encuentran sus condiciones como desfavorables; esto es, tiene un sentido tanto objetivo, como subjetivo. Comencemos por una definición

tradicional²⁵, para identificar más adelante un concepto que permita interpretar en qué medida un conjunto de condiciones laborales pueden ser reconocidas objetivamente como precarias. De acuerdo con la Real Academia de la Lengua (en línea), “precario” es un adjetivo que puede utilizarse en tres formas distintas, y como sustantivo:

- a) aquello de poca estabilidad o duración
- b) quien no posee los medios o recursos suficientes
- c) la persona que se tiene sin título, por tolerancia o por inadvertencia del dueño, y
- d) el docente que ocupa un cargo provisionalmente.

De lo anterior es posible identificar que: 1) se trata de una condición de corta duración, 2) a quien carece de recursos suficientes, 3) se especifica a un tipo de profesional que, dedicado a la docencia, tiene como carácter particular una corta estancia en el trabajo. Resulta singular que sólo se asuma como precario a un tipo de trabajo temporal: el docente.

El “trabajo precario” y la condición “precariedad laboral” son plurisemánticos, la diversidad de definiciones existentes obliga a realizar algunas acotaciones. En principio, si bien se ha intensificado su estudio en las últimas dos décadas, la precariedad laboral no es un concepto nuevo. Algunos trabajos dan cuenta de sus orígenes como parte de un movimiento social católico en contra de la pobreza (Day, 1952). Bajo un enfoque académico, los primeros trabajos sobre el tema pudieron ser los publicados en la Revista Internacional del Trabajo en 1960 por el economista italiano Sylos Labini acerca del empleo de mala calidad en Sicilia. El concepto de precariedad inicialmente estuvo asociado a una mala situación de las familias, a la pobreza y al desempleo masivo, más tarde se vinculó al término de exclusión y fue ampliamente recurrido en la sociología francesa del trabajo (Guadarrama, López y Hualde, 2014).

²⁵ El término precario “deriva del latín *precarious*, que se refiere a aquello que se obtiene por medio de la petición, la súplica y el ruego. En el derecho romano, *precarium* era un tipo de contrato en que el beneficiario arrendaba un bien que podía ser reclamado de vuelta por el dueño en cualquier momento. Se trataba, por lo tanto, de un arriendo relativamente inseguro, pues el arrendador estaba sometido en todo momento al riesgo del reclamo el bien por parte del propietario.” Cuevas, Hernán (2015), “Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing”, p. 2.

En las últimas décadas, la intensificación del debate académico y político es resultado de diversos estudios que han documentado un aumento del trabajo no protegido en Europa (Coutouris, 2010) y en Latinoamérica, donde el trabajo protegido siempre coexistió con una amplia franja de empleos informales, sin contrato laboral o temporales. Como indican algunos autores clásicos, “las formas precarias de trabajo rara vez han estado ausentes de los sistemas de empleo asalariado” (Rodgers y Rodgers, 1989, p. 1).

En los países de bajos ingresos, el trabajo asalariado ocasional y el empleo por cuenta propia han sido las modalidades de contratación predominantes (OIT, 2015). En el caso de México, el trabajo no protegido ha predominado (Pacheco y De la Garza, 2011), pero el interés en su estudio es relativamente reciente (Portes, 2011). En particular los estudios sobre precariedad laboral se han intensificado en México hace cerca de dos décadas.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2012) define al trabajo precario, no estándar o atípico, como aquel que se caracteriza por niveles variables objetivos y subjetivos de incertidumbre e inseguridad. Es de breve duración, establece una relación de trabajo ambigua, ofrece un salario bajo, carece de protección social y/o niega la afiliación a un sindicato. Alrededor del mundo, existe una tendencia del aumento de la precariedad laboral. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), entre 1987 y 2007 el trabajo temporal aumentó un 55 %, mientras que empleo asalariado permanente aumentó apenas 21%, en el resto del mundo se observaron tendencias similares (OIT, 2012). Para la OIT el trabajo precario supone dos tipos de arreglos contractuales y al menos cuatro condiciones precarias (cuadro 7).

Cuadro 7. Arreglos contractuales y condiciones precarias

Arreglos contractuales ↓	Relaciones de trabajo triangular, por agencias, o por medio de subcontratistas e intermediarios	Limitada duración del contrato, pudiendo tratarse de trabajo a plazo fijo, a corto plazo, temporal, estacional, a jornal u ocasional
Condiciones precarias	Salario bajo	Escasa o nula protección frente al despido
	Acceso limitado o nulo a la protección social	Limitación parcial o total para ejercer los derechos laborales

Fuente: Elaboración propia con base en la OIT, 2012.

En otras investigaciones, el trabajo precario se ha definido como aquel de bajas remuneraciones, inseguro e inestable y que ofrece pocas oportunidades para la permanencia (Rodgers y Rodgers, 1989; Kalleberg, 2013, OIT, 2015). Tiene dos características: a) se refiere a actividades que tienen un horizonte de tiempo corto o en los cuales el riesgo de perder el empleo es alto, y b) los trabajadores no se encuentran protegidos laboralmente, o sólo de forma limitada (Rodgers y Rodgers, 1989; De la Garza, 2011; OIT, 2015). De forma similar, la Unión Europea (ESOPE, 2004) plantea que el trabajo precario es un concepto multidimensional que involucra varias combinaciones de inseguridad e inestabilidad, malas condiciones de trabajo, remuneración insuficiente y la falta de protección.

A menudo se equipara con trabajo de mala o baja calidad y con puestos de trabajo que implican condiciones inseguras, o con un alto componente de estrés y agotamiento. Son identificables como trabajos precarios el temporal o eventual, el trabajo no regular o no permanente y los arreglos alternativos como el trabajo por encargo, a través de agencias de intermediarios o *outsourcing*. Por ello, en este tipo de empleos el trabajador se encuentra en una permanente incertidumbre acerca de su futuro, tiene una identidad difusa y carece de referentes acerca de su desarrollo en el trabajo (Standing, 2011).

Ante la falta de un concepto concreto y delimitado (Rodgers y Rodgers, 1989; Countouris, 2010), es posible establecer que objetivamente el trabajo precario más que una forma particular de trabajo es una condición laboral donde se carece de un contrato formal o bien se suscribe por un periodo de tiempo determinado, presupone una limitación del espectro de la protección al trabajador, no existe un horario fijo previsible, o donde el empleador no está obligado a garantizar un número específico de horas de trabajo (OIT, 2015).

Operacionalmente, hay varias dificultades para estudiar el trabajo precario (Kalleberg, 2013; ESOPE, 2004). Es difícil identificar cómo combinar las diversas variables en una medida integrada, así como el peso de estas variables. No es una categoría estadística precisa ya que incluye una variedad de aspectos presentes en las relaciones de empleo, las

características de los puestos de trabajo y las condiciones de trabajo. Es necesario destacar que diversas variables como el número de horas, están relacionados con el trabajo precario, pero no puede decirse que en todos los casos estos factores suponen condiciones de trabajo desfavorables, lo cual dificulta su medición. Otra dificultad es la polémica entre métodos de estudio. Los objetivos, a partir de datos estandarizados, pueden contraponerse con las propuestas que suponen acercamientos subjetivos, de autopercepción y trayectorias laborales, o bien existe una dificultad para aplicarlos de forma simultánea (Countouris, 2010).

Un texto clásico (Rodgers y Rodgers, 1989) propone cuatro dimensiones para reconocer a un trabajo como precario (cuadro 8), este modelo ha sido ampliamente citado porque permite comprender la diferencia entre trabajos precarios y no precarios. Es importante destacar que a nivel subjetivo una de las características primordiales es que el trabajo precario es una elección no deseada que dificulta la transición al empleo estable (Kalleberg, 2013; OIT, 2015).

Cuadro 8. Dimensiones del trabajo precario

Dimensión temporal	Dimensión organizacional	Dimensión social	Dimensión económica
Tiene un horizonte de tiempo corto e incertidumbre en cuanto a la posibilidad de permanencia	Carece de garantías para evitar la discriminación, el despido improcedente o prácticas de trabajo inaceptables	Carece de protección social y de las prestaciones de seguridad social de salud, en caso de accidentes, pensiones y similares	Es de bajos ingresos

Elaboración propia con base en Rodgers y Rodgers, 1989.

Otros estudios (Kalleberg, 2013) identifican tres tipos de condiciones precarias:

- Los conductores al trabajo precario: factores que han dado lugar a incrementos en el trabajo precario como lo son como la eliminación de las protecciones legales y reglamentarias, así como la pérdida de representaciones sindicales independientes
- El trabajo precario en sí: que es inseguro, incierto e inestable y que ofrece pocas oportunidades para la permanencia y mejoramiento futuro
- Efectos del trabajo precario y simultáneamente conductores hacia el trabajo precario: la inseguridad económica, la pobreza, la desigualdad, beneficios económicos y sociales limitados y la exposición a condiciones de trabajo peligrosas.

Debido a su naturaleza multidimensional, la Comisión Europea ha utilizado una amplia variedad de indicadores con el fin de identificar algunas características de los empleados que se ubican en trabajos precarios: se encuentran en el cuartil más bajo de ingresos, tienen una permanencia en el empleo menor a un año, por tiempo determinado o temporal, requieren un bajo contenido de trabajo intelectual, hay un bajo grado de autonomía en el trabajo, se ha sufrido acoso laboral (*mobbing*), requieren horas de trabajo fuera del horario normal y tienen un mal ambiente de trabajo (Kalleberg, 2013).

Otros autores (ESOPE, 2004; Mora y de Oliveira, 2010; OIT, 2015) han considerado un conjunto de factores para identificar grupos vulnerables: a) las mujeres se encuentran ubicadas en empleos precarios en mayor proporción que los hombres; b) cuanto más jóvenes, más precaria es la situación del trabajador en el mercado laboral; c) a menor escolaridad, mayor la condición precaria del trabajo, sin embargo, tener estudios universitarios no incrementa las probabilidades de conseguir empleos no precarios; d) las micro y pequeñas empresas ofrecen empleos altamente precarios.

En México (De la Garza, 2009; Mora y de Oliveira, 2010; Guadarrama, Hualde y López, 2014), se ha reconocido que prácticamente todos los mercados laborales están marcados por la precariedad:

“apenas una tercera parte de la fuerza de trabajo asalariada logra acceder a un empleo que favorece cierto nivel de integración social, ya que disponen de estabilidad laboral, acceso directo al seguro social y un salario igual o superior al estándar salarial de referencia. Por otro lado, cerca de la mitad de los asalariados exhibe carencias marcadas o casi absolutas [...] En suma, si a los

asalariados con altos niveles de precariedad laboral agregamos los trabajadores no remunerados y los trabajadores por cuenta propia, que además de laborar largas jornadas y recibir bajos salarios, en su casi totalidad no cuentan con prestaciones sociales, estamos frente a un escenario de marcado deterioro de los mercados de trabajo en el país”. (Mora y de Oliveira, 2010, p. 124)

Con base en las principales aportaciones de diversos autores, se ha llegado a cuatro consensos generales:

- Un empleo temporal es inestable, pero no necesariamente precario.
- Remuneraciones bajas son precarias, pero no necesariamente implican inestabilidad laboral.
- La carencia de algunos derechos laborales y de apoyo sindical se relaciona altamente con la precariedad laboral, si bien en sí mismas no necesariamente son indicativas de una condición laboral precaria. Cuando se asocian a otros factores, inciden en una mayor o menor precariedad.
- La carencia de seguridad laboral y prestaciones se relacionan altamente con la precariedad laboral, cuanto menos presentes estén será mayor la precariedad, especialmente al asociar estos factores con las variables de los incisos a y b.

El trabajo precario es aquel que suma cuatro factores simultáneamente (cuadro 8), donde “Es la combinación de estos factores lo que identifica a los empleos precarios, y los límites en torno al concepto son, inevitablemente, arbitrarios en cierta medida.” (Rodgers y Rodgers, 1989, p. 3). Objetivamente, al cumplirse estos cuatro factores podría identificarse un empleo como precario, sin embargo, considerar el valor que el trabajador le otorga a su condición de trabajo es fundamental, pues de otra forma la dicotomía precario/no precario supondría una visión determinista que en lugar de aportar a la comprensión del espectro en el que se aleja o se acerca a una condición de precariedad, se verificaría simplemente el apego a un estándar predeterminado.

No se debe perder de vista que lo precario no es el individuo, sino el puesto de trabajo (Mora, 2010) y las condiciones de trabajo que este implica. De otra forma, se añade una carga de valor a los sujetos, en lugar de resaltarse analíticamente sus condiciones. Se

requiere igualmente estimar que hay diversas escalas de precariedad (Pérez-Sáiz, 2013). De tal forma que es posible reconocer entonces a un número limitado de factores descriptores de la precariedad, en un *continuum* en el que su mayor o menor presencia permitiría observar en qué medida una condición laboral se acerca o se aleja de las variables establecidas previamente. Un acompañamiento de la opinión de los sujetos permitiría mirar cómo se vive y en su caso, en qué medida esa condición afecta su desempeño y su sentido del trabajo que desarrolla.

El primer paso, esto es, la identificación de descriptores objetivos, sería en cierta medida arbitraria. El segundo, en tanto incluye la valoración de quien vive esa condición, sería subjetiva. La forma como se ha estudiado la precariedad hasta ahora a partir de la identificación de un número determinado de variables, se ha enfocado al sector industrial, al empleo informal y a los servicios. En estas formas de empleo la prescripción de lo precario-no precario ha correspondido con sectores poblacionales de baja escolaridad, empleo por temporada, minorías y actividades manuales. Se busca probar la utilidad del enfoque de precariedad para analizar a una población de alta escolaridad dedicada a un tipo de trabajo intelectual, como es el caso de los profesores universitarios.

3.3.2. La precariedad laboral en la docencia universitaria

Como se mencionó en el segundo capítulo, no abundan las investigaciones académicas enfocadas en las condiciones de trabajo de los PTP. Pese a que en todos los casos se reconocen como desfavorables, son infrecuentes los estudios que se interesan en identificar como precaria la condición de estos profesores, y los pocos que lo hacen carecen de una base empírica para su análisis. Se encuentran algunas referencias brasileñas (De Pádua, 2007; Cardoso, Meira y Braga, 2012; Reis y Cecílio, 2014) y en menor medida, otras provenientes de Chile y México (Sisto, 2005; Polanco, 2006; Sidorova, 2007b; Gil, 2008; Chávez, 2009; Domínguez, 2009 y 2012).

En el caso de México, se trata de investigaciones enfocadas en los profesores de asignatura de las universidades públicas (Domínguez, 2009 y 2012; Chávez, 2009) y en el sector privado (Sidorova, 2007a y 2007b; Gil, 2008), donde es posible establecer que este grupo profesional comparte una condición laboral similar, marcados por la corta temporalidad del contrato, la imposibilidad de acceder a los programas de estímulos y la falta de apoyos para su profesionalización.

Entre los autores provenientes de Brasil, existe coincidencia en el reconocimiento de una flexibilización de las relaciones laborales y su efecto en procesos de precarización del trabajo docente, la cual se ha convertido en “una obra social empobrecida, descalificada, informal, temporal [...] un proceso social de la institucionalización de la inestabilidad” (Cecilio y Reis, 2014, p. 110). El *Dicionário* elaborado por el “Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente” (GESTRADO) ha aportado un concepto amplio de precarización del trabajo docente

“Se refiere a los cambios marcados por características con connotaciones negativas durante todo el ejercicio de la función docente [...] La precariedad inicialmente no estaba tan ligada a la enseñanza. Al incorporarla, es posible [reconocer] bloques de comprensión de la expresión [...] es flexible; intensificada; hay desempleo; desprofesionalización; degradación; sobrecarga fragilización; depreciación; competitividad [...] pérdida de autonomía; nuevas categorías de trabajadores, en especial temporal; falta de apoyo para la calificación [...]” (GESTRADO, en línea

En la precarización del trabajo docente se han identificado dos fenómenos: la intensificación del trabajo con estrategias como el aumento del número de alumnos por grupo, o de la jornada laboral; y la subcontratación inducida por las llamadas formas "atípicas" como el tiempo parcial y temporal (Cecilio y Reis, 2014). También, se apunta a una mercantilización de la educación (De Pádua, 2007; Reis y Cecílio, 2014, Cardoso, Meira y Braga, 2012).

En Chile, se han abordado la precariedad laboral como categoría descriptiva de los docentes sin seguridad social y con horarios ampliados (Sisto, 2005). A partir de la identificación de políticas de flexibilidad laboral, la contratación se da sobre la valoración de los profesores

como “prestadores independientes de servicios, en este caso de servicios de docencia, asesoría técnica e investigación” (Sisto, 2005, p. 528).

En Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, se ha producido en cambio un volumen considerable de informes, investigaciones y notas periodísticas del profesorado a tiempo parcial en el nivel superior (capítulo 2). En este material abundan relatos y encuestas realizadas entre el personal de tiempo parcial, existe un consenso acerca de la condición laboral desfavorable de estos profesionales de la docencia, pero tampoco se presentan propuestas de análisis y medición de la precariedad. Para Chomsky, al enfoque de la precariedad no solo es útil, sino necesario para conocer las condiciones de trabajo de los profesores de nivel superior,

“Así como la contratación de trabajadores temporales se ha disparado en el período neoliberal, en la universidad estamos asistiendo al mismo fenómeno. La idea es dividir a la sociedad en dos grupos. A uno de los grupos se le llama a veces “plutonomía” [...] El otro grupo, el resto de la población, es un “precariado”, gentes que viven una existencia precaria [...] en la medida en que las universidades avanzan por la vía de un modelo de negocio empresarial, la precariedad es exactamente lo que se impone [...] El profesorado universitario ha venido siendo más y más reducido a la categoría de trabajadores temporales a los que se asegura una precaria existencia sin acceso a la carrera académica.” (2014, p. 1)

Podemos reconocer que los profesores universitarios sin contratos definitivos se emplean bajo los rasgos que definen al trabajo precario, pero ¿cómo perciben ellos su condición laboral? Es en la percepción de estos docentes, percepción en parte resultante de la diversidad de itinerarios, trayectorias laborales, medios de subsistencia y recursos disponibles y enmarcados en un tipo de mercado ocupacional, como podríamos identificar la existencia de condiciones más cercanas o lejanas a este estándar denominado como trabajo precario.

3.3.3. El mercado laboral como un mercado singular

La palabra “mercado” puede tener múltiples definiciones. En el habla común se refiere al lugar donde se compran y se venden bienes y servicios, si bien los economistas le asignan un significado más general, lo entienden como los acuerdos a través de los cuales compradores y vendedores de una mercancía determinada (denominada producto o servicio) realizan intercambios. Los mercados varían en función de diversos factores, como el grado de competencia que existe entre compradores y vendedores (Wickens, 2008), las diferencias en los productos, así como la información de la que disponen los participantes del intercambio.

Como se indicó previamente, existen diversos tipos de mercados. No sólo se compran y se venden consumibles y productos de valor de uso material, sino productos y servicios con valores inmateriales. El llamado mercado de trabajo es uno de los más ampliamente abordados, su relevancia no solo estriba en que congrega a todas las actividades sociales y económicas, es además el espacio donde se realiza la producción del resto de los productos y servicios que se intercambian. La teoría económica ha acuñado un conjunto de conceptos para comprender el funcionamiento del mercado de trabajo. Sin profundizar en ellos, se identifican a continuación algunos aspectos teóricos centrales que permiten comprender qué es el mercado de trabajo y sus rasgos singulares, para establecer hacia el final del capítulo un marco de análisis del mercado docente de la educación superior.

Desde el punto de vista económico, un mercado puede ser de competencia perfecta o imperfecta, el primero de ellos es el modelo clásico del análisis de funcionamiento de los mercados en la teoría económica neoclásica. En este mercado los vendedores ofrecen el mismo producto, hay numerosos compradores y vendedores y ninguno puede influir en el precio del producto en el mercado, además existe información clara que permite tomar decisiones a los agentes. Son mercados competitivos porque los precios están estandarizados y la elección de los compradores no se orienta por diferencias en el costo, sino por factores adicionales como la apariencia o el acceso al producto.

Por otro lado, en un mercado de competencia imperfecta un agente (comprador o vendedor) define la producción, es decir, la cantidad en que se produce, o se compra y puede manipular el precio, por lo cual tiene poder en el mercado (Krugman, Wells y Olney, 2007). Las estructuras imperfectas o no competitivas pueden ser los monopolios, donde hay un solo vendedor; los oligopolios, en los que existe un reducido número de vendedores; y los monopsonios, donde hay diversos vendedores, pero un solo comprador.

La oferta y la demanda son factores imprescindibles en el análisis de los mercados. La oferta es la cantidad de productos que los vendedores colocan a un precio específico en un periodo de tiempo establecido. Bajo el principio de la ley de la oferta y la demanda, la cantidad demandada de un bien disminuye cuando el precio de ese bien aumenta (siempre que los demás factores se mantengan constantes *-ceteris paribus-*). Estos principios económicos son difíciles de reconocer en el mercado laboral, especialmente cuando el trabajo tiene una connotación social, como lo es el trabajo docente, pero es necesario delinearlos en una discusión de los mercados.

La ley de la oferta y la demanda que dicta una relación inversa entre el precio de un bien y la demanda, permite reconocer la relación entre estas variables. Cuando el precio de un producto aumenta, la cantidad del mismo disminuye; en contraparte disminuye el precio de un producto en función de un aumento en su producción. Los economistas también han establecido que cuando el precio de un producto aumenta, la *sustitución* por otro producto puede ser la salida elegida por los consumidores.

Así, hay un punto de equilibrio en el mercado cuando se igualan la oferta y la demanda, es decir que los demandantes compran las mismas unidades que se ofrecen en el mercado (todo lo que se produce es consumido). El desequilibrio se efectúa cuando a) existe exceso de oferta, en este escenario la cantidad ofrecida es mayor que la cantidad demandada, ante lo cual los oferentes bajarán los precios para aumentar sus ventas y evitar pérdidas; b) por el contrario, cuando existe escasez de productos los oferentes aumentarán el precio dado que hay muchos compradores para pocas unidades, haciendo encarecer el producto y generando eventualmente que el número de demandantes disminuya y se restablezca el punto de equilibrio.

En la teoría económica neoclásica, los sujetos son agentes racionales, buscarán la maximización de sus beneficios y la reducción de los costos en los intercambios que realizan. Diversas críticas a esta perspectiva apuntan a la racionalidad limitada de los sujetos (Elster, 1989, 2000), quienes eventualmente no sólo aspiran al menor precio y a maximizar sus beneficios, sino que podrían tomar decisiones en relación con aspectos valorativos (no económicos). Por otro lado, los agentes tienen una racionalidad limitada también porque carecen de toda la información que se requeriría para tomar decisiones maximizadoras.

Desde otra perspectiva, Fligstein (2002) sostiene que el comportamiento económico debe explicarse socialmente y defiende la idea de que los mercados modernos son construidos activa e intencionalmente por grupos de individuos que tienen objetivos claros. Este es el caso del mercado laboral y del mercado docente. Esta postura es contraria a la que sostienen algunos modelos económicos puros, para los cuales los mercados aparecen “espontáneamente” cuando la gente se reúne para realizar intercambios.

Para Fligstein y Calder (2015) los intercambios repetidos entre compradores y vendedores suceden bajo un conjunto de reglas formales y entendimientos informales que rigen las relaciones entre competidores, proveedores y clientes. En esta perspectiva las reglas y los comportamientos de los gobiernos y los entendimientos culturales más amplios donde acontece la interacción social, como las leyes de protección al trabajo en el caso del mercado laboral, son fundamentales. La supervisión estatal es crucial para el funcionamiento de los mercados a través del diseño y supervisión del apego a las leyes formales que protegen los términos del intercambio y la competencia. Esto no quiere decir que tales reglas sean neutrales (Fligstein y Calder, 2015), son el resultado de procesos políticos y, por tanto, de relaciones desiguales entre las posturas y las posiciones existentes.

Para Lindblom (2001) existen tres tipos de mercados emblemáticos del sistema económico moderno: los mercados laborales, los mercados agrícolas y los mercados de bienes y servicios. El mercado de trabajo o mercado laboral es el conjunto de relaciones entre los empleadores que son oferentes de empleo, y los empleados o aspirantes que buscan trabajo remunerado y se definen como demandantes del mercado. Se habla de mercado de trabajo

cuando el servicio que se compra y se vende es la mano de obra libre (Carnoy, 2006), cuyo precio se mide por la cantidad de trabajo invertido, generalmente tasado por medio de horas trabajadas, o el volumen de productos confeccionados.

En el mercado laboral, para ser contratado se requiere habitualmente de certificaciones y de una demostración de las habilidades o *expertise* del trabajador, las cuales pueden representar un valor de cambio. Esto se observa más comúnmente en trabajos no manuales, si bien pocos mercados laborales valoran las capacidades intelectuales en sí, sino que lo hacen en función de lo que transforman, generan o producen, “El empleador no compra un trabajador sino que paga el derecho a usar durante un tiempo determinado su fuerza de trabajo, es decir la aptitud del trabajador para trabajar” (Neffa y Korinfeld, 2006, p. 16).

Entre el conjunto de mercados existentes que se definen según el tipo de productos y servicios que se intercambian, el mercado de trabajo tiene particularidades que lo colocan en una esfera claramente distinguible del resto. En el mercado laboral están implicados elementos no mensurables y valoraciones sociales que obligan a definirlo como un mercado singular. Entre sus singularidades están las valoraciones normativas y prescriptivas (derechos laborales, leyes de protección a grupos vulnerables) y las aspiraciones de movilidad social asociadas al desarrollo social o profesional. Hay además otro rasgo de su singularidad. En el mercado laboral no sólo los ofertantes se encuentran en competencia, sino también los demandantes, es lo que podemos denominar como un mercado de competencia dual.

En los mercados de bienes las empresas ofrecen sus productos y los consumidores los compran, mientras que en el mercado de trabajo esto se invierte: *los individuos ofrecen en venta su fuerza de trabajo y las empresas son quienes la demandan y la compran*. A diferencia de otros mercados, frecuentemente los trabajadores producen los servicios en el mismo lugar en que son consumidos (De la Garza, 2000), esto se observa en labores tan disímiles como el trabajo culinario de un chef, la procuración de limpieza en un lavado de autos y la práctica docente.

El mercado de trabajo, como prácticamente todos, es un mercado imperfecto. Existen monopolios, oligopolios y monopsonios, pudiendo haber variaciones entre aquellos que se alejan o se acercan más al punto de equilibrio. La información es escasa para alguno o ambos agentes con preeminencia de los compradores sobre los vendedores; los precios no son conocidos por todos, el precio no recoge determinados costos de producción y estos son asumidos por los compradores finales (quienes consumen lo que produce el trabajador), o por el trabajador mismo como ofertante de trabajo manual o intelectual (Murdochowiks, 2009; Neffa y Korinfeld, 2006).

Este es otro aspecto problemático del mercado de trabajo: implica un intercambio desigual entre participantes en tanto que existe la autoridad del empleador y la subordinación de los trabajadores,

“la relación salarial entre un empleador y el buscador de empleo individual no es una relación simétrica, sino que está caracterizada por el menor poder negociador del segundo. Por esta causa, a veces (y a menudo) no hay una verdadera negociación sino una imposición del empleador o una aceptación pasiva por parte del empleado. Salvo en el caso de los altos ejecutivos y personal altamente calificado, el buscador de empleo se limita a aceptar o rechazar las ofertas [...] la relación salarial difiere según los recursos de los que disponga cada empleador, la productividad, el comportamiento y la categoría socioeconómica del buscador de empleo”. (Neffa y Korinfeld, 2006)

En este mercado la dificultad de alcanzar el punto de equilibrio se deriva del hecho de que el comprador obtiene siempre o casi siempre el mejor precio debido a una permanente alta oferta y a las motivaciones que llevan a un ofertante a vender su fuerza de trabajo (necesidades de sobrevivencia en primer lugar); ambas cuestiones forzarán al trabajador a venderla lo más barato posible para tener ventaja sobre los demás. De acercarse al punto de equilibrio, como sucede en algunos sectores laborales (en México algunas áreas de especialidad médica, ingenieril y científica cumplen este requisito ante la escasez de especialistas), sería por una baja en la demanda, pero esta podría hacer subir los precios a tal grado que se atraería a nuevos vendedores haciendo bajar los precios de nuevo.

Otro aspecto relevante descansa en la determinación del precio de la mano de obra, que no solo depende de la relación entre oferta y demanda. De acuerdo con algunos autores, la

definición de los salarios responde a factores políticos y no a la “mano invisible del mercado”, como demuestra la historia de las relaciones laborales en Latinoamérica, donde la regulación de los salarios mínimos ha sido pactada entre los empleadores y funcionarios de gobierno (Zapata, 2000).

La teoría sociológica del mercado de Trabajo (TSMT) ha desarrollado un instrumental que a diferencia de las concepciones modelísticas de la economía, no se interesa en la relación entre oferta, demanda y punto de equilibrio, sino en explicar las posiciones laborales, los aspectos conducentes a las jerarquías, la satisfacción en el trabajo, la calidad del empleo y la relación entre calificaciones y empleo obtenido (Pries, 2000)²⁶

“Una trayectoria laboral, por ejemplo, que está compuesta por una gran cantidad de empleos y relaciones contractuales diferentes en el transcurso de la historia laboral, pero que muestra una alta estabilidad y constancia en la ocupación (por ejemplo, de hojalatero o de ebanista o de médico) se puede caracterizar como una trayectoria estructurada por la institución social de la profesión. En cambio, una trayectoria con alta inestabilidad tanto en las organizaciones como en las actividades ocupacionales concretas estaría estructurada por la lógica del mercado, siempre y cuando, por ejemplo, en las razones de cambiar de un empleo a otro prevalezcan razones puramente utilitarias, económicas” (Pries, 2000, p. 523).

Tanto la sociología como la economía se interesan poco en el consumo, centrándose en cambio en la producción. Este faltante se ha buscado resarcir en investigaciones recientes que analizan cómo es que algunos productos que alguna vez se pensó imposible comercializar se han convertido en algo común en los mercados, ya sea porque como “productos” no existían, o porque se consideraban bienes intangibles (Fligstein y Calder, 2015). La educación es uno de ellos.

²⁶ La TSMT no es el único enfoque utilizado por estudios de corte sociológico, sin embargo, el hecho de que sea una teoría le permite tener suficiente capacidad explicativa como una crítica a los modelos económicos. En relación con el nombre de esta teoría, se ha escrito que puede parecer no sólo inadecuado sino contradictorio toda vez que el mercado es una concepción económica (Pries, 2000). La denominación se ha mantenido pues busca explicarse desde lo sociológico aquello que la economía ha explicado sólo, o centralmente, desde los márgenes del punto de equilibrio y los rendimientos. La economía ha atendido tangencialmente la capacitación, el ingreso a la vida productiva, la jerarquía de puestos y la remuneración, que constituye el interés central de la TSMT.

El Estado es un participante activo en el mercado de trabajo, el más grande de los compradores (Lindblom, 2001). Su “lista de compras” incluye todos los bienes y servicios necesarios para realizar sus funciones, así como la contratación de los servicios del aparato burocrático. En las IES, el Estado es comprador mayoritario, en cambio en otros países, como Brasil y hasta hace poco Chile, es minoritario.

3.3.4. Más allá del precio, la oferta y la demanda. Algunas líneas de análisis del mercado de trabajo docente

En un libro fundamental para los interesados en la educación superior, Burton Clark (1983) estableció que los sistemas de coordinación de la educación superior operan con tres fuerzas en permanente tensión: el Estado, el mercado y las oligarquías académicas. Esta idea es útil para entender la oferta, la demanda, las retribuciones y las relaciones laborales que se establecen en el mercado de trabajo en la educación superior como una arena de relaciones sociales y políticas.

El triángulo de coordinación de la educación superior propuesto por Clark requeriría readecuarse para el análisis de las condiciones de trabajo de los PTP. En el mercado docente la coordinación descansaría en la interrelación de distintas fuerzas en cada sector educativo. En el público, la coordinación podría ser un triángulo donde aparecen el Estado y el mercado, pero en lugar de las oligarquías académicas se ubicarían los sindicatos. En el sector privado la coordinación estaría colocada exclusivamente en el Estado y el mercado.

Algunos autores (Degante y Castro, 2015), se oponen al uso del término “mercado docente” debido a que, indican, para determinar las condiciones de trabajo contribuyen no sólo la oferta y la demanda de puestos sino también “factores institucionales que influyen en las decisiones de formación, ingreso, salario, permanencia y promoción de los trabajadores de la educación [que] emanan de la actuación de un tercer agente: la representación sindical del magisterio” (2015, p. 3). Esta perspectiva parece desconocer que en todos los mercados

laborales existen normas y regulaciones de ingreso, y en la mayoría también sindicatos que, con un papel más o menos enfático, pueden incidir en los procesos de contratación.

En el caso del sector público, el sindicato es una fuerza que tiene un peso relativo con capacidad de intervención en las políticas. Las universidades definen los mecanismos de ingreso, promoción y permanencia de los académicos y profesores, mientras que el sindicato interviene en ciertas determinantes de la condición de trabajo (prestaciones adicionales a las de ley, profesionalización), pero no en el ingreso y permanencia de los trabajadores. En el sector privado no existe una fuerza sindical que negocie y tenga capacidad de interlocución para la definición de las políticas de empleo.

El concepto “mercado docente” fue utilizado primeramente para el estudio del magisterio de la educación elemental (Carnoy, 2006; Birgin, 2001). En este nivel, investigaciones recientes en México han clasificado a las negociaciones como un *monopolio bilateral*: existe un solo contratante, el gobierno en sus órdenes federal y estatal, así como un solo negociador de sus condiciones, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (Hernández, Llamas y Garro, 2012). La Ley del Servicio Profesional Docente publicada en 2013, disminuyó el peso del sindicato como entidad negociadora del ingreso y la permanencia de los profesores de educación básica, limitándose a la negociación del salario y las prestaciones.

En el caso de las universidades públicas existe un solo contratante, pero un número variable de sindicatos en cada una. De esta relación de fuerzas, en cada caso han emergido diversos tabuladores, formas de contratación y promoción y se han establecido correlaciones de fuerzas igualmente heterogéneas en el orden de gobierno que corresponda (estatal y federal, o exclusivamente federal). Con cautela, podría decirse que en el mercado docente de la educación superior no hay un monopolio bilateral, sino múltiples contratantes, cada uno con configuraciones y correlaciones distintas. Adicionalmente, se requiere enfatizar que las universidades mexicanas han establecido relaciones históricas diferenciadas con sus uniones gremiales. En algunas hay un solo sindicato denominado jurídicamente como “institucional” que puede ser de personal académico, administrativo o mixto (Ley Federal del Trabajo, art. 353); otras tienen dos o más.

En el caso de las IESP, se trataría de un monopolio unilateral donde los contratantes toman decisiones sin consulta o negociación con sus empleados, dado que no hay una contraparte con capacidad de negociación. Esto se ha estudiado también para la educación básica

“los trabajadores del sector privado enfrentan mayor incertidumbre acerca de su ingreso laboral y permanencia en el empleo [...] La negociación salarial se realiza con los trabajadores individuales porque no están representados por una organización colectiva. En este sistema, las reglas de asignación de plazas y los incentivos asociados a las mismas están reguladas por las fuerzas del mercado. Las condiciones de trabajo dependen de la clase de empleador y del establecimiento educativo. Por tales razones, es común la existencia de asimetrías entre los sectores público y privado, en cuanto a las condiciones laborales en general, y de contratación en particular”. (Hernández, Llamas y Garro, 2012, p. 319)

Como se estableció previamente, los mercados permiten el intercambio de bienes y servicios. En el mercado ocupacional de la educación superior, lo que se demanda y oferta son los servicios de docencia, investigación y servicios de extensión dentro de las IES (Galaz, 1999). En el MD se ofertan y demandan servicios docentes, esto es, el conocimiento y la experiencia de un egresado de la educación superior, que transmite a un conjunto variable de jóvenes. Al ser la educación un servicio²⁷, se afirma la existencia de ofertantes y compradores, principios de regulación, restricciones y precios. Es necesario aclarar que se recurre a las nociones económicas del mercado, pero se reconoce en el docente a un tipo de mercado laboral singular, “la escuela no busca al personal docente en sí mismo, sino los servicios educativos que producen” (Carnoy, 2006, pp. 199-200).

Una característica de este mercado es su casi permanente alejamiento del “punto de equilibrio”, cuestión que por otro lado es característica del mercado laboral amplio y que ha

²⁷ Una discusión acerca de estas diferencias entre el régimen público y en el privado (como bien público y servicio particular, respectivamente), parece necesaria en una revisión amplia acerca de cómo la educación responde a fines privados o públicos más allá del tipo de régimen escolar. Para Carnoy (2006) la educación pública también puede convertirse en un servicio privado desde el punto de vista de la cobertura dadas sus limitaciones materiales (aulas, material escolar disponible) y operativas (número de docentes). Desde otro punto de vista, algunos autores han discutido estas fronteras difusas entre lo público y lo privado, así como los ámbitos de interés del Estado y del mercado como oferentes de la educación, para problematizar diversas tendencias que se observan en sociedades desarrolladas con una fuerte presencia de empresas privadas como promotoras y propietarias de patentes y desarrollos científicos. También operan como prestadoras del servicio educativo en grandes consorcios o inversoras directas, ver Marginson, 1997.

merecido el que algunos economistas determinen la inexistencia del mercado de trabajo dada la permanente sobreoferta de trabajo (Noriega, 2001). En el caso del mercado docente de la educación superior, el punto de equilibrio (la relación más o menos paritaria entre trabajadores y empleadores, o entre docentes y puestos a cubrir), no se vislumbra desde hace aproximadamente treinta años, cuestión estudiada ampliamente (Gil *et al.*, 1994; Galaz, 1999; Grediaga, 2000).

Otra diferencia del mercado docente respecto a otros mercados laborales, es que, debido a la diversificación institucional y su subsecuente segmentación institucional, no hablamos de un mercado nacional, sino de diversos segmentos. Es decir, las características de la demanda y oferta de académicos difieren entre zonas geográficas, entre instituciones, entre regímenes de sostenimiento y entre áreas disciplinarias dentro de una misma universidad (Galaz, 1999; Kent, 2009). Se recurre a un genérico “mercado docente” como se ha utilizado su símil de “mercado académico” para fines analíticos, sin embargo, al adentrarnos a campos con mayores acotaciones no solo geográficas, del régimen escolar, incluso del área del conocimiento, sino de tipos y tiempos de contrato, podría haber rasgos claramente diferenciables entre estos múltiples segmentos²⁸.

Establecer una explicación del funcionamiento del mercado docente requiere explorar las variables que harían útil utilizarlo como modelo para estudiar las relaciones que se establecen y los principios del intercambio entre los participantes. Carnoy (2006) identifica a las condiciones de trabajo, los salarios y la posición social que ocupan los docentes en la escala ocupacional como las necesarias para describirlo en la educación básica.

En relación con el precio, en el mercado docente hay dos factores que lo afectan: a) el desequilibrio en tanto excedente de profesores prescribiría un correlativo abaratamiento de los servicios docentes.; b) ante un incremento del “precio”, el interés de las escuelas por adquirir los servicios de docentes disminuiría, habiendo por lo tanto una relación inversamente proporcional entre la demanda de personal y sus salarios (Carnoy, 2006).

²⁸ La exploración de estos diversos segmentos escapa a las posibilidades de esta investigación, que se enfoca específicamente en el mercado docente.

Otros factores a considerar son los que resultan de los costos indirectos. Podrían estar incorporados, por ejemplo, la atención médica y psicológica, nuevos edificios o adecuaciones a la infraestructura, el costo de modificaciones a planes y programas, de evaluación y acreditación, entre otros. Estos podrían ser absorbidos por el empleador a través de una baja en sus rendimientos, por el consumidor con un alza en el precio, o finalmente, por el trabajador a través de una reducción en su salario y otras percepciones. En México, la absorción de los costos indirectos en los regímenes público y privado tendría distintos cauces.

En el régimen privado podrían incrementarse el precio del servicio ofrecido, o mantener un pago bajo a los profesores y trabajadores administrativos. En el régimen público se buscaría mantener sueldos bajos, rescindir de puestos de confianza, negociar un mayor presupuesto público e incrementar fuentes alternativas de ingresos. De acuerdo con Carnoy (2006) la disminución del “consumo” de docentes es la estrategia más empleada.

El precio es la base para hacer el intercambio de bienes y servicios en cualquier mercado (Astudillo, 2012), el medio de esta transacción es el método de pago establecido, en el mercado de trabajo puede ser monetario y en especie. El precio de un producto se basa en el principio de escasez que constituye una premisa central en todas las teorías económicas: el precio se vincula directamente con el costo, que es consecuencia de la cantidad y calidad de trabajo y materiales utilizados para producirlo. De lo cual resulta que el costo, como sucede con el de oportunidad, es aquello a lo que hay que renunciar para conseguir algo (Krugman, Wells y Olney, 2007).

Los docentes producen sus servicios en el mismo lugar en el que son consumidos. A diferencia de lo que sucede en otras actividades laborales, esto supone una relación cercana entre el trabajador y los beneficiarios. Además, la temporalidad de esta relación es de una duración notoriamente mayor que la que media en un intercambio de bienes de consumo; mientras que ésta es momentánea, la del profesor con sus alumnos puede durar entre algunas semanas y un año. Esto incidiría de forma importante no sólo en la determinación del “precio” de su trabajo, sino en la propia condición de trabajo. Como ha establecido Carnoy,

“El panadero no se preocupa por las condiciones en las que será consumido su pan, porque lo produce todo en su horno [...] sin embargo, un docente se preocupa mucho por las condiciones de producción de sus servicios educativos: por su seguridad personal, por el entorno general, por la disponibilidad de material escolar y por la personalidad de sus estudiantes y compañeros de trabajo [...] Podrá solicitar un salario más elevado a una escuela con condiciones laborales menos favorables; por la otra, es posible que se adapte a un salario inferior en caso de que las condiciones sean más agradables (2006, p. 205).

No existe una tasa estándar en el mercado, hay variaciones que resultan de la diversidad de “productos” existentes y de la segmentación (pago diferenciado según tipo de programa y nivel educativo). Carnoy (2006) considera que algunos determinantes del precio entendido como salario docente, son el tamaño de la población estudiantil, el personal docente disponible, su edad y cualificación, así como la estructura de la escala salarial en el conjunto de trabajadores. Además, se observan diferencias en virtud de otros factores como la capacidad financiera, el prestigio y el comportamiento histórico de cada una de las IES. La variación observada en el pago por hora de los profesores de asignatura a través del estudio realizado por la ANUIES (2015), osciló entre \$55.30 y \$164.14, de acuerdo con la información obtenida de 29 universidades públicas estatales en el periodo 2013-2014²⁹.

También sería necesario incluir otros factores como la experiencia previa y demás elementos curriculares que tienen un valor añadido en el mercado docente. Se requiere aclarar que en ocasiones la experiencia y trayectoria previa sirven como filtro en el proceso de contratación, sin que ello les diferencie salarialmente respecto a otros trabajadores con distinta habilitación y currículum. No existe información a nivel nacional para conocer la variación de los costos entre el sector público y el privado, “Un aspecto singular de nuestro mercado académico es la ausencia casi total de información accesible sobre las condiciones salariales y de contratación en las diferentes IES del país. ¿Cuánto gana un profesor con categoría equivalente en dos o más IES? ¿Qué diferencias hay entre el sector público y el privado?” (Galaz, 1999, p. 30).

²⁹ Se refiere exclusivamente al pago por hora. En este cálculo no se consideraron la antigüedad, los estímulos (solo en algunas universidades se otorgan al personal de asignatura), ni otro tipo de pagos, dado que estos varían de forma considerable entre universidades y en el conjunto de personal de asignatura.

La docencia presencial tiene a las modalidades en línea y semi presenciales (como las denominadas licenciaturas ejecutivas) a sus *sustitutos* directos. La modalidad a distancia ya ha sido considerada como política educativa para redirigir la demanda³⁰ y se ha definido como una tendencia de crecimiento del sistema de educación superior (Gil, Mendoza, Rodríguez y Pérez, 2009). Dado su formato, la modalidad en línea (*on line* o virtual) tiene un efecto en la demanda de profesores de este nivel en función del número de estudiantes que pueden ser atendidos por docente. Al tener un profesor a cargo de una cantidad mayor de estudiantes, estas modalidades suponen el abaratamiento de los servicios docentes, con sus consecuentes implicaciones para la carga de trabajo y responsabilidades que deben asumir los profesores.

Si bien aún modesto respecto al total de la matrícula, el incremento de los programas en línea (ANUIES, 2013) da cuenta del interés por fomentar el ingreso en las modalidades no tradicionales en algunas instituciones de educación superior, en especial privadas. Para muestra algunos datos históricos: en 1990 15 mil alumnos de educación superior cursaban sus estudios en algunas de las modalidades no presenciales (a distancia, abiertas y mixtas), para 2012 ascendía a 389,175. El incremento más grande se observa en el último periodo, que corresponde a 2006-2012 (Moreno, 2015).

Lo que parece motivar al sector público y al privado a promover el ingreso en programas no presenciales, apunta a dos cuestiones. En ambas parece haber un interés por hacer frente a una nueva conformación sociodemográfica de los públicos que atiende la educación

³⁰ En el ciclo 2013-2014 la SEP implementó el Programa Emergente de Matrícula en la Educación Superior 2013-2014 (PROEMES, en línea). Los programas ofertados a través de universidades públicas y privadas - estas últimas con colegiaturas de bajo costo- para la modalidad presencial incluían un número limitado de programas educativos especialmente de baja o moderada demanda, y en línea con una oferta más amplia a través de los programas no presenciales ofertados por universidades que contemplan programas educativos en esta modalidad, así como de la Universidad Abierta y a Distancia de México. El PROEMES buscó disminuir los conflictos generados por el Movimiento de Alumnos Excluidos de la Educación Superior (MAES) a través de estas ofertas alternativas. Los resultados dan cuenta de las limitaciones de esta medida como propuesta de solución al problema de la insuficiencia de lugares para cursar la educación superior. Se ocuparon cerca de 20 mil lugares, que corresponde al 43% de los ofertados. Específicamente la modalidad a distancia resultó menos interesante para los aspirantes, ocupándose poco más de mil lugares de los 22 mil 894 espacios ofertados. Ver José Humberto González, “Programa Emergente de Matrícula en Educación Superior: ¿Debut y despedida?” en Educación Futura, 23 de octubre de 2013. Estos resultados parecen ser la causa por la cual el siguiente ciclo escolar el PROEMES no fue implementado, en 2015 se convocó el Programa de Expansión en la Oferta Educativa en Educación Media Superior y Superior.

superior, sean adultos no atendidos que se encuentran desfasados de la edad típica de ingreso (Contreras y Méndez, 2015), estudiantes-trabajadores de licenciatura y en el caso del posgrado, quienes se encuentran integrados al sistema laboral y tienen necesidad de actualizarse, pero no disponen de tiempo para hacerlo. En contraparte, las motivaciones del sector público y el privado, son distintas: mientras en las públicas se busca desahogar la demanda no atendida en los programas presenciales, en las privadas se busca disminuir los costos para otorgar el servicio (Moreno, 2015).

Un factor que incidiría en la demanda de profesores, es el de las preferencias de los consumidores. Aumentaría o disminuiría en función de los intereses formativos (disciplina que se busca estudiar), la cercanía con el establecimiento, las facilidades o dificultades de acceso, así como el prestigio o la reputación que tengan las IES.

Para la economía, tres factores influyen sobre la oferta de un bien o servicio y explican los costos totales de los insumos y los procesos necesarios para producir lo que se oferta. Estas son variables que tienen un peso relativo en el precio final: la materia prima, la tecnología involucrada en su producción y los costos de los productos o servicios de los proveedores. Definir al trabajo docente como “materia prima” puede requerir ciertas precauciones dado que se corre el riesgo de cosificar el bien intangible que representan el conocimiento y la formación de estos trabajadores de la docencia.

En cuanto a los insumos necesarios para producir el servicio educativo, sin olvidar los costos para el empleador, en lo que respecta a los docentes identificaríamos el costo de obtener una credencial y la experiencia que le permita emplearse. Estos costos son considerablemente variables, no solo desde el punto de vista del tiempo empleado para formarse, sino del gasto que supuso la formación y el costo de oportunidad, que ya se ha estudiado en México (Márquez, 1998), es decir, de “dejar de producir un bien para producir más de otro” (Krugman, Wells y Olney, 2007, p. 38). El costo de oportunidad estaría dado por el gasto que se destina a la formación (para obtener la oportunidad de emplearse posteriormente), así como por la elección de estudiar y con ello dejar de obtener ingresos a través de un empleo.

Adicionalmente, el costo de convertirse en docente tiene una relación inversamente proporcional a la oferta de personal docente (Carnoy, 2006), es decir, a menor tiempo de retorno de la inversión, ésta se consideraría más “rentable”. Cuando los profesores se empleen en menor tiempo significa que ha sido más redituable su formación, pero es más redituable, prácticamente con independencia del tiempo que requiere emplearse, mientras mejor sea la posición y el sueldo obtenido. En este punto es necesario reconocer que con frecuencia la docencia no ha sido una elección, sino una oportunidad que se vislumbra durante la búsqueda de empleo. El término “tasa de retorno” se utiliza entonces como medida para observar en qué medida la docencia reditúa lo gastado para formarse.

Sería infrecuente que los PTP tuvieran la posibilidad para elegir entre un conjunto de universidades que les ofrecen diversos montos salariales y prestaciones (ver capítulo 2). Como en el caso de otros mercados laborales, cuando tienen opciones diversas pueden sopesar el contenido mismo y la intensidad del trabajo, el clima laboral, el espacio para la realización del trabajo y las posibilidades de ascenso, incluso por encima del salario (Neffa y Korinfeld, 2006; Carnoy, 2006).

3.3.5. Aspectos regulativos del mercado docente

Para estudiar un mercado de trabajo se requiere conocer los aspectos regulativos y las conductas resultantes. Es necesario realizar algunas acotaciones. Se ha reconocido que hay dos formas de regulación del trabajo en las universidades mexicanas (Rondero, 2007; Ibarra y Rondero, 2008). La educación superior pública se rige por lo establecido en la Ley Federal del Trabajo en su capítulo XVII en los incisos K, L, M y N del artículo 353, donde se indican entre otros la definición jurídica de los trabajadores, los participantes de la relación laboral y el tipo de contrato:

“Trabajador académico es la persona física que presta servicios de docencia o investigación a las universidades o instituciones a las que se refiere este Capítulo, conforme a los planes y programas establecidos por las mismas, Trabajador administrativo es la persona física que presta servicios no académicos a tales universidades o instituciones. Corresponde exclusivamente a las universidades

o instituciones autónomas por ley regular los aspectos académicos. El Trabajador académico podrá ser contratado por jornada completa o media jornada. Los trabajadores académicos dedicados exclusivamente a la docencia podrán ser contratados por hora clase. No es violatorio del principio de igualdad de salarios la fijación de salarios distintos para trabajo igual si éste corresponde a diferentes categorías académicas. Los trabajadores de las universidades e instituciones a las que se refiere este Capítulo disfrutarán de sistemas de seguridad social en los términos de sus leyes orgánicas, o conforme a los acuerdos que con base en ellas se celebren.”

De lo anterior se debe subrayar:

a) Que la definición jurídica que se le da a los profesores universitarios en las universidades públicas con independencia de su tipo de contrato, es la de “trabajador académico”. Esta definición jurídica no omite la utilidad teórico-analítica de diferenciar el tipo de funciones y de relaciones laborales que se establecen, específicamente en función del tipo y tiempo de contrato, del cual se derivan implicaciones académicas y laborales diversas. En este sentido, es útil separar analíticamente a estos tipos de trabajadores en dos definiciones genéricas (académico y docente).

b) Que en el caso de las universidades públicas, al existir un contrato colectivo la intervención del Estado en materia laboral se restringe a resguardarlo bajo los principios jurídicos aplicables al resto de los trabajadores mexicanos. Se separa lo que es materia de regulación laboral como la seguridad social, las prestaciones y jornada de trabajo al ámbito de la regulación general de la Ley Federal del Trabajo (LFT), mientras que la académica entendida como ingreso, promoción y pagos extraordinarias (no salariales) derivadas de la evaluación de su desempeño, forma parte de la regulación académica o universitaria (Rondero, 2009).

La diferencia entre los límites de lo “laboral” y lo “académico” son difusas. En lo “laboral” se pueden incluir por ejemplo los derechos de antigüedad, así como las formas y condiciones para el retiro. En el ámbito de lo “académico” están incorporados los requisitos para el ingreso, el ascenso en la escala de puestos y niveles, las formas de representación, las formas de organización con colegas y autoridades, los periodos sabáticos, la formación y capacitación, el reconocimiento de la trayectoria, entre otros derechos y obligaciones en

los ámbitos de la docencia, la investigación, la extensión y la gestión. En algunos aspectos ambas esferas, la laboral y la académica, se yuxtaponen, como es el caso de las prestaciones que se exponen en lo general en la LFT pero que forman parte de los logros de la negociación del contrato colectivo de trabajo, de lo cual resultan diferencias considerables entre universidades.

La LFT reconoce que las diferencias en los salarios percibidos por los trabajadores académicos, aun cuando realicen actividades iguales, no suponen ninguna falta que perseguir. En la regulación académica también se observan diferencias en relación con sus derechos y obligaciones tales como las funciones a realizar, participación en actividades y grupos académicos; y laborales, entre las que resaltan las retribuciones adicionales por medio de estímulos (ANUIES, 2015). En su mayoría, los programas de estímulos son exclusivas para los PTC, esto hace suponer que en las universidades públicas los sujetos de regulación son prioritariamente los académicos, no los trabajadores administrativos (Rontero, 2007), ni los docentes de tiempo parcial.

c) En el caso de no existir un contrato colectivo sino individual, como es propio de las universidades privadas, los trabajadores se alinean a los principios establecidos en la LFT y a lo contenido en el propio contrato. Según consta en la Ley, el contrato debe indicar:

“I. Nombre, nacionalidad, edad, sexo, estado civil, Clave Única de Registro de Población, Registro Federal de Contribuyentes y domicilio del trabajador y del patrón;

II. Si la relación de trabajo es para obra o tiempo determinado, por temporada, de capacitación inicial o por tiempo indeterminado y, en su caso, si está sujeta a un periodo de prueba;

III. El servicio o servicios que deban prestarse, los que se determinarán con la mayor precisión posible;

IV. El lugar o los lugares donde deba prestarse el trabajo;

V. La duración de la jornada;

VI. La forma y el monto del salario;

VII. El día y el lugar de pago del salario;

VIII. La indicación de que el trabajador será capacitado o adiestrado en los términos de los planes y programas establecidos o que se establezcan en la empresa, conforme a lo dispuesto en esta Ley; y

IX. Otras condiciones de trabajo, tales como días de descanso, vacaciones y demás que convengan al trabajador y el patrón” (LFT art. 25).

De la duración del contrato de trabajo se desprenden implicaciones múltiples de la relación laboral. Si es por tiempo determinado, de acuerdo con los artículos 36 y 37 de la LFT, será porque “lo exige” la naturaleza del trabajo que se va a prestar o porque se sustituye temporalmente a otro trabajador.

En relación con las prestaciones y la seguridad social, la LFT y la Ley del Seguro Social (LSS) establecen (cuadro 9) diferencias notorias en virtud del tipo de relación contractual:

1. Vacaciones. El empleador sólo está obligado a pagarlas cuando el contrato laboral es mayor a un año de duración.
2. Aguinaldo. El patrón está obligado a otorgar esta prestación a todos los trabajadores, pero solo aquellos que hayan laborado un año de forma ininterrumpida podrán obtener el equivalente a (mínimo) quince días de salario; el resto recibirán la parte proporcional conforme al tiempo trabajado.
3. Seguridad social. En la empresa privada, los trabajadores tienen derecho a ser incorporados al Seguro Social para recibir atención médica sin costo, tener incapacidad por enfermedad o maternidad, y afiliarse al Fondo Nacional de Vivienda y al Sistema de Ahorro para el Retiro. Cuando el trabajador es empleado por el Estado, su seguridad social es cubierta por el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE).

Habitualmente, en las universidades privadas los contratos temporales se signan por un periodo menor a un año (trimestral, cuatrimestral o semestral), lo cual representa para el trabajador una restricción formal en el goce de sus derechos básicos. Previamente se ha documentado que en algunas IES privadas se solicita al profesor que firme su renuncia al

término de un contrato (Acosta, 2014), lo cual disminuye para el empleador el “costo” por empleado.

En relación con las prestaciones y la seguridad social, en las IESP frecuentemente sólo se otorgan el aguinaldo y el seguro médico, excepto en las que emplean profesores por horarios, donde el profesor no obtiene más que su pago por hora. Además, el que estas escuelas estén acreditadas como instituciones de asistencia privada (IAP) las exime de pagar utilidades al trabajador aun cuando operan como empresas privadas (Rodríguez, 2007a y 2007b; Lloyd, 2012; Álvarez, s/f). Finalmente, en cuanto a las vacaciones se ha encontrado que sólo algunas universidades públicas reconocen días de descanso con paga (ANUIES, 2015), en las privadas habitualmente no son pagadas.

En relación con la capacitación, la LFT se la reconoce como una aportación adicional del empleador para mejorar la productividad de los trabajadores. Se ha observado que las IESP lo imparten fuera del horario laboral, lo cual contradice lo establecido en la Ley. En la realidad cotidiana de estas escuelas la disposición del trabajador para tomar los cursos programados forma parte de una valoración favorable para su recontractación (Sidorova, 2007a), cabe resaltar que los profesores no negocian con sus empleadores el tipo de cursos de capacitación o actualización que habrán de recibir, como establece el artículo 153.

Finalmente, en relación con el artículo 85 que especifica el pago en función de la calidad y cantidad de trabajo, se requiere realizar algunas apreciaciones. La actividad docente se divide en dos jornadas de trabajo: la que se retribuye en el pago por hora, que corresponde al trabajo-clase, y la que no se retribuye, que se realiza en el hogar del profesor a través de la calificación, programación y preparación de las actividades en el aula. En estos términos, las retribuciones totales deberían considerar esta calidad y cantidad de trabajo extra, pero no se contabilizan como parte del pago establecido en los contratos de trabajo.

Esto se ha denominado “intensificación del trabajo” (Apple, 1988; Hargreaves, 2005), fenómeno que es resultado de diversos factores como la sobrecarga crónica, la falta de personal suficiente para desahogar el trabajo y el aumento de responsabilidades, incluso fuera del horario laboral.

Cuadro 9. Prestaciones, salario, capacitación y jornada de trabajo, LFT

Factor	Establecido en la LFT	Artículo	Se interpreta/ observaciones
Jornada de trabajo	El trabajador y el patrón fijarán la duración de la jornada de trabajo, sin que pueda exceder los máximos legales	58	-----
	Los trabajadores no están obligados a prestar sus servicios por un tiempo mayor del permitido de este capítulo	68	No es “obligatorio”
Vacaciones	Los trabajadores que tengan más de un año de servicios disfrutarán de un período anual de vacaciones pagadas, que no será inferior a seis días laborables, aumentará en dos días laborables, hasta llegar a doce, por cada año subsecuente de servicios.	76	IESP- Los docentes no tienen contratos anuales
	Los trabajadores que presten servicios discontinuos y los de temporada tendrán derecho a un período anual de vacaciones	77	IESP- Se paga finiquito al concluir cada contrato, no hay continuidad en la relación laboral
Salario	El salario puede fijarse por unidad de tiempo, por unidad de obra, por comisión, a precio alzado o de cualquier otra manera.	83	El mercado tiene diversos precios de pago por hora
	El salario se integra con los pagos hechos en efectivo por cuota diaria, gratificaciones, percepciones, habitación, primas, comisiones, prestaciones en especie y cualquiera otra cantidad o prestación que se entregue al trabajador por su trabajo.	84	Pagos diversos, prestaciones no obligatorias son diversas
	Para fijar el importe del salario se tomarán en consideración la cantidad y calidad del trabajo.	85	Se requiere trabajo extra clase
	Los trabajadores tendrán derecho a un aguinaldo anual que deberá pagarse antes del día veinte de diciembre, equivalente a quince días de salario, por lo menos.	87	-----
Utilidades	Quedan exceptuadas de la obligación de repartir utilidades las instituciones de asistencia privada [que] ejecuten actos con fines humanitarios de asistencia, sin propósitos de lucro y sin designar individualmente a los beneficiarios.	126 (IV)	Las IESP son IAPs, no pagan utilidades
Capacitación	Los patrones tienen la obligación de proporcionar a todos los trabajadores, y éstos a recibir, la capacitación o el adiestramiento en su trabajo que le permita elevar su nivel de vida, su competencia laboral y su productividad, conforme a los planes y programas formulados, de común acuerdo, por el patrón. La capacitación deberá impartirse al trabajador durante las horas de su jornada de trabajo; salvo que patrón y trabajador convengan que podrá impartirse de otra manera	153a	Es variable el contenido y cantidad, no se realiza en el horario de clases

Fuente: elaboración propia con base en la Ley Federal del Trabajo.

3.4. Mercado ocupacional de la educación superior: ¿por qué es un mercado segmentado, dual y precario?

La expansión del mercado docente y académico generó una segmentación en el mercado ocupacional, donde previamente había una diferenciación sin distinción. Durante sus primeros años, existía una pequeña proporción de profesores de tiempo completo y una gran mayoría de asignatura, pero la diferenciación en términos de las escalas y jerarquías ocupacionales no comenzó propiamente con la expansión, sino hasta la introducción de los programas de mérito que distinguen a los sujetos en virtud de su desempeño, de su tipo y tiempo de contrato, generándose de esta forma una estratificación en términos de ingresos económicos, tipos laborales y prestigios.

Rondero (2002) ha sugerido que el mercado académico de las universidades públicas mexicanas es dual: el sector de profesores de tiempo completo correspondería a un modo de regulación laboral y el otro, a los profesores por hora. La hipótesis sobre el mercado laboral dual descansa en la propuesta más conocida de la segmentación del mercado de trabajo de Doeringer y Piore (1983) y Piore (1983), quienes expusieron la existencia de una dicotomía entre dos sectores en el mercado laboral. El sector primario o central correspondería a los trabajos con altos salarios, prestaciones, posibilidades de ascender en la escala de posiciones y estabilidad laboral. El sector secundario o periférico sería en contraparte aquel donde se localizarían trabajos con bajas percepciones, sin prestaciones o sólo alguna de ellas, sin posibilidades de ascenso, con labores funcionales, manuales o repetitivas y alta rotación laboral³¹.

Las teorías de la segmentación del mercado de trabajo tuvieron auge entre los interesados en los temas laborales en las décadas de 1970 y 1980, su interés se enfocaba primordialmente en hacer visible la fragmentación al interior de los centros de trabajo como

³¹ En la educación se propusieron algunas investigaciones que tienen similitudes con la teoría del mercado dual. Una de estas propuestas, de Baudelot y Estabet (1987) llamada como “teoría de las dos redes escolares” propuso mirar al sistema escolar no como una escuela única sino como dos “sistemas”: la red escolar primaria-profesional (PP) que se enfocaría a la educación básica y a quienes sólo obtendrán habilidades manuales y posteriormente empleos de baja remuneración. La red secundaria superior (SS) en cambio se dirigiría a la habilitación para trabajos intelectuales y a quienes logran una escolaridad superior, cada una de ellas correspondería a clases sociales distintas.

efecto de la crisis del pleno empleo o empleo seguro (De la Garza y Neffa 2001, OIT, 2015). Hacia los años noventa esta teoría cedió lugar ante otros enfoques como los de la precariedad, la flexibilización y la desigualdad en el trabajo, debido a que buena parte de la evidencia observada en los medios industriales es que se comenzaban a generalizar las condiciones de inestabilidad, los bajos salarios y se incrementaban los trabajos temporales (Fernández Massi, 2012).

Alrededor de la propuesta del mercado de trabajo dual se identificaron en el sector secundario a los trabajadores desplazados del sector primario o central. Una baja capacitación, barreras institucionales y sindicales, y discriminación, fueron las variables más relevantes para explicar estas diferencias. El sector secundario estaría conformado por grupos demográficos vulnerables, como las mujeres, los jóvenes, las personas con menor habilitación y los grupos étnicos y raciales minoritarios (Fernández-Massi, 2012).

A partir de esta propuesta de análisis, se plantea la hipótesis de la existencia de un mercado docente dual, segmentado y precario. Para fundamentar esta suposición, lo que se plantea es que:

a) La teoría del mercado dual es útil para explicar lo que se observa en el mercado ocupacional de la educación superior: hay una separación de dos segmentos laborales, el académico y el docente, como se ha establecido líneas arriba. Esta diferenciación se deriva del tipo y tiempo de contrato y, consecuentemente, de las condiciones laborales que trae el tipo de contratación. El modelo de dos modos de regulación en las universidades públicas (Rondero, 2002 y 2007) sería igualmente identificable en las grandes universidades privadas de prestigio, pero estaría prácticamente ausente en las IESP de absorción de la demanda, donde como se mencionó hay un solo modelo de regulación docente con contratos temporales.

Como se estableció previamente, alrededor del 30% de la planta laboral de las IES la constituyen los académicos de tiempo completo y de medio tiempo por tiempo indeterminado, son los sujetos de la política de desempeño y productividad. Únicamente en algunas universidades públicas los profesores de tiempo parcial pueden ser beneficiarios de

alguno de estos programas, como en la UABC y la UNAM, en otras no pues así lo limitan sus marcos normativos, aun cuando en el orden de méritos estos profesores cumplieran los requisitos para obtenerlos. Las restricciones normativas permiten exclusivamente la promoción al siguiente nivel dentro del mismo tipo y tiempo de contrato³² y dan cuenta de una característica distintiva de este mercado dual: no se prevé una *carrera escalar*, esto es, ser promovido dentro de una serie de posiciones en distintos niveles con base en un conjunto de requerimientos como la capacitación continua, la experiencia, o los resultados (Küster, Vila y Avilés, 2013).

El 70% restante es el personal a tiempo parcial, con una carga docente variable (en una o varias IES), y con ingresos igualmente inconstantes en función del número de horas que logran conjuntar en una o más IES. Algunos de ellos obtienen ingresos adicionales a través de otras actividades laborales, pero lo que perciben por su trabajo docente es considerablemente menor que el salario base de un profesor de tiempo completo (Galaz, 1999; Ibarra, 2002). En las IESP el 83% del personal tiene contratos por hora, la investigación no es una actividad relevante pues están centradas en la docencia, excepto en las grandes universidades privadas de más larga tradición (Gil, 2010).

b) Mientras el mercado académico tiene como característica principal su estabilidad y permanencia, el mercado docente provee un tipo de trabajo *permanentemente transitorio*. Dada su composición centrada mayoritariamente en la docencia, el MD en el sector privado no se basa en el complejo sistema de jerarquías de las universidades públicas. Al haber un solo mercado y regulación, la dualidad es sólo visible al comparar al mercado docente con el mercado académico, es decir, a las universidades públicas con las privadas, y entre las privadas de prestigio y las de absorción de la demanda.

c) Existen otras jerarquías intermedias en cada segmento del mercado ocupacional de la educación superior. Siguiendo las ideas de Brunner (1987) y Clark (1983), existe una

³² Esas restricciones contenidas en los documentos normativos (Estatuto de Personal Académico, Reglamento de Ingreso, Promoción y Permanencia, y Reglamento del personal académico) de las universidades públicas estatales y federales, no omiten en algunas de ellas la posibilidad de acceder a la definitividad en el caso de los profesores de asignatura/hora. Para obtener un puesto/tipo de contrato distinto, por ejemplo, una plaza de tiempo completo, se requiere seguir los lineamientos establecidos, casi siempre una evaluación de antecedentes académicos y posteriormente, un examen de oposición.

división social del trabajo tanto horizontal como vertical. Al interior del mercado académico el rasgo principal es la estabilidad y la posibilidad de acceder a los recursos tanto financieros como simbólicos (prestigio) de los programas de evaluación a nivel federal e institucional.

En el mercado docente se observarían dos segmentos: los profesores de tiempo parcial definitivos y los que tienen contratos temporales. Aquí se afirma que estos dos tiempos de contrato comparten una alta rotación laboral en una o diversas instituciones de educación superior, bajas remuneraciones y/o combinar la docencia con otras actividades laborales. Los profesores por hora definitivos poseerían estabilidad derivada de su tiempo de contrato, pero no necesariamente mayores ingresos o mejores posibilidades para su desarrollo laboral. En un intento por reducir la diversidad de los tipos de contrato (tiempo completo, medio tiempo y asignatura) y el tiempo que dura del contrato (definitivo, temporal), así como los peldaños de esa “escalera de puestos”, aquí se enfatizan las diferencias de los dos grandes segmentos (MA y MD), que son los más altamente contrastantes (cuadro 10).

Cuadro 10.
Condición dual-segmentada-precaria/no precaria del mercado ocupacional de la ES

Regulación	Tipo de mercado	Segmento del mercado de trabajo	Estructuras
<i>Regulación académica</i>	Mercado académico	Segmento estable de altas remuneraciones Condición no precaria	<i>Profesor definitivo de tiempo completo vinculado a programas de estímulos</i> Ingresos altos, prestigio, posibilidades de promoción, redes académicas. Centrado en la investigación
		Segmento estable de remuneraciones intermedias y variables Condición no precaria	<i>Profesor definitivo de tiempo completo o de medio tiempo, diversas modalidades, no vinculado a algunos programas de estímulos</i> Ingresos intermedios, posibilidades de promoción, estabilidad en el empleo. Centrado en la docencia con desarrollos diferenciados en la investigación
<i>Regulación</i>	Mercado	Segmento estable de remuneraciones inferiores Condición objetivamente precaria	<i>Profesor definitivo de asignatura</i> Salarios bajos, posibilidades de ingresos adicionales al salario base a través de programas de estímulos, diversas actividades laborales, la docencia no es actividad única o principal, estabilidad laboral

<i>docente</i>	docente	Segmento inestable de remuneraciones inferiores Condición objetivamente precaria	<i>Profesor por hora o de asignatura temporal</i> Salarios bajos, diversas actividades laborales, centrado en docencia en una o más IES, con o sin otras actividades laborales fuera de la universidad, elevada rotación involuntaria, ingresos variables, inestabilidad laboral
----------------	---------	---	---

Fuente: elaboración propia, se retomaron parcialmente elementos de las propuestas de Ibarra (1994) y Fernández-Massi (2012).

¿Qué explica la existencia de estos segmentos al interior de cada mercado? Se hipotetiza que un conjunto de factores explica condiciones laborales distintas en los dos grandes segmentos laborales. Previamente (Fernández-Massi, 2012) se ha cuestionado si es el puesto de empleo, la cadena de puestos existente, o las características de las personas lo que define en qué segmento se encuentra un trabajador.

Dentro de cada segmento laboral puede haber múltiples subsegmentos, cada uno se explica por la combinación de factores de la escala de ocupaciones al interior de una organización y de las características del trabajador. Por lo tanto, el puesto (tipo y tiempo de contrato) y las posibilidades que prevé este puesto en relación con las características personales y la trayectoria laboral, es lo que diferencia a unos trabajadores de otros. Bajo esta lógica, no se prevé que un trabajador logre un nivel ocupacional más allá de los límites que establece el puesto de trabajo. Como resultado, las condiciones laborales serían claramente diferentes en cada segmento (MA-MD).

El MA y el MD suponen mecanismos, dispositivos y procedimientos de regulación distintos. Estas diferencias generarían contrastes notables entre ambos segmentos. En el mercado docente, la condición de trabajo estaría marcada por la inestabilidad y vulnerabilidad en función de una corta temporalidad del contrato, el número altamente variable de horas que se imparten y una alta itinerancia en diversas sedes laborales como efecto de las bajas retribuciones que se ofrecen. Por otro lado, el MA se caracteriza por una diversidad de medios para la promoción y diversos estímulos para el desempeño. La estabilidad y una fuerte competencia por la productividad asociada a recursos económicos

extraordinarios, serían rasgos de una carrera marcada por el reconocimiento de los méritos y las posibilidades de ascenso.

El mercado ocupacional de la educación superior es, en suma, un mercado laboral dual, segmentado y caracterizado por la precariedad como aspecto distintivo de uno de sus segmentos, el MD. No necesariamente se observarían discordancias marcadas entre los trabajadores en relación con características como el nivel académico, pero en cambio la antigüedad y la experiencia sí representarían factores de alto contraste entre los dos segmentos.

El desarrollo histórico del mercado ocupacional de la ES permitiría explicar estas cuestiones. Primeramente, el efecto de las políticas de contención de la oferta escolar y posteriormente, de las políticas de restricción de la oferta laboral, empujarían un incremento en los requisitos y procedimientos para el ingreso al mercado. Adicionalmente, quizá no es descabellado suponer que en el caso del sector público el Estado ha buscado mantener estos contrastes por medio de mecanismos y dispositivos de desarrollo y profesionalización sumamente distintos, lo cual ha sido una medida restrictiva y económica. Tener una planta laboral cubierta únicamente con profesores de tiempo completo por tiempo indeterminado que pueden acceder a los diversos programas de estímulos, sería altamente costoso.

Con base en lo establecido en este capítulo, es posible afirmar que objetivamente el mercado docente es precario como efecto de la condición dual y segmentada del mercado ocupacional de la educación superior. Pero se requiere reconocer la perspectiva de los profesores para distinguir si perciben sus condiciones de trabajo como desfavorables, en su caso, en qué medida lo son y qué efectos tiene para su desempeño, para su vida laboral en una perspectiva de futuro y para su autodefinición de trabajador docente. Se busca reconocerlos como sujetos reflexivos que pueden evaluar sus condiciones y perspectivas de trabajo, pero que además las asocian a otras valoraciones no económicas en función de los valores asociados a la labor docente. Conocer estas diversas perspectivas, es el objetivo del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. CONDICIONES LABORALES DE LOS PROFESORES DE TIEMPO PARCIAL EN LA UABC Y LAUVM

"Oh san Precario, protector nuestro, de los precarios de la tierra [...] Danos hoy los días de fiesta y las pensiones, la renta y los servicios gratuitos, sálvanos de lúgubres despidos. San Precario, no te olvides por los torturados por las divinidades paganas, por el libre mercado y la flexibilidad, que nos rodean de incertidumbre sin futuro ni casa, sin pensiones ni dignidad. Ilumina la esperanza de los trabajadores en negro. Dales alegría y gloria. Por los siglos de los siglos: ¡Mayday! ¡Mayday!"
*Oración a San Precario, santo patrono de los trabajadores precarios de Europa (extracto)*³³.

Face à "nova" configuração da Universidade, o trabalho dos professores vem sofrendo mudanças substanciais, a fim de se adequar a essa instituição. O trabalho do professor não pode ser compreendido desvinculado desse contexto, até porque essas são as condições objetivas que esse profissional tem para atuar nesse espaço acadêmico.
Olgáises Maués,
Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente.

Este capítulo integra los principales conceptos teóricos de la investigación y los aspectos normativos donde se especifican las características del tipo y tiempo del contrato, la jornada laboral, el tipo de actividades que desempeña el profesor, sus derechos y obligaciones; el contenido de las entrevistas a través de tres recursos de análisis y transversalmente, la integración de los aspectos teórico-conceptuales de la investigación.

En la búsqueda de la explicación comprensiva de las dos cuestiones generales planteadas como objetivos de la investigación, se expone qué valoraciones positivas y negativas resultan de la experiencia de ser profesor a tiempo parcial, a partir de lo cual se analizan las interrelaciones complejas entre las condiciones laborales, las razones para desempeñarse en

³³ *Mayday* es una marcha alternativa para conmemorar el Día del Trabajo en Europa, menos visible que los movimientos ecologistas radicales y el movimiento contra la globalización y las políticas neoliberales, pero consistente desde hace más de una década. Busca denunciar el efecto de las formas de trabajo precarias, congrega principalmente a jóvenes de países europeos industrializados con alto nivel de desempleo y zonas de alta desigualdad laboral (Italia, España, Portugal, Bélgica e Irlanda). El movimiento ha abrazado el catolicismo para enarbolar a "el santo de los invisibles, los free lanceros, los inmigrantes sin documentos, los que no llegan a fin de mes. Su culto es reciente y nació en Italia entre *I Desobbedienti*, un grupo de desempleados que asiste en masa a los restaurantes y se va ¡sin pagar!" (Hernández, 2005).

la docencia y con base en las experiencias resultantes de estos dos factores, las expectativas de futuro de los profesores entrevistados.

A partir de los resultados, y con base en los principales aspectos teórico-conceptuales que guían el esquema del análisis general de la investigación, se propone de tipología de profesores de tiempo parcial en México. Esta herramienta heurística es un resultado del análisis que no fue contemplado originalmente en los objetivos del estudio, pero que puede ser la base de subsecuentes estudios sobre el tema.

El análisis tiene como base las dos líneas del análisis teórico:

a) La precariedad, como una condición laboral que cumple los cuatro factores genéricos expuestos en el capítulo anterior (inestabilidad, bajas remuneraciones así como pocas o ninguna seguridad social y prestaciones y derechos laborales) es la guía para el análisis de lo que aquí se define como trabajo precario, y

b) Esta caracterización del trabajo precario se ha vinculado al reconocimiento de la segmentación del mercado ocupacional de la educación superior en los dos niveles explicados previamente: el mercado académico y el mercado docente. Por tanto, aquí se busca probar la hipótesis que afirma que si la condición del PTP (no de forma individual, sino como patrón empíricamente observable) es precaria, lo es así desde el punto de vista de la existencia de dos mercados de trabajo segmentados y precarios en los cuales se realiza el trabajo docente a tiempo parcial.

4.1. Descripción de las dos IES donde laboran los informantes

Como se ha expuesto en el primer capítulo, este estudio identifica como casos de estudio a los PTP que laboran en dos IES con distinto régimen de sostenimiento. Esto requiere realizar la descripción de sus características para identificar sus particularidades, sus complejidades y con ello, llegar a comprender sus circunstancias concretas (Stake, 1998). Esta descripción requiere reconocer las similitudes y las diferencias que permiten parangonar y, por lo tanto, observar las características comunes y las que son distintivas. La

primera parte de este capítulo busca describir a las dos universidades donde laboran los informantes, para reconocer el contexto normativo y organizacional donde tiene lugar su práctica docente. Se resaltan en esta caracterización las historias, los rasgos distintivos y los aspectos normativos que prescriben las formas de contratación, las obligaciones y los derechos de los profesores.

4.1.1. Tipo de datos analizados y técnicas de recolección de datos

Para realizar esta investigación he recurrido a información documental y de campo (cuadro 11). En relación con la primera, se analizaron diversos documentos que permitieron describir los dos casos de estudio, con base en ellos se identifican los principios normativos y diversos datos acerca de las condiciones laborales de los PTP, que han aportado información para responder a las preguntas de investigación.

Cuadro 11. Información de tipo documental según su clasificación

Tipo de documento/ caso	Descriptiva del caso	De tipo normativo	De tipo laboral
UVM	Código de ética Circulares Datos publicados en sitio oficial	Reglamento del Personal Académico Modelo Educativo	Contrato de trabajo Notas periodísticas
UABC	Informes de rector, años 2000-2015 Datos publicados en sitio oficial	Legislación universitaria Estatuto del Personal Académico Reglamento Interno de Trabajo del Personal Académico Contrato Colectivo de Trabajo del personal académico Tabulador salarial del personal académico	Comprobantes de pago

Fuente: elaboración propia.

En lo referente al trabajo de campo, la técnica aplicada como herramienta de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, que permite interactuar con los informantes clave acerca de un conjunto de temas, y donde la secuencia de las preguntas y la redacción no necesariamente es seguida de forma lineal (Cohen, Manion y Morrison, 2007). Se realizaron 29 entrevistas entre 2014 y 2016, que tuvieron una duración variable (entre 20 y 90 minutos). Del total, 23 entrevistas corresponden a profesores de asignatura de las dos universidades estudiadas y las restantes, a coordinadores de docencia (cuadros 20 y 21). Todas las entrevistas se realizaron en el lugar elegido por el informante, en todos los casos se garantizó el anonimato, si bien algunos informantes pidieron que su nombre apareciera en el informe final.

A petición del informante, dos entrevistas se realizaron vía Skype después de haber pactado la charla a través la técnica de “bola de nieve”. En todos los casos, las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas íntegra y textualmente.

Taylor y Bogdan (1987) anotan que las entrevistas cualitativas son por su propia naturaleza flexibles y dinámicas, motivo por el cual “Ni el número ni el tipo de informantes se especifica de antemano” (p. 108). En este sentido, se ha recurrido a la estrategia del muestreo teórico (Glaser y Strauss, 1999), con el cual se puede desestimar el número de casos (entrevistas) siempre que cada informante permita “comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social [...] se diversifica deliberadamente el tipo de personas entrevistadas hasta descubrir toda la gama de perspectivas de las personas en las cuales estamos interesados” (Taylor y Bogdan, 1987).

El muestreo teórico hace suponer al investigador que no requiere entrevistas adicionales cuando no se percibe información nueva, y se repiten las experiencias o posturas de los informantes respecto a los temas principales de la entrevista. Los diversos perfiles permitieron construir una tipología que da cuenta de esta saturación teórica, el cual se expone al final de este capítulo.

Dado que por la naturaleza de las cuestiones que guían esta investigación no fue fácil acceder a los informantes, se recurrió a dos métodos para localizarlos. El primero de ellos y que se utilizó en mayor medida, fue la técnica de "bola de nieve": al haber identificado un primer informante, se buscó tener acceso a profesores conocidos del primero, que accedieran a dar la entrevista, y así sucesivamente. En segundo lugar, específicamente para la UABC se logró pactar algunas entrevistas a través de un informante clave del proyecto de investigación "Efectos de las Políticas Gubernamentales en las Universidades Públicas Mexicanas (1989-2009): análisis institucional comparativo de su diversidad y complejidad". Con ellos igualmente se aplicó la técnica de "bola de nieve" y además, se logró que de forma espontánea algunos profesores que fueron localizados en la sala de profesores, aceptaran la entrevista³⁴, si bien a solicitud de los informantes, ninguna se realizó en este espacio común.

Se realizaron entrevistas individuales y dos grupales, una de estas últimas *in situ*. Se aplicaron dos guiones de entrevista: uno dirigido a profesores de tiempo parcial y otro a los coordinadores de docencia de las universidades estudiadas (ver anexo I).

4.1.2. Breve caracterización de la UABC y la UVM

Las dos universidades donde laboran los PTP que constituyen esta investigación son claramente distintos en diversos aspectos. Una caracterización inicial supone distinguirlos en términos de su régimen, el subsistema al que pertenecen y sus fines sociales. La UABC es una universidad estatal pública con sostenimiento federal y estatal que imparte programas educativos a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado en todas las áreas del conocimiento; es una de las diez universidades con mayor matrícula a nivel nacional y una de las más reconocidas en la región noroeste.

La UVM es una institución de educación superior con sostenimiento privado que imparte programas educativos a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado, su presencia es nacional

³⁴ Esto sucedió en las facultades de Ingeniería y Humanidades del campus Mexicali de la UABC.

y es la primera en matrícula entre las IES particulares, que pertenece a un consorcio educativo internacional. De acuerdo con una tipología para el sistema de educación superior, la UABC corresponde al grupo de instituciones cuyas funciones principales son la transmisión, generación y aplicación del conocimiento que ofrecen programas en el nivel de licenciatura y posgrado hasta el nivel de doctorado; la UVM al de instituciones de educación superior dedicadas a la transmisión del conocimiento que ofrecen programas en licenciatura y posgrado (Rubio, 2006).

Algunas de las diversas tipologías establecidas en el campo de la educación superior permiten perfilar otras características distintivas de las dos IES estudiadas. Con base en Levy (1986) identificaríamos a la UABC como un monopolio público y a la UVM como IES de absorción de demanda, es decir, con un perfil empresarial, que oferta educación superior a una población que no obtiene ingreso en las públicas, ni en las privadas de élite. Según Kent y Ramírez (2002) la UABC es una “universidad” y la UVM una “no universidad”. Solo la primera de ellas ofrece diversos programas en varias disciplinas, realiza investigación, muestra cierto grado de integración académica y un cierto porcentaje de profesores de tiempo completo. En la propuesta de Buendía (2007) la UABC sería una universidad madura, con prestigio y legitimidad en sus actividades docentes y de investigación, con proyección nacional y en algunos campos del conocimiento, también internacional. La UVM se encontraría en proceso de construir su prestigio y legitimidad, con resultados variables en el tiempo, con notoriedad nacional e internacional.

4.1.3. La UABC, universidad vinculada al desarrollo local

La historia de la Universidad Autónoma de Baja California está vinculada a su localización territorial en un estado alejado del centro económico y político, en una vía migratoria hacia los Estados Unidos y con una fuerte vocación de productor agrícola, ganadero y pesquero. La creación de la universidad estatal en 1957 requiere situar el contexto histórico de los tiempos que la vieron nacer, prácticamente a la par de la formalización política del estado de Baja California (Piñera y González, 1997). A diferencia de otras universidades públicas

mexicanas, no fue resultado de una iniciativa de gobierno, ni de una gran manifestación social como las surgidas después del movimiento del 68, si bien al igual que muchas de ellas se le debe ubicar en el contexto de un periodo de expansión del sistema universitario mexicano (Piñera y González, 1997).

La UABC fue resultado de un movimiento de prósperos productores, de agrupaciones locales y destacados profesionistas educados principalmente en la Ciudad de México, es decir, de los grupos que pudieron ver la necesidad de formar a los futuros profesionistas que favorecieran el desarrollo productivo en el estado, para mejorar las capacidades técnicas y culturales de la sociedad. Los primeros años de vida de la UABC estuvieron marcados por dificultades financieras, sin embargo, una estrecha relación con la ANUIES, además de la labor de los grupos locales simpatizantes con la idea de la universidad, permitieron su desarrollo en términos infraestructurales, su expansión a diversos campus a lo largo del estado y poco a poco, la integración de diversos planes y programas de estudio (Piñera y González, 1997). La década de los años setenta fue un periodo especialmente relevante para la expansión de la universidad tal como lo fue para la educación superior pública en general. Para ilustrar esto basta con decir que en 1972 en la UABC se incrementó en un 100% el subsidio federal, lográndose la construcción de infraestructura en Tijuana, Mexicali y Ensenada (Padilla y Martínez, 1997).

En la UABC también se incrementó la planta docente, similar a las tendencias que siguieron las universidades públicas mexicanas, observándose un aumento notorio en el número de plazas, tanto de tiempo completo como de horas, durante la década de 1970 y en menor medida, en la de 1980. En esta última década y la subsecuente se otorgó la mayor parte de las plazas de tiempo completo en todos los campus de la universidad (Piñera, 1997), si bien la basificación de profesores ha seguido llevándose a cabo desde entonces y ha sido anunciada por las diversas gestiones rectorales como un logro de su administración

“En la Escuela de Pedagogía, a principios de 1972, los estudiantes iniciaron un movimiento con la finalidad de solicitar al gobierno estatal el otorgamiento de ocho horas clase como profesor [...] un incremento en la contratación de docentes de tiempo completo y medio tiempo, lo que abatió la relación maestro-alumno existente:

de un maestro por cada 74 alumnos, se alcanzó la relación de un maestro de tiempo completo por cada 58 alumnos [...] para 1982 [...] el incremento de maestros con nivel de licenciatura y grados superiores; el abatimiento radical en el ausentismo de los docentes con respecto a sus horas clase y la apertura de los estudios de posgrado” (Castro, 2006, pp. 131, 169).

4.1.4. La UVM, un consorcio educativo internacional

La UVM fue fundada en 1960 como Instituto Harvard por un grupo de empresarios del centro del país, enfocada en los servicios educativos privados desde el nivel básico hasta el superior, en este último en carreras de orientación administrativa (contaduría y administración de empresas). Tras varios años, su denominación cambió a Universidad del Valle de México y se concentró en el bachillerato y la licenciatura, incrementando y diversificando su oferta educativa durante las siguientes tres décadas en diversos estados de la república. Desde 1980 pertenece a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), obteniendo en ese año el Registro de Validez Oficial de Estudios (RVOE) de todos sus programas de estudio y posteriormente su afiliación a la ANUIES, lo cual le permitió adquirir mayor visibilidad. Hasta el año 2000, la UVM construyó una solidez académica que le permitió expandirse a diversos estados de la república, incrementar su matrícula y posicionarse entre un subgrupo de las IES privadas no de élite, pero sí con cierto renombre.

Su compra comercial en 2000 por el grupo Laureate Internacional Universities representó diversos cambios. En lo académico se mantuvieron las bases curriculares añadiéndose elementos de una formación orientada al empleo, inglés, informática y la doble titulación otorgada por otros integrantes del consorcio (Rodríguez, 2007). De forma enfática, buena parte de sus esfuerzos administrativos se han enfocado al mantenimiento de la acreditación de sus programas a nivel nacional (Buendía, 2014) y también internacional. Esto es parte de su estrategia de posicionamiento en el mercado de la educación privada que, si bien no

supone una garantía de formación de calidad, le permite cumplir con un requisito acorde a su filosofía, esto es, tener estándares satisfactorios de desempeño para lograr una buena recepción de parte de su público.

La compra del sistema UVM puede entenderse como una acción de mercado sumamente exitosa para el consorcio internacional Laureate Education Inc. (LEI). Algunos datos analizados por destacados especialistas permiten confirmarlo. LEI tuvo durante los primeros años de la década pasada una vertiginosa, exponencial y notoria expansión resultado de una exitosa estrategia en la cual la mayor parte de su inversión fue puesta fuera de su central (Estados Unidos), en países donde tiene exenciones fiscales y facilidades para la compra o absorción de escuelas locales. En nuestro país y Chile se ha concentrado la mitad de sus ventas, de su activo fijo y población escolar, lo cual se observó desde principios de la década pasada, cuando luego de asentarse en estos países logró duplicar sus ganancias en un periodo de apenas tres años (Rodríguez, 2007).

La acelerada expansión de la UVM durante los primeros años de la década pasada da cuenta del exitoso modelo de negocios que representó la compra y los sucesivos cambios gestados en esta universidad por parte de LEI. Sin embargo, el éxito de la estrategia de la empresa transnacional no le fue dado por su introducción en el mercado de la educación superior privada en México, sino en haber mantenido un ritmo de crecimiento durante los años posteriores. A fines de la década del 2000 contaba con 13 campus y cerca de 30 mil estudiantes, para 2015 contabilizaba nueve campus más y 61 mil 751 alumnos (ANUIES, Anuario Estadístico).

Esto se confirma al observar que la expansión de la educación transnacional, medida a través de la inversión extranjera, tiene su máximo incremento en la década de 2000 a 2010 (Álvarez, s/f), en la que Laureate International adquirió la Universidad del Valle de México (2000).³⁵ Actualmente, la red Laureate es el consorcio educativo de mayor absorción de la demanda a nivel nacional, siendo la Universidad del Valle de México su mayor proveedor

³⁵ En esa década, Laureate también adquirió la Universidad Hispano-Americana (2004); la Universidad del Noroeste (2005), la Universidad del Desarrollo Profesional, el Instituto de Cultura Superior y la Universidad del Valle del Bravo (2007), la Universidad Tecnológica (2008) y la Universidad Pro Desarrollo (entre 2007 y 2008), esta última subsidiaria de Laureate Education Inc. (Álvarez, s/f; Rodríguez, 2007).

de servicios de educación superior privada. De acuerdo con cifras de la Secretaría de Educación revisadas por Lloyd (2012) la UVM superó en matrícula al Tecnológico de Monterrey en el año 2009 (61,524 estudiantes contra 60,686), es decir, apenas ocho años después de ser adquirida por Laureate.

De acuerdo con Álvarez “El crecimiento y la diversificación de la educación superior transnacional configuran una tendencia contemporánea de escala mundial” (s/f, en línea). En México dos grandes corporaciones extranjeras proveen de servicios de educación superior en México: Laureate y Apollo. Laureate ha tenido mayor expansión, pero Apollo tiene en nuestro país un periodo de estancia más reciente, sería esperable que la competencia entre ellas se acreciente. En ambos casos el modelo de negocios se basa en la compra de instituciones educativas locales, ya sea por medio del cambio de nombre al ser absorbidas, o manteniendo el nombre originario e introduciendo cambios menores para expandirse tanto en términos de su presencia en el territorio, como en términos de la matrícula atendida.

La UVM se ha denominado jurídicamente como una asociación civil no lucrativa y con fines educativos, por lo cual está exenta del pago de impuestos. Esta clasificación de las escuelas privadas como asociaciones civiles no lucrativas ha generado posiciones críticas debido a que esto las exime de todo tipo de responsabilidades fiscales. En el caso de la UVM el tema es polémico, “una compañía con fines de lucro [for profit] (Laureate) es propietaria, al noventa por ciento, de una asociación sin fines de lucro (la UVM). ¿Debería Laureate, por tanto, pagar impuestos en México por las ganancias obtenidas a través de la UVM?” (Rodríguez 2007, p. 9).

La posibilidad de analizar en profundidad la estrategia de mercado de la red Laureate escapa a los alcances de este trabajo, sin embargo, es menester entender que la interrelación entre empresa y trabajadores docentes conforma una de las dimensiones que constituyen el centro de su estrategia para lograr una posición favorable en el mercado³⁶. Un elemento a

³⁶ En el ámbito de las empresas el término *estrategia* ha sido abordado por diversos autores. Algunos de los más representativos son Mintzberg (1993), quien la reconoce como plan, como patrón, como posición y como perspectiva, y se refiere a las acciones que el personal dirigente toma para alcanzar metas. Y Porter (2001), quien define a la estrategia como la creación de una posición que asigna valor a la firma frente a la

considerar es el comportamiento de la red en los Estados Unidos, donde se gestan gran parte de las acciones que se extienden a sus subsidiarias en el extranjero. Laureate gasta por estudiante en promedio menos de la mitad que las universidades públicas estadounidenses, mientras que cobra el doble. Un hecho fundamental es la disparidad en la distribución de sus ingresos entre los diversos elementos de su cadena de valor, específicamente es notorio lo destinado a los costos de docencia “llama la atención el hecho de que mientras las instituciones “tradicionales” gastan más en instrucción que en servicios estudiantiles, las for-profit, gastan cuatro veces más en servicios que en docencia y casi nada en investigación” (Lloyd, 2012). *Esto significa que las retribuciones a sus profesores son menores que lo que invierte en servicios administrativos y otros gastos de operación.*

4.1.5. Matrícula y plazas docentes

En relación con la matrícula que atiende, la UABC tiene una presencia importante en el estado de Baja California (cuadro 12), donde la oferta educativa del nivel superior se distribuye entre más de 20 IES públicas y centros privados. En la actualidad, ofrece programas en siete áreas de conocimiento (ciencias de la ingeniería y tecnología, ciencias agropecuarias, ciencias de la salud, ciencias naturales y exactas, ciencias de la educación y humanidades, ciencias sociales y ciencias administrativas) y se ha posicionado como la universidad más importante a nivel estatal. En términos de su oferta, esta es amplia y diversificada, con 3 carreras técnicas, 15 de nivel técnico superior universitario, 51 programas de licenciatura, 10 especialidades, 21 programas de maestría y 14 doctorados ofertados en cuatro unidades regionales (Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana).

competencia y que involucra a la gestión de diversas actividades. Genéricamente, se ha considerado que la estrategia es el conjunto de acciones que logran un desempeño superior al de los competidores en términos de rentabilidad, a través de la interrelación de elementos intraorganizacionales y del entorno extra organizacional “dentro de las variables que intervienen en el proceso formador de la estrategia suelen reconocerse los precios de los bienes y servicios, los precios de los insumos y las estructuras de costos [...], las preferencias de los consumidores y compradores, y las dotaciones de recursos y capacidades de las firmas, las cuales conducen a un denominado “modelo de negocios”” (Montoya, 2009, p. 23).

Cuadro 3. Participación de la UABC en la matrícula en Baja California 2000-2016

Ciclo Escolar	Matrícula UABC	Participación en la matrícula de licenciatura en Baja California
2000-2001	23,023	59.10%
2001-2002	23,847	55.90%
2002-2003	24,408	54.90%
2003-2004	26,694	55.90%
2004-2005	28,917	56.50%
2005-2006	31,350	57.60%
2006-2007	33,613	58.00%
2007-2008	36,432	58.80%
2008-2009	40,135	60.20%
2009-2010	43,461	61.10%
2010-2011	46,562	62.00%
2011-2012	51,609	63.00%
2012-2013	55,068	62.70%
2013-2014	56,866	63.20%
2014-2015	59,778	S/D
2015-2016	62,008	S/D
2016-2017	63,621	S/D

Tomado de: UABC, sitio oficial, datos institucionales, matrícula al inicio de cada ciclo.
No incluye posgrado.

En 2016 la UABC contaba con una planta académica total de 6,244 profesores, el 22.3% fue personal de tiempo completo, menos del 2% de medio tiempo y 76.6% personal de asignatura (definitivos y temporales), la Universidad no cuenta con personal contratado por tres cuartos de tiempo. El número de profesores de asignatura se incrementó cerca de 10% en el periodo, en contraparte, la proporción de profesores de tiempo completo disminuyó 6% (cuadro 13).

Cuadro 13. Distribución del personal académico en la UABC 2007-2016

Año	Total	Tiempo completo		Medio tiempo		Asignatura	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2007	3351	984	29.4	94	2.8	2273	67.8

2008	3860	1031	26.7	116	3.0	2713	70.3
2009	3141	842	26.8	46	1.5	2253	71.7
2010	4535	1151	25.4	110	2.4	3274	72.2
2011	4450	1166	26.2	100	2.2	3184	71.5
2012	5343	1216	22.8	100	1.9	4027	75.4
2013	5636	1254	22.2	91	1.6	4291	76.1
2014	5922	1294	21.8	90	1.5	4538	76.6
2015	6140	1369	22.3	75	1.2	4696	76.5
2016	6,244	1393	22.3	70	1.1	4781	76.6

Fuente: elaboración propia con base en datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos, diversos años

En relación con la matrícula, la UABC ha tenido un incremento importante en el periodo 2007-2016, aumentó en 28, 554 el número de alumnos atendidos. Esto explicaría, en parte, el incremento en el número de profesores de asignatura, pero no se observa una estrategia de parte de la universidad para atender las actividades de docencia por parte de personal de carrera, pues esto requeriría un incremento parcial en el número de plazas de tiempo completo (cuadro 14).

Cuadro 14. Matrícula de la UABC 2007-2016

Año	Matrícula
2007	35,067
2008	38,004
2009	41,768
2010	45,104
2011	47,878
2012	53,210
2013	56,969
2014	58,267
2015	61,581
2016*	63,621

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos, varios años, y *sitio oficial de la UABC

La UVM cuenta con 36 campus, su oferta educativa del nivel superior se distribuye en cinco campos del conocimiento, se extiende al nivel bachillerato y a las modalidades en

línea. Oferta 30 programas de licenciatura y 13 ingenierías presenciales; 12 licenciaturas y 2 ingenierías ejecutivas, 6 posgrados presenciales; 20 programas en línea; así como 3 carreras de nivel técnico superior universitario. En 2016 sumaba una matrícula en licenciatura de 59, 482 estudiantes.

De acuerdo con datos de la ANUIES, del 2007 al 2016 la planta docente de la UVM creció 15.6% (cuadro 15). Si bien hay un incremento en el número total de las plazas de asignatura (por horas), disminuye en 2.3% durante el periodo, las de tiempo completo disminuyeron 2.5%. Las categorías que presentan cambios sustantivos durante el periodo son las de medio tiempo y tres cuartos de tiempo, en ambos casos disminuyen de forma importante. En los años 2012-2014 se incrementan ambos puestos, especialmente el número de profesores de medio tiempo en 2013. Esto puede responder a la necesidad de la UVM de contar con profesores de carrera que le permitan tener una valoración favorable en la evaluación de sus programas de estudio, pues este es uno de los indicadores considerados (Buendía, 2015a).

Cuadro 15. Personal docente de la UVM 2007-2016

Año	Total	Tiempo completo		Tres cuartos de tiempo		Medio tiempo		Asignatura	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
2007	6767	402	5.9	54	0.8	137	2.0	6174	91.2
2008	6343	444	7.0	97	1.53	117	1.8	5685	89.6
2009	7356	317	4.3	38	0.52	90	1.2	6911	93.9
2010	8917	436	4.9	18	0.2	25	0.3	8438	94.6
2011	8310	418	5.0	8	0.1	208	2.5	7676	92.4
2012	9666	1158	11.9	196	2.03	174	1.8	8138	84.2
2013	9756	1307	13.4	177	1.81	1096	11.2	7176	73.5
2014	8637	1148	13.3	184	2.13	215	2.5	7090	82.1
2015	8908	505	5.7	9	0.10	60	0.7	8334	93.6
2016	8017	469	5.8	4	0.05	416	5.2	7128	88.9

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos, varios años.

Respecto al porcentaje de alumnos inscritos a nivel nacional, se observa que ha aumentado a un ritmo menor del que había presentado durante la década pasada, con un comportamiento errático desde el 2010 y una notoria disminución del número de alumnos en el periodo 2014-2016 (cuadro 16). Estos datos hacen comprensible la restricción en las plazas por asignatura en los últimos dos años y podrían responder a diversos factores

demográficos, sociales y económicos, lo cual incidiría en las políticas laborales y en los planes de expansión del sistema UVM.

Cuadro 16. Matrícula de la UVM 2007-2016

Año	Matrícula
2007	55,078
2008	58,100
2009	60,686
2010	66,044
2011	63,940
2012	67,278
2013	64,090
2014	69,725
2015	61,751
2016	59,482

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ANUIES, Anuarios Estadísticos, varios años.

4.1.6. Aspectos normativos del contrato: tipo, tiempo, jornada y prestaciones

Para realizar un análisis de los aspectos básicos de la relación laboral, se recurre a la revisión normativa de siete aspectos: los puestos de trabajo del personal académico, sus categorías, el tipo de contrato, el tiempo que dura el contrato, la jornada tasada en horas de trabajo semanales, las actividades a su cargo y las prestaciones.

La UABC clasifica a su planta académica en una mayor diversidad de trabajadores dedicados a las labores académicas, que la UVM (cuadro 17), con dos tipos de profesores de tiempo parcial: quienes tienen una plaza de asignatura temporal, denominados normativamente como interinos, y aquellos que son definitivos. En ambos casos pueden impartir un máximo de 25 horas semanales con responsabilidades exclusivamente docentes, en ambos tiempos de contratación se establece la diferenciación respecto a la formación académica con tres niveles, A, B y C. Entre estos dos puestos sólo se puede diferenciar el tipo de contrato que es inseparable del tiempo del contrato, es decir, los profesores de

asignatura definitivos tienen la seguridad de contar con una carga docente cada semestre, pero el resto de factores no presentan variación entre los definitivos y los interinos.

Los técnicos académicos están orientados a las actividades de apoyo de tipo artístico, deportivo, de lenguas, laboratorios y los talleres. Se observa la existencia de plazas temporales y definitivas, por horas, de medio tiempo y de tiempo completo, habiendo diferencias en las categorías y jornadas, pero las mismas actividades a su cargo. Finalmente, hay amplia diversidad en los puestos de los profesores de carrera, es decir, definitivos, donde se ubica sólo una plaza interina, la del profesor o investigador visitante. A diferencia de los dos puestos anteriores (de asignatura y técnicos académicos), las actividades a su cargo son muy distintas, solo los profesores de carrera de tiempo completo desarrollan las tres funciones universitarias tradicionales (docencia, investigación y difusión), además imparten asesorías, tutorías y realizan gestión.

En relación con las prestaciones de las que son beneficiarios, en la UABC no hay diferencias entre puestos y categorías laborales, se otorgan prestaciones adicionales a las establecidas en la Ley Federal del Trabajo, que se indican con puntualidad en el Contrato Colectivo de Trabajo. La lista de prestaciones para el personal académico es amplia: apoyo económico de hasta el 100% para atención bucodental y endodoncia, para lentes, para cursos de idiomas, para diplomados, para guardería y actividades deportivas fuera de la universidad, entre otras. Adicionalmente, la UABC otorga un reconocimiento por antigüedad (compensación del 2.0% del quinto al vigésimo año de trayectoria, y del 2.5% entre los veinte y treinta años) a todos sus trabajadores con independencia de su puesto, categoría, tipo y tiempo de contrato.

En el caso de la UVM (cuadro 17), solo existen tres puestos de trabajo, con menor variación de las categorías en cada uno de ellos. El profesor de asignatura es siempre un trabajador temporal que se denomina normativamente por tiempo indeterminado, y que puede impartir un máximo de 20 horas semanales³⁷. Los profesores de carrera o definitivos pueden tener una jornada de medio tiempo o de tiempo completo; este último puede laborar

³⁷ Información obtenida a través de dos coordinadores de carrera de la UVM.

más de 40 horas semanales y a diferencia de quien se contrata por medio tiempo, además de las labores docentes, de investigación, asesoría y tutoría, realiza funciones de gestión académica de forma permanente.

Las prestaciones que se otorgan a los trabajadores no varían en función del puesto de trabajo sino de la entidad contratante: en los campus metropolitanos los trabajadores son contratados directamente por la Universidad, mientras que en los foráneos existe una terciarización de los contratos a través de la figura de outsourcing. De acuerdo con la información obtenida de forma documental y de campo, se encontró que en los foráneos la temporalidad del contrato de los profesores interinos (es de cuatro meses, con espacio entre una nueva contratación para el siguiente ciclo, lo cual conlleva la pérdida del derecho a vacaciones y no existe el derecho a la jubilación. Esto no supone un incumplimiento de la Ley debido a la corta duración del contrato, lo cual exime al empleador de la responsabilidad de otorgar estos beneficios. El contrato colectivo no es público y no es posible identificar si esas diferencias están debidamente instituidas, o no.

Cuadro 17. Descripción de categorías, actividades, tipo, tiempo de contrato y jornada

Universidad Autónoma de Baja California					
Prestaciones adicionales a las establecidas en la LFT					
Puesto	Categorías	Tipo de contrato	Tiempo de contrato	Jornada	Actividades
Profesor ordinario de asignatura interino	A, B y C	Interino	Determinado (no mayor de un año)	Máximo 25 horas	Docencia
Profesor ordinario de asignatura definitivo	A, B y C	Definitivo	Indeterminado/ por hora	Máximo 25 horas	Docencia
Técnico académico de asignatura	A, B, C y D	a) Interino b) Definitivo	a) Determinado (no mayor de un año) b) Definitivo	Máximo 25 horas	Docencia en lenguas, artes y deportes; apoyo en talleres, laboratorios y clínicas
Técnico académico de carrera	a) Asistente A, B o C b) Asociado A, B o C c) Titular A, B o C	a) Interino b, c y d) De carrera	a) Determinado (no mayor de un año) b, c y d) Definitivo	40 horas	Docencia en lenguas, artes y deportes; apoyo en talleres, laboratorios y clínicas
Técnico académico visitante	Visitante*	Interino	Determinado (no mayor de un año)	Sin especificar	Docencia en lenguas, artes y deportes; apoyo en talleres, laboratorios

					y clínicas
Profesor o investigador ordinario de carrera de medio tiempo	a) Asistente A, B o C b) Asociado A, B o C c) Titular A, B o C	Definitivo	Indeterminado	a) Menos de 20 horas b) y c) 20 horas	a) Docencia b) Docencia e investigación c) Docencia, investigación y extensión
Profesor o investigador ordinario de carrera de tiempo completo	a) Asistente A, B o C b) Asociado A, B o C c) Titular A, B o C	Definitivo	Indeterminado	a) 20 horas b y c) 40 horas	Docencia, investigación y extensión; asesoría y tutoría
Profesor o investigador visitante	a) Visitante*	Temporal	Determinado	Sin especificar	Docencia e investigación
Universidad del Valle de México					
Prestaciones diferenciadas en campus foráneos y metropolitanos					
Profesor de asignatura	A, B, C, D, E, F y G	Temporal	Indeterminado (temporal)	Máximo 20 horas	Docencia
Profesor de carrera Medio tiempo	A, B, C, D, E, F y G	Definitivo	Definitivo	Más de 20 y hasta menos de 40 horas	Docencia, investigación, extensión, tutoría, asesoría académica
Profesor de carrera tiempo completo	A, B, C, D, E, F y G	Definitivo	Definitivo	40 horas o más	Docencia, investigación, extensión, tutoría, asesoría y gestión académica

Fuente: Reglamento Interior de Trabajo de la Universidad Autónoma de Baja California. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Baja California.

Reglamento del Personal Académico de la Universidad del Valle de México.

*Podrán ser remunerados de acuerdo al tabulador, al contrato de prestación de servicios celebrado o al convenio de intercambio académico del cual deriva su estancia (EPA UABC arts. 12 y 20)

La revisión de los aspectos normativos ha excluido los derechos exclusivos de los profesores de carrera en la UABC. Estos derechos incluyen apoyo económico para estudios de posgrado, licencias con o sin goce de sueldo, periodos sabáticos, premiaciones, participación en cuerpos académicos, dirección de tesis y estímulos económicos (excepto el Programa de Reconocimiento al Desempeño del Personal Académico, PREDEPA, al que pueden acceder los profesores de asignatura) (CCT). La exclusión de los profesores de asignatura de la obtención de estos derechos representa un rasgo común en las universidades públicas mexicanas, que valoran de forma diferenciada la carrera del profesional de la academia y del profesional de la docencia. Esta diferenciación descansa en la línea de las políticas para la educación superior que han construido una separación de

funciones, valoraciones y retribuciones, que corresponden al carácter dual y segmentado del mercado ocupacional de la educación superior.

Las variaciones observadas entre los casos de estudio permiten ver no sólo las diferencias entre puestos de trabajo, sino distintas orientaciones al mercado laboral de la educación superior. En la UABC una mayor variación de puestos, jornadas y responsabilidades mostraría la existencia de dos mercados de trabajo segmentados en tres sentidos: a) la separación de las labores docentes, de investigación, de extensión y difusión, siendo la docencia por sí sola la que supone un valor menor y la investigación asociada a las labores docentes, de extensión, gestión y asesoría, la que representa el mayor valor académico.

b) esta diferenciación sería la forma a través de la cual las universidades buscan retener a un conjunto de profesionales dedicados de forma exclusiva a las labores propias de la vida académica y, separadamente, contar con un grupo de profesionales de la docencia. En consecuencia, mejores condiciones asociadas a un puesto de trabajo, tipo y tiempo de contrato, harían más deseable para los profesores el tener una plaza de carrera y de tiempo completo. Esto también debe reconocerse como la respuesta de la universidad a las políticas de educación superior, donde la valoración diferenciada a la docencia y la investigación tendría como efecto la separación de dos mercados ocupacionales en el sistema universitario, como se mostró en el tercer capítulo. En las universidades públicas estos dos submercados se expresan en diferencias y desajustes notorios entre lo que ofrece un puesto respecto a los demás al interior de la organización.

c) La homogeneidad en las prestaciones es el resultado de los derechos ganados por los sindicatos, es decir, el logro de la equidad en las condiciones de trabajo no proviene de la universidad o de las políticas de educación superior. Estas dos fuerzas, la de la diferenciación y la de la homogeneidad, constituyen un rasgo singular de estos mercados segmentados. Por un lado, prestaciones iguales, pero distintas condiciones de estabilidad en el empleo, retribuciones económicas, simbólicas, y derechos. El mercado docente se caracteriza por condiciones precarias al otorgar pocas horas laborales y/o ser de breve

duración, con remuneraciones no estables y con limitaciones en los beneficios y derechos del trabajador respecto a otras categorías o puestos.

La UVM tiene en cambio una clara orientación al mercado docente con distinciones notorias entre los tres puestos de trabajo. Para el profesor de carrera todo gira alrededor de la docencia: además de impartir clase, coordina, orienta y gestiona las actividades docentes, siendo menos relevantes las labores de investigación y extensión. El docente de asignatura realiza diversas actividades, pero siempre con el eje de la docencia. Es decir, la organización del trabajo tiene como centro la actividad docente en todos los puestos laborales. Esto no extraña siendo la docencia la función primordial y el sustento material de la organización.

Un espectro más limitado de las prestaciones otorgadas a todos los trabajadores refuerza la idea de que la UVM tiene una orientación al mercado docente: la docencia, sostenida mayoritariamente por personal de tiempo parcial, se percibe como una actividad que requiere menor presencia, que puede ser fácilmente ofrecida por cualquier titulado universitario (lo cual abarata la oferta) y que puede reproducirse con poca inversión. Lo anterior se acrecienta por la ausencia de un sindicato que suponga un contrapeso a lo establecido por el empleador, y desde el punto de vista del modelo de negocios de la UVM supone una ventaja, pues disminuye la carga económica que representaría el otorgamiento generalizado de las prestaciones por Ley, o adicionales. Estos rasgos mostrarían que en la UVM la orientación al mercado docente está íntimamente relacionada con la preeminencia de un mercado laboral precario.

4.1.7. Derechos laborales

La revisión de los derechos de los profesores (cuadro 18) da cuenta de dos cuestiones significativas: una profunda similitud en la redacción de los aspectos normativos que regulan los derechos en los dos casos estudiados, y una menor presencia de derechos en la UVM respecto a la UABC. Respecto a la primera cuestión, vale hipotetizar que la

Universidad del Valle de México ha buscado imitar algunos aspectos normativos de las universidades públicas, algunos incisos de su Reglamento del Personal Académico son idénticos a los del Estatuto del Personal Académico de la UABC.

Pese a esto, la UVM expone una menor presencia de derechos básicos, como es el caso de los relativos a la seguridad y salud en el trabajo, permisos, cambios de adscripción, recibir trato decoroso, conservar el horario de trabajo y tener derecho a voto en las instancias académicas. En cambio, dedica especial atención a informar a sus trabajadores acerca de los reglamentos, el plan de estudios, y supone como derecho el participar en academias y ser evaluado en el desempeño. Estas dos últimas son simultáneamente obligaciones (cuadro 18) que no se contemplan por la UABC como derechos de un trabajador.

En ambos casos destacan los derechos a la libertad de cátedra, contar con condiciones materiales adecuadas, recibir distinciones y estímulos y concursar en convocatorias para su promoción. Finalmente, hay una diferencia en el énfasis en algunos derechos de índole general, la UVM reconoce el derecho a que el trabajador reciba los beneficios y prestaciones que la universidad establezca o que deriven de la Ley, mientras que la UABC los consiga como derechos laborales de la Ley y del CCT. Cuestión similar en relación con el derecho a los descansos, la UVM reconoce solo los obligatorios, mientras que la UABC los ubica como derechos derivados de la Ley, del CCT y del Reglamento (calendario escolar). En el caso de la UABC, existen derechos específicos de los profesores de asignatura que son remarcados en el EPA, como es el caso del derecho a mantener su horario de clases.

Cuadro 18. Derechos de los profesores en los dos casos de estudio

UABC*	UVM
EPA51a Realizar sus funciones bajo el principio de libertad de cátedra e investigación , y conforme a los planes y programas académicos aprobados	RPA5I Realizar sus actividades de acuerdo con el principio de libertad de cátedra e investigación conforme a los planes y programas aprobados y de acuerdo con lo establecido en el Estatuto General de la universidad.
No los contempla	RPA5III Recibir los reglamentos y demás ordenamientos que regulan la vida de la universidad, así como la información sobre la misión y filosofía institucionales. RPA5IV Conocer oportunamente el plan de estudios , el programa de la materia, el calendario

	<p>escolar y horario del (los) grupo (s) materia a su cargo.</p> <p>RPA5VII Participar en las Academias del área de conocimiento correspondiente, en otros cuerpos colegiados y en los comités o comisiones que promuevan el desarrollo de las actividades universitarias y de gestión académica, de conformidad con las disposiciones normativas establecidas para tal fin.</p> <p>RPA5VIII Ser evaluado en su desempeño de acuerdo con los criterios, métodos y procedimientos establecidos por la institución.</p>
<p>EPA51d Contar con las condiciones materiales y pedagógicas adecuadas para el desempeño de sus funciones académicas, conforme a las posibilidades presupuestales de la universidad.</p>	<p>RPA5V Contar con las condiciones materiales y pedagógicas adecuadas para el desempeño de sus funciones académicas, conforme a las posibilidades presupuestales de la universidad.</p> <p>RPA5VI Utilizar las aulas, material didáctico, laboratorios, talleres, biblioteca- centros de información-, auditorios, instalaciones deportivas y los demás servicios educativos de la universidad, que tengan relación directa e indirecta con su actividad docente.</p>
<p>EPA51 Solicitar la promoción a categorías y/o niveles superiores, conforme a los requisitos y procedimientos establecidos en este estatuto. Para la procedencia de este derecho se tomarán en cuenta los recursos presupuestales de la universidad.</p>	<p>RPA5XI Participar en las convocatorias como candidato a promoción académica de acuerdo con los requisitos, criterios y procedimientos definidos para ello. Para la procedencia de este derecho se tomarán en cuenta los recursos presupuestales de la Universidad.</p>
<p>EPA51 Percibir la remuneración correspondiente a la categoría y/o nivel que fije su nombramiento, con base al tabulador vigente.</p> <p>RIT11I Percibir los salarios o emolumentos que le correspondan por el desempeño de labores ordinarias y extraordinarias, de conformidad con lo dispuesto por la Ley, el contrato colectivo de trabajo y el contrato individual de trabajo</p>	<p>RPA5II Percibir la remuneración establecida en su contrato, en correspondencia con la categoría y/o nivel que fije su nombramiento y el tabulador vigente</p>
<p>EPA151g Recibir las distinciones, estímulos y recompensas que le correspondan de acuerdo a la legislación universitaria</p>	<p>RPA5IX Recibir las distinciones, estímulos y recompensas a que se haya hecho merecedor, según la normatividad establecida.</p>
<p>EPA151i Ejercer el derecho de voto en los términos señalados por los reglamentos respectivos para la integración del Consejo Universitario, de los Consejos Técnicos y de otros cuerpos colegiados y, en su caso, formar parte de dichos órganos.</p>	<p>No los contempla</p>
<p>EPA151j Ser notificado de las resoluciones que afecten su situación académica en la universidad e inconformarse con ellas.</p>	<p>RPA5X Ser notificado de las resoluciones que emanen de las autoridades educativas o de la propia institución que afecten su actividad académica.</p>
<p>RIT11-II Percibir las indemnizaciones y demás prestaciones que le correspondan como consecuencia de los riesgos de trabajo.</p>	<p>No los contempla</p>
<p>RIT11-III Disfrutar de las prestaciones que señala la Ley y el contrato colectivo de trabajo.</p>	<p>RPA5XIII Recibir los beneficios y prestaciones de la seguridad social que la universidad establezca o que emanen de las disposiciones legales obligatorias.</p>
<p>RIT11-IV Disfrutar de todos los descansos y</p>	<p>RPA5XII Disfrutar de los días de descanso</p>

vacaciones señalados en los artículos relativos de la Ley, del Contrato y de este Reglamento	semanal, los de descanso obligatorio que señala la Ley Federal de Trabajo.
RIT11-V Obtener permisos o licencias con o sin goce de sueldo por el tiempo y los motivos establecidos en el Contrato Colectivo de Trabajo RIT11-VI Recibir trato decoroso por parte de los representantes del patrón y de sus jefes inmediatos RIT11-VII Ser cambiado de adscripción , en los términos que se establecen en el Contrato Colectivo de Trabajo RIT11-IX Contar en el desempeño de su labores con los servicios de higiene y prevención de accidentes a que está obligada la Universidad	No los contempla
RIT11-X Todos los demás derechos, que en su favor se deriven de la Ley y del Contrato Colectivo de Trabajo.	RPA5XIV Los demás que deriven de su nombramiento y de la legislación universitaria.
EPA55aPA Conservar su horario de labores o solicitar el cambio del mismo. En este último caso la autoridad universitaria de su adscripción, resolverá atendiendo a las necesidades de la escuela, facultad, instituto o centro respectivo EPA55bPA Si son definitivos, ser asignados a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman asignaturas.	No los contempla

Fuente: Se especifican en todos los artículos los numerales o incisos que corresponden:

RIT11- Reglamento Interior de Trabajo de la Universidad Autónoma de Baja California art. 11.

EPA51-Estatuto del Personal Académico, art. 51.

EPA55bPA- Estatuto del Personal Académico, art. 55, correspondientes en exclusiva a los derechos de los profesores de asignatura.

RPA5- Reglamento del Personal Académico, UVM, art. 5

* No se incluyen los derechos del personal de carrera relativos a sabáticos y licencias.

4.1.8. Obligaciones de los profesores

En el caso de las obligaciones de los profesores, de nueva cuenta la UVM ha emulado la redacción de la norma de la UABC, pero exhibe una cantidad de obligaciones notoriamente mayor a la de la Universidad de Baja California. Se contemplan la participación en academias, la verificación del cumplimiento de los reglamentos de parte de los alumnos, el seguimiento puntual a las inquietudes del estudiante y participar en la revisión de bibliografía. En ambos casos se destacan la asistencia y puntualidad, el cumplimiento de los planes y programas, la entrega del programa en tiempo y forma, la evaluación transparente y ética, contribuir a la calidad educativa y actualizarse. La mayor parte de las obligaciones

que prevé el RPA en la UVM se refieren a las actividades docentes, mientras que en el caso de la UABC se asocian además las actividades de docencia e investigación (cuadro 19).

Cuadro 19. Obligaciones de los profesores en los dos casos de estudio

UABC	UVM
EPA53a Desempeñar sus funciones bajo la dirección de las autoridades universitarias de su adscripción , cumpliendo con los planes y programas de estudio e investigación.	RPA6I. Desempeñar sus actividades de acuerdo con la misión y filosofía institucionales y el modelo educativo de la Universidad del Valle de México. RPA6II Cumplir con las funciones y actividades definidas en su contrato para el logro de los fines de la Institución. RPA6III Conocer, respetar y cumplir las normas , políticas y procedimientos de trabajo de la Institución. RPA6V Desempeñar la actividad académica que corresponda a su nombramiento , contratación, categoría y nivel.
EPA53b) Asistir con puntualidad al desempeño de sus labores , registrando la asistencia mediante el sistema de control establecido por la universidad.	RPA6IV Cumplir en la realización de sus actividades con los horarios de trabajo y los calendarios de la Institución.
EPA56a(PA) Impartir enseñanza, organizar y coordinar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluar y calificar los conocimientos y capacidades de los alumnos con honradez e imparcialidad EPA56b(PA) Prestar sus servicios en las asignaturas que señale su nombramiento EPA56c(PA) Impartir las clases que corresponda a su asignatura de acuerdo al calendario y horarios escolares	RPA6VI Planear y cumplir el desarrollo del programa de estudios correspondiente y conducir el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo a los planes y programas de estudio establecidos. RPA6VII Cumplir con los objetivos previstos en los programas académicos, y proponer a la autoridad correspondiente las modificaciones que juzgue pertinentes para su actualización y mejora.
EPA56f(PA) Realizar los exámenes en las fechas y lugares que se fijen por las autoridades , y entregar los resultados correspondientes dentro de los plazos señalados al efecto.	RPA7IV Realizar las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes a su cargo de acuerdo con los lineamientos establecidos , y entregar las calificaciones en las fechas y lugares que establece el calendario escolar.
EPA56g(PA) Presentar a las autoridades de su adscripción al final de cada ciclo escolar un informe sobre el resultado de las actividades realizadas	RPA7XIII Presentar a las autoridades correspondientes el programa de actividades por realizar en cada ciclo escolar así como los informes sobre el cumplimiento de sus funciones y actividades académicas, necesarios para la evaluación de su desempeño académico de acuerdo con los criterios, procedimientos y plazos definidos.
EPA56d(PA) Diseñar el programa de actividades de su asignatura de acuerdo a los lineamientos del plan de estudios EPA56e(PA) Dar a conocer por escrito a sus alumnos, el primer día de clases, el programa de su asignatura	RPA7I Presentar a los estudiantes al comienzo del ciclo escolar el programa del curso con la especificación de objetivos, contexto curricular de la materia, contenidos, metodología, criterios de evaluación y bibliografía. RPA7II Impartir su clase de acuerdo con el programa de trabajo y en los tiempos, horarios y espacios establecidos en la planeación escolar y

	<p>calendario de actividades.</p> <p>RPA7III Concluir el programa del curso de la materia (s) a su cargo conforme al periodo lectivo normal ya que en ningún caso se dará por concluido de manera anticipada.</p>
No los contempla	<p>RPA7X Participar en las actividades de inducción, información, coordinación, evaluación y seguimiento a que convoque la Institución.</p> <p>RPA7XII Vigilar el cumplimiento del reglamento relativo a los estudiantes.</p> <p>RPA7XIV Hacer uso responsable de la información y de la documentación institucional a la que tenga acceso.</p> <p>RPA7 XVI Cuidar su área de trabajo, las instalaciones y el equipamiento de la Universidad.</p> <p>RPA7XVII Los demás deberes que le señale el Estatuto General y las disposiciones legislativas contractuales vigentes en la Universidad.</p> <p>RPA7V Participar en su academia y presentar materiales de enseñanza, notas técnicas, formas de evaluación relativas a su programa y área de conocimiento que enriquezcan el trabajo de la misma.</p> <p>RPA7VI Implantar y mantener un ambiente de relaciones armónicas con los estudiantes, que propicie el aprendizaje en un marco de respeto y disciplina.</p> <p>RPAVIII Dar seguimiento al desempeño de los estudiantes y evaluar su rendimiento de acuerdo con los criterios definidos y en las fechas establecidas.</p> <p>RPA7 IX Atender a los estudiantes en sus peticiones de aclaración y revisión de los exámenes calificaciones antes del registro oficial de las calificaciones.</p> <p>RPA7X Entregar las actas de calificaciones finales firmadas dentro de los períodos establecidos en el calendario escolar.</p> <p>RPA7XI Solicitar a sus estudiantes los textos de la bibliografía básica y fomentar en ellos el uso del centro de información y de la biblioteca digital.</p> <p>RPA7X Sugerir en el seno de la academia los textos que considere pertinentes para el desarrollo de sus cursos.</p>
EPA53c) Integrar, salvo excusa fundada, la Comisión Académica, la Comisión Dictaminadora y los Jurados Calificadores.	RPA7XI Participar en los órganos colegiados de la universidad, o representarla en aquellos de los que esta forme parte.
EPA53d) Enriquecer y actualizar continuamente sus conocimientos , preferentemente en las áreas, campos o materia en que labore.	No los contempla
EPA53g) Contribuir a la consecución de los objetivos institucionales y a incrementar la calidad académica , velar por el prestigio y fortalecimiento de las funciones de enseñanza, investigación y preservación y difusión de la cultura.	RPA6XV Contribuir a la consecución de los objetivos institucionales y a incrementar la calidad académica y el fortalecimiento de las funciones de investigación y extensión.
EPA53h) Asistir a los cursos de formación del	RPA6IX. Asistir a los cursos de actualización y

personal académico que organice la universidad, y a los cuales haya sido comisionado.	formación académica que organice la Universidad.
EPA53i) Respetar y difundir la autonomía universitaria y la libertad de cátedra e investigación , velar por el prestigio de la universidad y contribuir al conocimiento de su historia.	No los contempla

Fuente: Se especifican en todos los artículos los numerales o incisos que corresponden:

RIT11- Reglamento Interior de Trabajo de la Universidad Autónoma de Baja California art. 11.

EPA53 y EPA56-Estatuto del Personal Académico, arts. 53 y 56

EPA55bPA- Estatuto del Personal Académico, art. 55, correspondientes en exclusiva a los derechos de los profesores de asignatura.

RPA6 y RPA7- Reglamento del Personal Académico, UVM, arts. 6 y 7

** No se incluyen las obligaciones de actividades de tutoría, asesoría y otras relativas al personal de carrera, que se establecen en un artículo separado.

4.1.9. Relaciones laborales

Como en cualquier espacio laboral, en las universidades e instituciones de educación superior existe un vínculo entre las relaciones y condiciones de trabajo, respecto al puesto, las funciones, la jornada, las obligaciones y los derechos laborales. Las relaciones laborales mostrarían la correlación de fuerzas entre los trabajadores y su empleador, la satisfacción y el respeto de los derechos del trabajador y el cumplimiento de las regulaciones generales y específicas. Si bien pueden ser explicadas a la luz de los aspectos formales, los trascienden. Sin intención de mostrar una revisión exhaustiva acerca de las relaciones laborales, es relevante añadir esta cuestión como un nivel de comparación entre la UABC y la UVM a partir de la información disponible.

Las polémicas laborales entre el empleador y sus trabajadores pueden dirimirse de forma individual o colectiva. Cuando no existe un sindicato, o bien cuando habiéndolo un trabajador no está afiliado, se tratan desde el ámbito de la norma general. Pese a que un trabajador tiene derechos que deben hacerse efectivos, acorde a lo establecido en la Ley Federal del Trabajo, su adhesión sindical es una medida de fuerza ya sea para contener la preponderancia del empleador, ya sea para dar empuje al cumplimiento de los derechos del trabajador. En las universidades públicas los sindicatos han tenido un lugar importante al garantizar la permanencia y la negociación de mejores condiciones de trabajo. La LFT reconoce la singularidad de las relaciones laborales de las universidades públicas y dedica un capítulo (XVII) a su exposición, sin embargo, las relaciones de trabajo en las

instituciones privadas se llevan solamente al nivel de los lineamientos generales que son aplicables a todos los trabajadores mexicanos.

De acuerdo con la clasificación establecida en el Capítulo XVII de la Ley Federal del Trabajo, en las universidades autónomas los sindicatos pueden ser de personal académico, de personal administrativo, o de institución si comprenden a ambos tipos de trabajadores. En la UABC existen dos sindicatos, el Sindicato Estatal de Trabajadores Universitarios (SETU), que aglutina al personal administrativo de la UABC y es titular del CCT, y el Sindicato de Profesores Superación Universitaria de la UABC (SPSU) que congrega al personal académico. En el caso de la UVM, la escasa información disponible permite identificar un sindicato institucional, el Sindicato Progresista Justo Sierra de Trabajadores de Servicios de la República Mexicana (SPJS).

En ambas instituciones se han documentado importantes controversias de tipo laboral. En el caso de la UABC en 2012 se expuso ampliamente el caso de la recesión de contrato de un profesor de carrera, Daniel Solorio, por supuesto incumplimiento de contrato. Solorio argumentó persecución y hostigamiento debido a sus antecedentes políticos y laborales, fue director de la Facultad de Derecho, ex apoderado legal de la UABC y crítico acérrimo del desempeño de la rectoría y la junta de gobierno. En 2015 la Junta de Conciliación y Arbitraje resolvió a su favor y solicitó la reinstalación de Solorio, permitiendo visualizar cientos de demandas por despido injustificado presentadas contra la UABC por profesores de todos los puestos y categorías (Levar, 2014), y, por tanto, prácticas indebidas incrustadas de forma habitual en las relaciones laborales.

En el caso de la UVM, destaca el movimiento del año 2008 de 30 profesores del campus Texcoco que denunciaron despidos injustificados al exigir el cumplimiento de la LFT (Monroy, 2008). La demanda ante la Junta Local de Conciliación y Arbitraje argumentó triangulación indebida de su relación laboral y el no respeto de sus prestaciones sociales al ser subcontratados por Administradora del Valle de Texcoco, *outsourcing* que, argumentaron, es propiedad de la Universidad del Valle de México.

De acuerdo con los inconformes, al firmar su contrato se les afilia al SPJS sin su conocimiento y son obligados a firmar un contrato colectivo de protección patronal

“Los docentes inconformes aseguran que tras la adquisición de la UVM por el corporativo estadounidense Laureate Education, Inc, la política laboral de la universidad consiste en crear administradoras que contraten al personal para la institución, pero sin otorgarles las prestaciones marcadas por la ley, que sí disponen quienes laboran en los campus del Distrito Federal. [...] Los profesores exigen homologación con los del Distrito Federal: “a trabajo igual, salario igual”, demandan. Explican que la institución evita pagar a los docentes las prestaciones a las que tienen derecho, “pese a que nos exigen el mismo trabajo” (Monroy, 2008)

El movimiento logró reunir a profesores de tres campus de la UVM que presentaron una solicitud ante la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para formar un sindicato independiente, llamado “Sindicato Nacional Independiente de Instituciones Educativas, Similares y Conexos 20 de Noviembre”. De esta forma luchar por las prestaciones que la institución les negaba, específicamente, vacaciones, aguinaldo, seguro de vida, y para exigir la homologación de salarios con los planteles metropolitanos, desconociendo al SPJS, titular del contrato colectivo con la UVM.

El movimiento permitió visibilizar irregularidades en los beneficios otorgados a los profesores de los campus no metropolitanos o foráneos, pues tuvo la atención de diversos medios impresos que dieron seguimiento a las acciones seguidas por el movimiento (La Jornada, Proceso, El Universal, Contralínea, Revista Fortuna, El Economista). Además, recibió apoyo de la Coordinadora Nacional de Sindicatos Universitarios y de Educación Superior

“Formalmente, el contrato colectivo de trabajo convenido entre la Universidad del Valle de México, SC, y el Sindicato Justo Sierra otorga prestaciones establecidas en la LFT: contrato por tiempo indeterminado; de 14 a 28 días de vacaciones; prima vacacional del 45 al 60 por ciento de salario; aguinaldo de 46 por ciento del salario; seguro de vida; seguro de gastos médicos mayores; ayuda para gastos funerarios; fondo de ahorro; ayuda para compra de despensa; permiso con goce de salario por antigüedad; becas a familiares; beca para estudio de maestría; uniformes; bono de antigüedad; despensa, y fondo de jubilación. Por el contrario, la

relación contractual entre Administradora del Valle de Texcoco y la organización sindical sólo concede cinco días de vacaciones, 4 por ciento de prima vacacional, 5 por ciento de aguinaldo y ninguna otra prestación. Los 30 maestros enuncian que sufren despidos injustificados y se les obliga a firmar renunciaciones y contratos cuatrimestrales para omitir el pago de vacaciones; además, deben lidiar con el “trato irrespetuoso y amenazante de algunos directivos” (Monroy, 2008)

La Junta Local de Conciliación y Arbitraje del Valle Cuautitlán-Texcoco concedió el registro del sindicato independiente de profesores luego de más de un año de gestiones (Fernández, 2009). Durante este tiempo los maestros inconformes denunciaron hostigamiento, amenazas y actos en contra de su seguridad. Entre ellos el estallamiento de objetos explosivos, tanto en el auto del dirigente principal del movimiento, David de la Torre, como a las casas de los profesores Martín Álvarez y Felipe Romero, causando diversos daños materiales (Cronología Movimiento UVM). Una de las líderes del movimiento, la profesora Eunice Ferra, al igual que otros integrantes del movimiento, fueron amenazados vía telefónica en sus domicilios para desistirse de las denuncias, lo cual llevó a algunos de los manifestantes a desistir de la demanda.

Actualmente, el proceso de demanda contra la UVM sigue en curso, los líderes del movimiento se dedican a diversas actividades remuneradas, algunos de ellos son docentes en universidades públicas, mantienen comunicación y participan con distintos niveles de compromiso en las actividades del sindicato, el cual ha logrado aglutinar a diversas agrupaciones de trabajadores de diversas ramas y derivó en un espacio que trascendió, si bien dispersándola, la lucha de los profesores despedidos por la UVM.

Ambos casos muestran diversas facetas de las relaciones laborales en las IES, es decir, problemas distintos que atañen a puestos de trabajo, derechos y condiciones laborales diferentes. En común se observa la necesaria condición de resguardo que requiere un trabajador para obtener una respuesta favorable frente a su condición y relación de trabajo. Las distinciones en los aspectos regulativos de las relaciones laborales entre las universidades públicas y las privadas, dan lugar a una correlación de fuerzas claramente distinta entre el trabajador y su empleador. Las IES privadas funcionan como empresas en

su búsqueda de atemperar, o de ser posible eliminar, la presencia de los sindicatos, y de disminuir el peso de los beneficios que por ley merece un trabajador. En las públicas la presencia de los sindicatos como interlocutores legítimos frente al empleador, además de una mayor visibilidad pública, disminuyen la ocurrencia de prácticas fuera de la Ley, pero no las anula.

4.2. Integración y análisis

Como se mencionó en el segundo capítulo, entre 2014 y 2017 se realizaron 29 entrevistas semiestructuradas a profesores de la UABC y la UVM que laboraban en una o ambas IES, así como a coordinadores académicos de docencia (cuadro 20). Las diferencias entre los informantes a partir de su puesto de trabajo llevaron a que en una primera etapa de integración de resultados se crearan códigos separados para observar las variaciones entre cada uno de los perfiles.

Esta separación siguió la lógica del guion de entrevista y el plan de operacionalización de conceptos para la construcción de códigos (ver Anexo II). Se buscaba con ello recuperar las diversas perspectivas sobre el fenómeno desde los distintos “lugares” desde los cuales se generan las opiniones. Sin embargo, el que prácticamente todos los informantes hayan realizado valoraciones acerca de temas comunes como el salario, la temporalidad del contrato, rotación del personal, evaluación del desempeño, satisfacción en el trabajo, entre otras, permitió vincularlos en una segunda etapa de codificación axial. La comparación entre los distintos informantes se refleja en las citas (extractos de entrevistas) más demostrativas.

Las dificultades para la obtención de las entrevistas condujeron a ampliar el tiempo previsto para cerrar con el periodo de levantamiento en campo, debido a tres cuestiones:

a) Los profesores mostraban reticencias para acceder a la entrevista, en parte debido a un apretado itinerario de trabajo, especialmente quienes realizan diversas actividades laborales. En el caso de los profesores de la UVM había interés, pero en algunos casos compartían el temor de perder su carga docente ante lo que consideraban no estaría bien visto por sus empleadores, especialmente en los profesores que solo imparten docencia en el Campus Mexicali, con los cuales no se pudieron realizar entrevistas.

b) Los coordinadores académicos de la UABC disponían de poco tiempo y dedicaron en promedio 20 minutos para la entrevista. En el caso de los coordinadores de docencia de la UVM, había en general desinterés debido a las implicaciones para su permanencia en el trabajo, manifestaron que tienen acuerdos tácitos de confidencialidad.

c) Múltiples entrevistas fueron reagendadas en diversas ocasiones para poder llevarse a cabo, un par de ellas nunca pudo realizarse debido a reiteradas cancelaciones. Pese a lo anterior, la experiencia cara a cara con los profesores fue muy satisfactoria, en algunos casos incluso dedicaron más tiempo del que disponían originalmente, quienes lograron tener mayor apertura expresaban la necesidad de que su situación laboral se dé a conocer en un entorno laboral que, consideran, los invisibiliza frente a las estructuras académicas, otros colegas, o las propias condiciones en las que se realiza su trabajo al tener una permanencia breve en sus espacios de trabajo.

Cuadro 20. Número de informantes por campus

Informante/ campus	UVM				UABC		UVM –UABC	Total
	Mexicali	Texcoco	Tlalpan	San Rafael	Mexicali	Ensenada	Mexicali/Mexicali	
Profesores	--	6	2	--	7	5	3	23
Coordinadores de docencia	--	1	--	1	3	1	--	6
Total	0	7	2	1	10	6	3	29

Fuente: elaboración propia.

Para la identificación de los informantes entrevistados (cuadro 21) se incorporaron cuatro factores: la universidad donde laboran, su perfil, la carrera en la que dan cátedra y la orientación al mercado: público, privado o ambos, o el mercado laboral amplio. Como

puede observarse, hay diversidad en los perfiles y las orientaciones al mercado laboral del sistema de educación superior y del mercado laboral amplio.

La diversidad de asignaturas que imparten los PTP como estrategia para ampliar sus oportunidades laborales, obligó a clasificarlos en un área del conocimiento. Para reducir la dispersión de datos, se asignó a cada profesor en aquella donde tienen más experiencia. El área de Ciencias Sociales incluye las carreras de Administración (UABC y UVM), Contaduría (UABC), Contabilidad (UVM), Pedagogía (UVM) y Ciencias de la Comunicación (UABC y UVM). En Ingeniería se agrupan los profesores que imparten en Civil (UABC y UVM), así como Mecánica, en Caminos, Eléctrica, Electrónica y Energías Renovables (UABC). El área de Salud incluye Medicina, Enfermería (UABC) y Psicología (UABC y UVM) con enfoque clínico.

Cuadro 21. Datos de identificación de los informantes

IES	Perfil		Área (solo profesores)			Orientación al mercado (solo profesores)			
	Profesores	Coordinadores Académicos	Ciencias sociales	Ingeniería	Salud	Público	Privado	Público y privado	Mercado laboral amplio
UABC	12	4	3	6	3	7	NA	0	5
UVM	8	2	6	0	2	NA	2	1	5
UABC-UVM	3	0	2	1	0	NA	NA	3	0
Total	23	6	11	7	5	7	2	4	10
	29		23			23			

Fuente: elaboración propia.

Para identificar en lo general quiénes son los profesores que conforman el grupo de informantes, se indica en los cuadros 22 y 23 una ficha descriptiva que permite identificar sus características personales, académicas y laborales generales. Existe diversidad en las características sociodemográficas de los informantes, en lo referente al género, la edad y los años de experiencia docente. Los rasgos distintos, son el nivel académico de los informantes, pues la mayoría tiene maestría; el número de horas frente a grupo, siendo tendencialmente alta en todos los perfiles de profesores; y finalmente, también se observa que la mayoría de los informantes realiza otra actividad remunerada.

Cuadro 22. Ficha descriptiva de los profesores de la UABC

Apelativo	Género	Edad	Experiencia docente	Nivel académico	Actividades remuneradas	Horas
Profesor de las Ing. Eléctrica, Electrónica y Mecánica, campus Mexicali	Masculino	36	4	Maestría	Sólo docencia en UABC	24
Profesora de las Ing. Eléctrica, Electrónica y Mecánica, campus Mexicali	Femenino	29	5	Doctorado	Sólo docencia en UABC	23
Profesor de las Ing. Civil, Eléctrica y Electrónica, campus Mexicali	Masculino	35	4	Doctorado	Sólo docencia	23
Profesor de la Ing. en Eléctrica, campus Mexicali	Masculino	26	2	Maestría	Estudiante de doctorado	7
Profesor de la Ing. en Caminos, campus Mexicali	Masculino	54	13	Maestría	Propietario de despacho de proyectos viales	6
Profesora de la Ing. en Energías renovables, campus Mexicali	Femenino	50	26	Doctorado	Asesora ambiental de empresa farmacéutica	11
Profesora de las Lic. En Administración y Contaduría, campus Mexicali	Femenino	43	16	Maestría	Asesora contable	23
Profesor de la Lic. En Contaduría, campus Mexicali	Masculino	52	13	Licenciatura	Sólo docencia en UABC	25
Profesor de la Lic. en Psicología, campus Mexicali	Masculino	38	10	Maestría	Empleado en la SEP	16
Profesora de las Lic. En Administración y Contaduría, campus Ensenada	Femenino	49	15	Maestría	Asesora contable	23
Profesora de la Lic. en Psicología, campus Ensenada	Femenino	44	12	Licenciatura	Clases en otra IES, Psicoterapeuta	24
Profesor de la Lic. En Ciencias de la Comunicación, campus Ensenada	Masculino	29	2	Licenciatura	Estudiante de maestría	8
Profesora de las Lic. en Medicina, Enfermería y Psicología, campus Ensenada	Femenino	56	27	Doctorado	Propietaria de consultorio médico	25

Fuente: Elaboración propia.

Las horas de docencia son semanales, incluyen horas impartidas en otras IES; la edad y la experiencia docente se cuantifican en años.

Cuadro 23. Ficha descriptiva de los profesores de la UVM y UABC-UVM

Apelativo	Género	Edad	Experiencia docente	Nivel académico	Actividades remuneradas	Horas
Ex profesora de la Lic. en Psicología, líder del	Femenino	43	8	Maestría	Sólo docencia	15

movimiento de profesores campus Texcoco						
Ex profesor de Psicología, líder del movimiento de profesores campus Texcoco	Masculino	42	16	Maestría	Propietario de negocio	15
Ex profesor de las Lic. En Administración, Contabilidad y Psicología, campus Texcoco	Masculino	35	6	Maestría	Sólo docencia	24
Profesora de las Lic. en Administración y Contabilidad, campus Texcoco	Femenino	42	13	Licenciatura	Propietaria de negocio	12
Profesora de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología, campus Texcoco	Femenino	40	18	Licenciatura	Clases en otra IES, Asesor contable	20
Profesora de la Lic. en Derecho, campus Tlalpan	Femenino	30	6	Maestría	Estudiante de doctorado, profesora en otra IES	7
Profesor las Lic. en Pedagogía y Psicología, campus Tlalpan	Masculino	38	10	Maestría	Clases en otra IES, Psicoterapeuta	14
Profesora de las Lic. en Administración y Ciencias de la Comunicación, campus Tlalpan	Femenino	63	26	Maestría	PTC en la UPN	26
Profesores que laboran en la UABC y la UVM						
Profesora de las Lic. en Administración, Contaduría, Contabilidad y Psicología de la UABC y la UVM campus Mexicali	Femenino	42	16	Maestría	Asesora contable	23
Profesor de las Ingenierías Civil de la UABC y la UVM campus Mexicali	Masculino	42	8	Doctorado	Sólo docencia	31

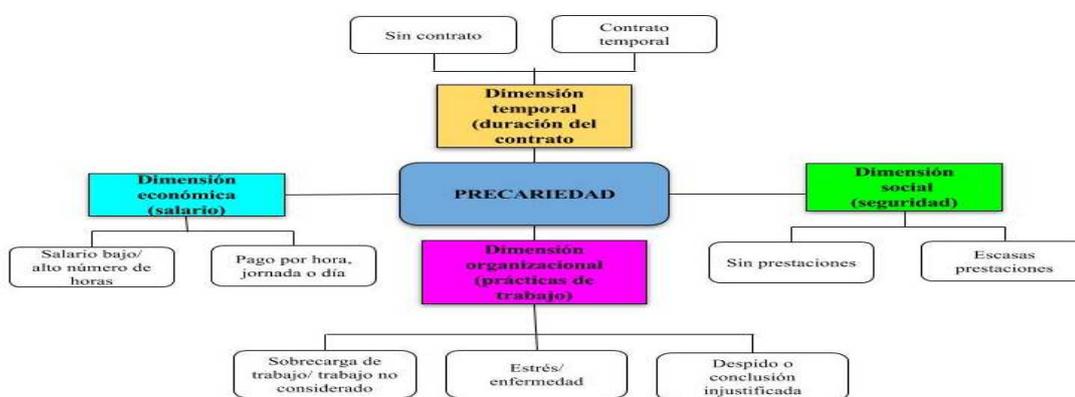
Fuente: Elaboración propia.

Las horas de docencia son semanales, incluyen horas impartidas en otras IES; la edad y la experiencia docente se cuantifican en años.

El esquema general del análisis de la información incorpora las cuatro dimensiones de la precariedad laboral y los principales aspectos de relevancia para las condiciones en las que opera el mercado docente de la educación superior: la dimensión del tiempo de contrato, la dimensión de las retribuciones salariales, la dimensión de la seguridad social y la dimensión organizacional de las relaciones laborales y las prácticas de trabajo (Esquema 4).³⁸ Este esquema sintetiza los aspectos teórico conceptuales más relevantes, y es la guía para el análisis de los datos en conjunto con la figura del mercado docente de la educación superior.

³⁸ Este esquema se presentó en el primer capítulo, se retoma y numera aquí para exponer cómo se ha guiado la interpretación y el análisis de los datos.

Esquema 4. Dimensiones y categorías de análisis



Fuente: Elaboración propia con base en las dimensiones de análisis de Rodgers y Rodgers, 1989.

Con base en los recursos del programa Atlas-ti se obtuvieron tres medios de análisis:

- *Nube de palabras* (conceptos) que muestra los términos más recurrentes en las entrevistas y con la cual se muestran los aspectos lingüísticos que tienen mayor presencia en las opiniones y experiencias de los informantes. La nube distingue por tamaño los términos más utilizados por los informantes.
- *Redes semánticas* (networks) que muestran de forma estructural los conceptos centrales de la investigación con base en los aspectos teórico-conceptuales. Reconocen los nodos o relaciones entre categorías que vinculan la red, permiten observar la relación entre las percepciones de los informantes y las categorías de análisis. Se buscó priorizar la

identificación de los aspectos que permitieran responder a las preguntas de investigación, encontrándose líneas analíticas adicionales. La representación gráfica de las redes semánticas que se obtienen en Atlas-ti muestra dos datos numéricos fueron editadas para facilitar su lectura y reconocimiento visual.

- *Redes de coocurrencia* que permiten visualizar las relaciones de dos o más códigos que aparecen en una misma entrevista. A diferencia de las redes semánticas, la coocurrencia expresa el “peso” individual de diversos códigos relacionados con una categoría mayor, las presencias y ausencias de esos factores para visualizar cómo se percibe un fenómeno, concepto o experiencia. Mientras que las redes semánticas contabilizan el número de citas o menciones sobre un código establecido, las gráficas de coocurrencia expresan el número de entrevistas en las cuales se identificó una cita vinculada a un código. De nueva cuenta, la representación gráfica de las redes de coocurrencia que se obtuvieron en Atlas-ti fueron editadas para facilitar su lectura y reconocimiento visual.

Estos recursos se realizaron con la integración de toda la *unidad hermenéutica*, es decir, todas las entrevistas. Como se indicó previamente, la comparación para observar las diferencias entre los perfiles de los informantes se visualiza con los extractos de las *citas* más representativas. El ordenamiento de los resultados incorporó la diferenciación analítica entre *categorías* (códigos mayores) y *códigos* con los que se relacionan (códigos derivados de las categorías o códigos mayores), para separar los conceptos teóricos y los términos que por asociación se derivaron de las percepciones de los informantes.

4.3. Condiciones laborales de los PTP: confirmación de intuiciones y hallazgos principales

En esta sección se realiza una vista sintética de los resultados, que permite identificar los principales hallazgos, confirmar en lo general los supuestos que se plantearon para la investigación y también contrastar algunas ideas iniciales. Esta es una revisión de

resultados general y en los subsecuentes numerales de este capítulo se realiza un análisis más detallado de los aspectos relevantes.

Los resultados muestran que existe diversidad en los perfiles personales y académicos de los informantes, pero se comparten condiciones laborales similares en el sector público y el privado, con un cariz más precario entre quienes se emplean en este último. Pese a esto, la forma como se vive y se significa la condición laboral es distinta entre los profesores, cuentan para ello la relación con el mercado laboral amplio y las retribuciones obtenidas por medio de otras actividades remuneradas, asociado a los motivos para emplearse (esquemas 5 y subsecuentes).

En contra de lo esperado, ninguno de los entrevistados utilizó el término “precarias” o “precariedad” al realizarles las entrevistas. Sin embargo, utilizaron términos que por asociación se relacionan con una condición desfavorable, tales como “explotación”, “incierto”, “frustrante”, “insatisfactorio” y “deplorable”. Tanto entre los profesores como en el caso de los coordinadores y profesores con puestos de gestión, se percibe que la docencia a tiempo parcial es un trabajo mal remunerado, inestable y que requiere gran compromiso. Los profesores consideran que es sumamente demandante y no se les retribuye por todo el esfuerzo realizado. Pese a esta valoración, las diferentes maneras como se significa el efecto que tiene esta baja remuneración económica permiten reevaluar cómo es la condición laboral de los PTP, pues si bien objetivamente es un trabajo que puede caracterizarse como precario, subjetivamente es valorado de forma diferente entre los informantes.

Los profesores que tienen otro empleo remunerado y cuyos ingresos exceden lo que obtienen a través de la docencia, no encuentran en lo general insatisfacción en sus retribuciones, sin embargo, la mayoría de estos profesores perciben que el pago no representa el valor que debería darse a una actividad que ha requerido para su ejercicio muchos años de escolaridad, la práctica diaria y muchas horas adicionales a las de la relación cara a cara con el alumno. Solo uno de los informantes que se desempeña exclusivamente en el mercado docente percibe satisfacción, a secas, con sus condiciones de trabajo medidas en su paga y prestaciones. En su opinión, las condiciones circundantes no

permitirían que se otorgaran pagos más sustanciosos, percibe que su universidad hace un gran esfuerzo por retribuirlo, pero no le parecería malo que mejoraran sus ingresos.

En el nivel de los beneficios adicionales al salario, la oposición más notoria entre las dos orientaciones al mercado docente (público y privado) la dan las significativas diferencias en las prestaciones. La universidad pública otorga todas las prestaciones de ley sin restricciones y muchas adicionales. Algunos de los profesores que se orientan al mercado público han decidido hacerlo porque pese a que el pago por hora es bajo, claramente inferior en la UABC respecto a las IES privadas, además les otorga seguro y diversos beneficios que suponen una alza considerable si se les cuantifica en términos monetarios.

“voy generando lo que es la antigüedad de semanas cotizadas, entonces hay buenas prestaciones, se pagan vacaciones, cosa que en las universidades privadas no se hace, entonces con relación a prestaciones la UABC está bien, te reconoce como empleado pero versus sueldo el trabajo es un poquito como disparate (profesora de asignatura de las Lic. En Administración y Contaduría de la UABC campus Ensenada).

En contraparte, en la UVM se dan prestaciones diferenciadas entre los distintos campus y se ha buscado reducir lo más posible el otorgamiento de algunos de ellos a través del ajuste de los calendarios de contratación sin contabilizar los tiempos de contratación en los periodos intercuatrimestrales, pero también de otras acciones incluso fuera de lo establecido en la LFT. Como se expone más adelante a través de las redes semánticas y gráficas de coocurrencia, estas prácticas son diversas, entre ellas no dar pagos al seguro social y la conversión de plazas de carrera a contratos temporales.

No fue posible identificar con toda puntualidad el pago que perciben por hora. Casi todos los profesores desconocen cuál es su pago por hora. Algunos de ellos cuantifican considerando no su pago por hora-semana-mes de acuerdo con el tabulador que corresponde a su categoría, sino lo que muestra su talón de pago. Debido a que en la UABC reciben un estímulo por antigüedad, las variaciones son considerables, especialmente entre quienes tienen más de 10 años de experiencia. En la UVM las diferencias notorias se deben a que los tabuladores que no son conocidas formalmente por ellos, además de la permanente oscilación en el número de horas que imparten. Pese a lo anterior, es posible calcular que los profesores entrevistados ganan en la UABC un promedio \$110 (en lo cual

se contabilizan el pago por hora y antigüedad) y en la UVM entre \$150 y \$200 dependiendo del grado académico.

Los motivos por los cuales se emplean son diversos pero la mención que aparece en todas las entrevistas es lo que se ha codificado como “gusto por la docencia”. Para algunos de estos profesores, las bajas remuneraciones se compensan por los gratificantes que les otorga el ejercicio docente, actividad que consideran agradable, enaltecedora y en algunos casos, algo a lo que no renunciarían incluso por otro empleo con mejor sueldo. Entre algunos de ellos, a esto se añade el que la actividad docente supone una relación humana de nobles fines: formar personas que a través de sus estudios superiores pueden lograr una superación personal y abonar respuestas favorables a la sociedad. En algunos casos, se habla de una vocación, es decir, una inclinación elegida que responde a un sentir no material, o bien una aspiración que siempre estuvo presente en sus vidas.

“Para mí ser profesora es algo muy importante, de hecho ayer hablaba con alguien y me dijo “¿tú desde cuando empezaste?”, yo creo que desde cuando era niña, a mí siempre me gustaba jugar a la escolita y cosas así, es un trabajo gratificante (...) me gusta el contacto con los muchachos porque a pesar de que yo les enseño también ellos me enseñan muchas cosas a mí, lo disfruto, lo hago con gusto. Todos los días vengo y no es un trabajo que yo diga “ay, tengo que ir a trabajar”, no o sea, lo valoro” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración, Contaduría, Contabilidad y Psicología de la UABC y la UVM campus Mexicali).

También se asocia el gusto por ser docente a una intención de devolver a la universidad y a la sociedad algo de lo que les ha otorgado a través de su educación superior, especialmente entre los profesores de la universidad pública. Por tanto, la docencia a tiempo parcial se revalora y se resignifica: no se puede separar lo que la universidad les otorga, de lo que ellos le dan a su universidad. Son fases inseparables de este trabajo.

“Básicamente yo creo que en parte regresarle algo a la Alma Mater ¿no?, que fue la que nos formó, esa es una parte no tanto por el dinero porque realmente el dinero pues lo gasto básicamente en gasolina ¿no? Y la otra parte creo yo que pues no quedarme con esa experiencia sino transmitírsela a los jóvenes para que ellos también tengan su propia formación tanto académica a través de los libros, y de la experiencia de nosotros que hemos participado en muchísimos proyectos, entonces eso es lo que tratamos de motivar a los muchachos también para que sigan con esas experiencias” (profesor de asignatura de la Ing. en Caminos de la UABC campus Mexicali).

“Es un compromiso muy grande (...) en mi caso yo estudié mi maestría por medio de una beca de CONACyT que dan y dentro de las clases por ahí un doctor, Marcos, dijo “ustedes vienen de un país tercermundista que con la beca que es a nivel nacional de alguna manera les están dando gratis, entre comillas, entonces ya tienen que regresarle algo a su país” y uno parte de hacer algo, preparar más gente, no ayudar al que te ayudó que está arriba, sino ayudar al que viene abajo para que te rebase” (profesor de asignatura de las ing. Eléctrica, Electrónica y Mecánica, Campus Mexicali).

Adicionalmente, los motivos que se expresaron se relacionan con la posibilidad de que la docencia actualice y permita aprender de forma permanente, así como la flexibilidad del contrato a tiempo parcial. En menor medida que da prestigio, o por necesidad económica.

“lo importante es que de esa manera yo estoy actualizada, yo lo veo como un medio de actualizarme, entonces no es por el medio de lo que te ofrezcan en valor monetario sino el valor de poder estarte actualizando” (profesora de asignatura de las Lic. en Medicina, Enfermería y Psicología de la UABC campus Ensenada).

Un hallazgo importante fue la confirmación de una intuición que estuvo presente desde el principio en el diseño de esta investigación: la forma como se evalúan las condiciones de trabajo y los motivos que han tenido para emplearse, están íntimamente relacionadas con las expectativas de futuro que prevén los profesores, entendidos como planes y aspiraciones. Prácticamente todos los entrevistados planean mantenerse en la docencia, incluso quienes parecen más desencantados de las retribuciones materiales y simbólicas que obtienen. Esto es así porque la evaluación de la condición de trabajo es separable de las gratificaciones que les otorga una labor que les gusta y la cual muchos consideran una vocación. Por tanto, es posible establecer que las expectativas para el futuro se relacionan con el valor que le dan a su experiencia desde el punto de vista de lo grato/no grato que es el trabajo en sí, y no primordialmente por el pago y demás retribuciones materiales.

Otras expectativas de futuro se asocian a una aspiración de obtener una plaza de tiempo completo, combinar la docencia con otras actividades y mantener las actividades remuneradas fuera de la universidad. Entre quienes aspiran a un tiempo completo resalta el que llevan a cabo actividades “meritorias”, es decir, aquellas por las cuales no perciben una paga pero que les podría permitir una valoración favorable para ser recontratados y eventualmente, ganar una plaza de TC. Esta acción estratégica para lograr una permanencia en el trabajo es recurrente en el mercado laboral amplio; se convierte en práctica común en el mercado docente en ambos sectores, pero genera insatisfacción.

En el sector privado la percepción general es que no se reconoce y solo en ocasiones en el público. Los profesores con aspiraciones de TC son en su mayoría jóvenes estudiantes de posgrado que buscan hacerse un lugar de trabajo para el futuro, así como profesores con experiencia que se involucran en proyectos de investigación y realizan publicaciones

académicas, allanando un requisito para cubrir el perfil solicitado en las universidades públicas para plazas definitivas.

En contraparte, quienes desean mantener su actividad profesional son quienes tienen más años de experiencia docente, tienen carreras que perciben exitosas y ganan mucho más en el desempeño de su profesión. O bien quienes complementan sus ingresos con la docencia a tiempo parcial pero ya han excedido la edad a la cual se les contrataría, o no cuentan con el nivel de doctorado para aspirar a una plaza de TC. Este último grupo incluye a profesores que mantienen la aspiración, o quizá más propiamente la esperanza, de obtener en el futuro una plaza de carrera que disminuya su itinerancia, les permita mejorar sus ingresos y les conduzca a la realización de una docencia mejor valorada.

Solo una de las informantes tiene un perfil distinto a los anteriores, es profesora de tiempo completo (UPN Ajusco) y su intención es mantener actividad en la UVM porque le permite obtener ingresos adicionales al concluir su horario de trabajo. La elección de la docencia a tiempo parcial es porque esta es una actividad que le gusta y para la cual requiere sólo unas cuantas horas a la semana.

Como se mencionó previamente, la orientación al mercado docente y laboral amplio expresa distinciones notorias entre las percepciones y las aspiraciones; sin embargo, las diferencias más significativas son las que se relacionan con la empleabilidad y la itinerancia, es decir, con el número de empleos y con el número de IES donde laboran. Una mayor itinerancia se observa entre los profesores que trabajan en el mercado privado, quienes buscan tener diversas entradas económicas para cubrir sus requerimientos.

Esto puede mostrar que pese a que por hora ganan más que los profesores de la UABC, el pago no es suficiente para cubrir las diversas necesidades que en cambio sí pueden ser satisfechas en mayor medida en las públicas. No hay diferencias notorias en la empleabilidad entre ambos mercados docentes, es decir, los profesores de la UABC y los de la UVM se desempeñan por igual en el mercado laboral amplio, en mayor medida en actividades asociadas a ejercicio de su profesión. Sin embargo, en la UABC se concentran

quienes no tienen una alta itinerancia, es decir quienes solo laboran en la docencia en esta universidad.

La evaluación del desempeño y los aspectos que se asocian a la supervisión del trabajo (codificado como “control y vigilancia”) representan dos esferas de alta insatisfacción entre los profesores. En ambas universidades se lleva a cabo una evaluación del desempeño a través de una encuesta a los alumnos, a la que se suma la opinión del jefe directo. Estos resultados son considerados para la recontractación, especialmente en la UVM.

Los profesores reportan que la evaluación del alumno presenta sesgos importantes pues en ocasiones se utiliza para “castigar” a los profesores que son más estrictos, o por las bajas evaluaciones que obtienen los alumnos. En consecuencia, en el caso de quienes imparten en la UVM la práctica y la exigencia docente deben moderarse para evitar que una mala evaluación repercuta de forma desfavorable en la recontractación, lo cual despoja al profesor una cierta capacidad de conducción y control sobre el grupo, e incide desfavorablemente en la calidad de la docencia.

“desconcierta un poquito o nos mantiene inconformes es eso lo que ahora se da ¿no? lo de las evaluaciones del alumno hacia el maestro, en donde ya no son solamente como opiniones sino como evaluaciones, como que si el alumno supiera de pedagogía y a veces si tuviesen el conocimiento, el criterio y la madurez para evaluar a un maestro (...) por esa misma razón muchos maestros han bajado el nivel de disciplina, de ser estrictos en el sentido de que pues sí les estoy pidiendo una tarea y no me la entregan pues ya no me la puedes entregar, ¿por qué?, porque le estoy enseñando disciplina (...) el alumno lo ve como que el maestro es déspota y todo aquello, entonces “me voy a desquitar, al momento que yo lo evalué le pongo 6, tache o X” y entonces al rato lo mandan a llamar a uno, “fíjate que el alumno se está quejando” y no sé qué tanto, y como ya hemos oído que otros maestros han salido por esas situaciones, pues uno como que se intimida y le baja el nivel tanto de exigencia como de profundidad de conocimientos” (profesor de asignatura de la Ing. Civil de la UABC y la UVM campus Mexicali).

En lo que respecta al control y vigilancia de los profesores, en ambas universidades se “vigila” al profesor, pero de nueva cuenta en la UVM se hicieron más evidentes aspectos desfavorables de la condición laboral que se derivan de la forma como se verifica el cumplimiento de las obligaciones laborales. En ambos casos las cuestiones que se evalúan son las de puntualidad y asistencia, en la UVM además el apego de instrucciones previamente establecidas y la verificación del modelo de clase. Estas cuestiones generan inconformidad y desmotivación en los profesores, pero con mayor énfasis en la UVM,

marcadamente entre quienes también imparten docencia en el sector público y pueden comparar las diferencias.

“UVM es una institución privada donde te dice “tu clase es a las 9 y si no firmas 9:07 te pongo un sello que dice “retardo de entrada” y si no llegas 9:15 te pongo un sello que dice “falta” y si llegas 9:17 sube con la coordinadora a pedirle el favor de que te deje dar tu clase” (...) te descuentan por no dar clase por esto sellitos, cada tres sellitos son una falta, así como que muy retrógrada como muy marcada la situación obrero patronal (...) en la UAM confían plenamente en quien contratan y no lo tienen que andar vigilando, no lo tienen que andar siguiendo y aquí no, en UVM bueno aunque te conozcan de toda la vida es lo mismo” (profesora de asignatura de la Lic. en Contabilidad en la UVM campus Texcoco).

La práctica docente es una acción que requiere cierta autonomía y esta no puede realizarse en un entorno donde de forma sistemática y permanente se vigila el desempeño. La libertad de cátedra es algo que se ve severamente afectado pues si bien no hay lineamientos formales que inclinen al profesor hacia la eliminación de determinados temas, o el énfasis en determinados aspectos del currículum formal, el que haya “visitantes” que verifiquen el desarrollo de la clase hace sentir al profesor que se vulnera la libertad para conducir el desarrollo de los contenidos y las actividades con los alumnos. En ocasiones esta vigilancia trasciende el cumplimiento de las obligaciones laborales y llega al nivel de la comunicación humana.

“otra cosa que no me gustaba era sentirme demasiado vigilada en ocasiones, o sea, no sé ellos mismos te lo decían en burla “es que aquí sabemos hasta qué desayunaste ayer” y sí, o sea, tú hablaste con un alumno y a ese alumno le diste tal cosa y pues te lo terminaron como volteando en ocasiones como un arma casi, entonces tener cuidado de que las cosas no se fueran a transgiversar [sic] era a veces un tanto difícil de sobrellevar, tener cuidado de qué comentarios hacías” (Profesora de asignatura de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

En el caso de la UABC igualmente se observa inconformidad pero la libertad de cátedra parece no verse afectada debido a que sólo se verifica que el profesor se encuentre en su salón en su horario de clases.

“yo les dejo los 10 minutos después de clase para yo poder bajar, llegar, firmar y poder subir a la siguiente para estar puntual, entonces me ha tocado que a veces si salgo 2 minutos antes y llega el muchacho que verifica y diga “pues es que no está dando clase” ¿cómo que no estoy dando la clase? ya la di, ya la terminé porque soy puntual y si me ven y me verifican a mí a las 8 en punto a mí me van a encontrar en el salón y si me toca las 9 a las 9 me van a encontrar en el salón, entonces esa partecita como que sí me duele un poquito mi corazón. (...) no lo voy a criticar, no lo voy a tachar, no, les digo qué tanto me molesta en escala del 1 al 10, a lo mejor 4 por ahí 3 pero total, te digo, no estamos haciendo nada incorrecto pero siento como que no son las formas a veces de tratar a un catedrático” (profesora de las Lic. En Administración y Contaduría de la UABC campus Mexicali).

La condición laboral de los profesores requiere revisar las prácticas de trabajo y no exclusivamente las remuneraciones y las prestaciones. Aquí se incorpora la posibilidad o imposibilidad de realizar diversas actividades académicas y trabajo colegiado, de acceder a los estímulos y otros apoyos. Como se expuso en el capítulo 3, el mercado académico incorpora dos modos de regulación del trabajo (Rondero, 2007 y 2009). La regulación académica se realiza a través de mecanismos de organización que buscan mejorar la productividad académica por medio de diversas bolsas económicas. Se trata de programas derivados de las políticas para la evaluación superior para fomentar la permanencia y enfáticamente, la producción científica a través de publicaciones. Esta regulación establece una diferenciación clara entre el mercado académico y el mercado docente, la organización del trabajo académico, a través de su regulación, excluye a los profesores de tiempo parcial de los beneficios, estímulos y apoyos.

Investigaciones previas (Sánchez y Güereca, 2014) han mostrado que esta diferenciación está presente en otras universidades públicas y tiene efectos desfavorables en la satisfacción y la motivación de los profesores. No hay evidencia acerca de si esta diferenciación tiene efecto en un ejercicio docente de mayor calidades decir, si los diversos programas destinados a mejorar la productividad y a reconocer el trabajo de los académicos inciden en una mejor práctica docente de los sujetos de la evaluación, respecto a quienes no lo son.

Como se expone más adelante, en el caso de la UABC los profesores pueden obtener los beneficios de uno de los programas de estímulos, pero solo una pequeña proporción de los profesores entrevistados pueden acceder a sus recursos debido a que los lineamientos se asocian a los criterios de evaluación del mercado académico, y buena parte de ellos no puede cubrir los requisitos. Se pide a un profesor de asignatura lo que las características del puesto no ofrecen, es decir, permanencia, carga docente estable y participación en diversas actividades³⁹

“Y ahí desventaja en PREDEPA para los de asignaturas porque son menos niveles y pues hay muchos puntos que no tienes, como alumnos de tutorías y esas cosas no las tienes” (profesor de asignatura de las Ing. Civil, Electrónica, Mecánica y Eléctrica de la UABC campus Mexicali).

³⁹ La convocatoria actual del programa de estímulos se encuentra disponible en <http://predepa.uabc.mx/PREDEPA>.

“Fíjese que no formo parte del programa de estímulos, tal vez porque no he querido entrar porque no he hecho el tiempo, ya ve que hay un tiempo para hacer cierto tipo de cartas y todo eso, como siempre estoy tan ocupada no he tenido tiempo de hacerlo” (profesora de asignatura de las Lic. en Medicina, Enfermería y Psicología de la UABC campus Ensenada).

“en esta cuestión del estímulo yo no participo porque no me gusta andar con dolor de estómago la verdad, cuando son las solicitudes que son los periodos en los que se deben de ingresar pues obviamente ciertos requisitos, pero vamos, por ejemplo yo hace como un año dije “ahora sí voy a hacer mi solicitud”, justamente después de haber obtenido el grado de doctor dije “pues ese grado de doctor me debe de apoyar en algo”, pues realmente no supe exactamente o no encontré cómo incluirlo, cómo ponerlo dentro de lo que se solicitaba. Luego, después yo tenía proyectos o programas de servicio social y dije “ah, pues sí tengo estudiantes de servicio social” pero me pedían que fueran bastantes, o sea, para poder en un momento dado que sumara cierto número de puntos entonces a la hora de la hora decía con lo que hago me da risa, me da risa los puntos que obtengo y no tiene caso (profesora de asignatura de la Ing. en Energías renovables de la UABC campus Mexicali).

En el caso de la UVM se otorgan recursos a los profesores de “excelencia”, sin embargo, no hay transparencia en la asignación, los requisitos y montos que otorga, lo cual confunde a los profesores. Su asignación está sujeta a decisiones económicas, de manera que no es un programa de estímulos sino una práctica que depende de la voluntad del empleador, y por tanto, una acción discrecional.

“jamás entendí bien la manera en la cual lo asignaban, desde que podía recibir solo mil pesos un semestre hasta hubo semestres en los que recibí 18 mil pesos, cuando yo preguntaba que me explicaran en qué consistía pues me iban cambiando las explicaciones (...) me dijeron que era mil pesos por cada grupo que tenía, en aquella ocasión el que me evaluó era un grupo por eso sólo fueron mil pesos, pero cuando recibo los 18 me decían que eran mil pesos por cada hora frente a grupo y en aquel entonces fueron 18 horas las que tenía frente a grupo, entonces nunca entendí cómo lo daban” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

“si yo tenía que entregar 90 millones de utilidades en Texcoco al año pero no me entraron 300 estudiantes me entraron 250 (...), yo tengo que compensar esa deficiencia de ingreso con ahorro, ¿sí me explico?, es decir, no había marcha atrás de lo que yo tenía que entregar de utilidad, es decir, el dueño decía “será el sereno, tú tienes que entregarme 90 millones de utilidades (...) ¿cómo? “con ahorro (...) haz lo que tienes que hacer pero gratis, consigue a ver qué puedes lograr sin dinero” (...) si había un presupuesto de 100 mil pesos para estímulos de profesores por su excelencia vamos a ajustar, ahora nada más va a haber 50 mil así es que si al profesor le dabas 30 mil por bonos pues ya ajústalo (...) si yo le di el semestre pasado por su excelencia 20 mil pesos de estímulo por 15 horas clase y al siguiente semestre volvía a salir excelente (...) y también dio 15 le decía “¿qué crees?, ahora no hay 30 mil, ahora nada más hay 5 mil” ¿qué pasa (...)?, probablemente que era como un desencanto (...) en una dinámica colectiva ... impacta esa inestabilidad, esas movi­lidades de los presupuestos afectaban entonces la calidad académica” (profesor con actividades de gestión, UVM campus Texcoco).

No existen apoyos adicionales para los profesores de tiempo parcial de los dos casos estudiados. En el caso de la UABC las prestaciones que tienen los profesores al ser sindicalizados por CCT (particularmente la gratuidad de cursos de idiomas y algunos otros de tipo artístico), permiten fraguar esta carencia de programas dirigidos al profesor de

asignatura interino para su mejoramiento y su formación, lo cual beneficia a la propia universidad y no solo al profesor. Pero en la UVM no hay apoyos adicionales. Ambos grupos de profesores están fuera de los apoyos para estudios de posgrado, para viajes a congresos y otros. Uno de los coordinadores académicos de la UABC, fuera de la grabación indicó que “ para los de asignatura no hay nada”.

En ambos casos la actualización de los profesores, se fomenta a través de los cursos de formación en los periodos intersemestrales (UABC) e intercuatrimestrales (UVM). Las temáticas tratadas son diversas, pero destacan los temas didáctico-pedagógicos, los recursos de apoyo tecnológico y digital, y en el caso de la UVM los de ética y desarrollo humano.

En el caso de la universidad privada son obligatorios pues forman parte de las política de recontractación. Estos cursos no son contabilizados en el tiempo efectivo del contrato, de manera que las universidades los consideran un apoyo, es decir, un beneficio para los interesados, despojándose de una responsabilidad del empleador por la capacitación de sus trabajadores, cuestión establecida en le Ley Federal del Trabajo dentro de los horarios del ejercicio laboral. Estos cursos son evaluados como deficientes por parte de algunos profesores, lo cual incrementa su inconformidad ante una acción que incide en la intensificación de su trabajo (Apple, 1988; Hargreaves, 2005).

En cuanto a los aspectos simbólicos a través de los cuales se reconoce a los profesores, en ambas universidades se realizan algunos festejos y eventos. En la UVM se reporta que se han cancelado las actividades a nivel intercampus para festejar el día del maestro, cuestión que les resultaba a algunos como algo altamente gratificador y les permitía comunicarse y conocer a sus colegas de otras unidades. Un dato de interés es que precisamente en estas reuniones es donde algunos entrevistados pudieron conocer las diferencias entre los pagos, las prestaciones y otros beneficios que se obtienen en los diversos campus.

En la UABC además del regalo del día del maestro del cual son beneficiarios todos los profesores, se realizan diversas actividades que permiten congregar a la planta académica, no sólo festejos y eventos, sino las labores de integración del Programa de Fortalecimiento

de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE, antes PIFI), considerado como el más relevante a nivel de la gestión institucional

“ independientemente en la Facultad en que estés tu recibes reconocimiento por ejemplo el 10 de mayo, del día del profesor, algún presente que siempre manda el rector para todos, este, invitación a la comida del 10 de mayo, a la posada, del día del profesor y todo y aparte en la Facultad a veces hacemos otro tipo de actividades pero no se excluyen a los profesores de asignatura (...) creo que ahí puede haber una diferencia en cuanto a los apoyos que se pudieran dar, apoyos económicos para movilidad, para investigación (...) pero finalmente, no está definido en una política institucional, por ejemplo los PIFIS que se apoyen a los maestros de asignatura, no está para eso” (coordinador académico de la UABC campus Mexicali).

En relación con la vida social y colegiada, hay escasa interacción entre los profesores, pese a lo cual el clima percibido es satisfactorio en cuanto a la comunicación y las relaciones entre colegas. Los PTP no disponen de un tiempo de estancia que les permita tener mayor involucramiento con los colegas de tiempo completo. Esta comunicación es limitada en las actividades cotidianas y solo se intensifica en los cursos de formación, en el caso de la UVM en el trabajo en las academias, donde se diseñan y planean contenidos de los programas y exámenes por asignatura. Si bien este requisito se especifica en el Reglamento del Personal Académico de la UVM, sus actividades se realizan fuera del tiempo asignado al trabajo docente, de manera que tampoco está contabilizado, al menos formalmente, y por tanto no se retribuye al profesor.

Como se estableció previamente, en la UVM las relaciones y comunicaciones entre los profesores y sus coordinadores académicos que son sus jefes directos, definidos como profesores con puestos de gestión académica, no siempre es satisfactoria. Estos desacuerdos son un aspecto central en la evaluación del ambiente laboral de parte del profesor.

Para concluir con esta integración global de los resultados, se identifica el papel de los sindicatos. Los resultados muestran que en la UABC estar sindicalizado es una manera de obtener las prestaciones que establece el CCT, no centralmente una medida de protección contra el empleador. Estas prestaciones forman parte de uno de los aspectos más relevantes pues es posible reconocer que, además del gusto por la docencia, los beneficios obtenidos son altamente importantes para los profesores, les motivan y hacen sentir protegidos y valorados.

En la UVM la mayor parte de los entrevistados desconocía la existencia del SPJS, excepto dos profesores y los dos líderes del movimiento de profesores del campus Texcoco. El SPJS no es una organización sindical de apoyo a los trabajadores, es un sindicato de protección que favorece la terciarización a través de la empresa de outsourcing que permite a la UVM un manejo laboral dócil. En el sector privado, este rasgo de desprotección social (Rodgers y Rodgers, 1989; Kalleberg, 2013) convierte a la condición del profesor en un trabajador vulnerable, rasgo que le otorga a la docencia a tiempo parcial el cariz de trabajo precario.

4.3.1. El significado de la docencia a tiempo parcial en dos universidades mexicanas

Como se expuso ampliamente en el capítulo 2, un aspecto central para comprender la condición de trabajo de los profesores es identificar qué significa para ellos su labor. Con el apoyo de la herramienta de análisis de Atlas-ti y el programa online *Tagxedo*, se realizó una nube de palabras (esquema 5). Se representaron únicamente los primeros 100 términos más recurrentes en las conversaciones. La nube presenta los aspectos de mayor interés y relevancia en la experiencia de los informantes, con la guía de las cuestiones solicitadas por el entrevistador. La nube constituye una identificación de los rasgos lingüísticos que surgen como “lugares comunes” en la entrevista.

Como se observa en el esquema 5, resaltan los aspectos que refieren a las valoraciones de la docencia, de su percepción acerca de sus condiciones de trabajo, así como a las retribuciones y sus derechos laborales, se destacan las palabras buenos, contratos, beneficios, libres, necesidades, satisfechos, ganas, estímulos, malos, pagan, prestaciones, becas, gusta, artículos, reconocimiento, seguro, base, contratación, oportunidad, liquidación, suficiente, baja, mal, desarrollo, conflicto, apoyar, reconocimiento, respeto, suficiente y paga.

Esquema 5. Nube de palabras. Términos más recurrentes en las entrevistas

empleador, igualmente, se percibe que ser profesor no es una actividad con la que “te haces rico” y que el salario sólo retribuye las horas frente a grupo, no la preparación de clase, ni la evaluación.

Los términos desfavorables que con mayor frecuencia aparecieron, es amplia: inestable, incierto, frustrante, inseguro e insatisfactorio fueron los términos más comunes. Otras más que resaltan son desencanto, no hay futuro y explotación. En el ámbito de los aspectos organizacionales, se encontraron algunas menciones sobre la sobrevigilancia, un exceso de trabajo, el estrés y enfermedades laborales.

Como se indicó previamente, con intención de favorecer una visión sintética y comprensiva sobre estos aspectos, se les asoció al concepto de clima laboral, que se refiere al conjunto de prácticas, rutinas y procedimientos que están presentes en la vida organizacional (Denison, 1996).

“La UVM es una explotación, ahí es una explotación y no hay otra forma de llamarlo. Un profesor de tiempo completo es peor que ser profesor de asignatura por lo que me han contado los de aquí, entonces ahí digamos ni si quiera es alternativa, o sea, no te deja, vas a estar esclavizado a hacer mucha chamba administrativa y un montón de clases porque además dar demasiadas clases; pierdes el goce de dar la clase si das demasiadas (...) se dedican a resolver los problemas a los coordinadores y al director y a hacer chamba administrativa y estar acomodando un montón de programas que quieren llevar, pero que no saben a quién se los endilgan, y entonces se los endilgan al profesor de tiempo completo porque lo tienen ahí amarrado y tienen su lealtad casi garantizada porque depende su cena de ellos” (ex profesor de la UVM, líder del movimiento de profesores campus Texcoco).

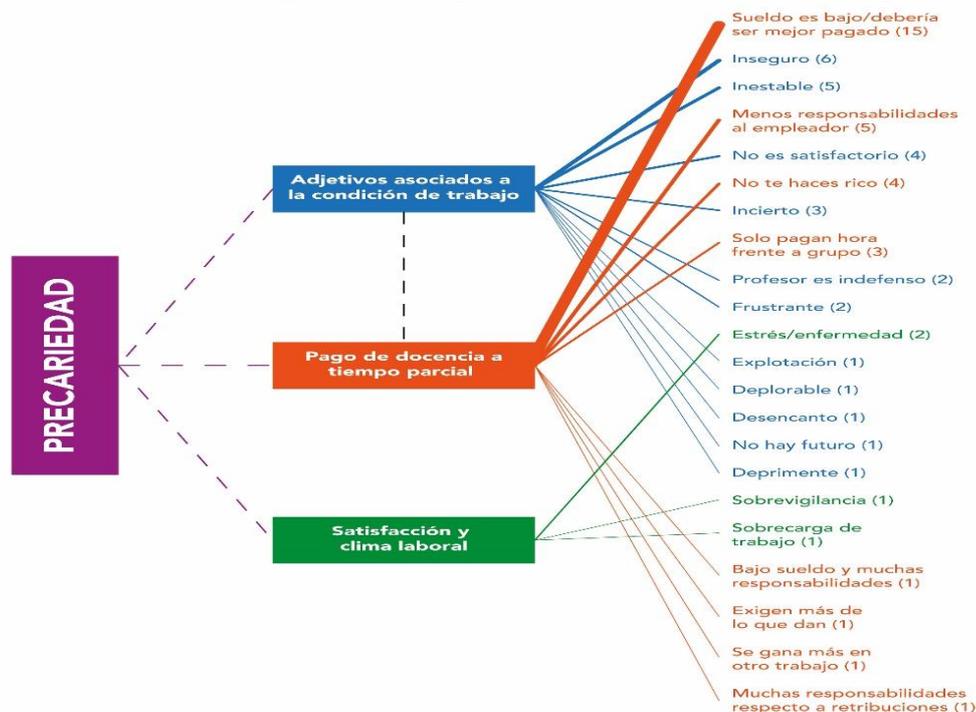
Como hallazgo inesperado se encontró que diversos informantes de la UVM perciben que el trabajo es desfavorable no sólo entre los profesores de asignatura, sino también entre el personal de carrera. La relación entre carga de trabajo, la diversidad de funciones por realizar y una paga que no es baja pero tampoco parece corresponder con el tiempo y esfuerzo que requiere afrontar las labores, hacen converger estas percepciones sobre los dos polos de la estructura de puestos dedicados a la docencia y a su gestión.

“de repente ¿qué profesor voy a meter?, pues no busques profesores con doctorado, te vas a desgastar, no les vas a pagar más de 110 pesos, entonces búscate profesores que tengan poca experiencia, que no tengan, entre comillas casi casi recién egresados pues para que te puedan aceptar ese pago de esos 100 (...) Pocos profesores aceptaban eso, regularmente o te lo aceptaban porque a lo mejor en ese momento no tenían otra chamba y lo aceptaban coyunturalmente nada más (...), si te quieres hacer rico en la UVM como docente jamás lo vas a hacer, ser rico como docente nunca lo vas a lograr, no sé qué universidad pague muy bien como docente pero aquí en UVM pensar que aquí vas a generar riquezas siendo docente pues no, o sea, la

docencia es una actividad noble que te llena de otro tipo de cuestiones, la parte económica no la vas a llenar aquí (ex coordinador de docencia, UVM campus Texcoco).

“considero que sí es bajo el sueldo para lo que representamos, pero ahí no es culpa de la escuela es cuestión es algo social, es decir, ¿cómo es posible que un futbolista, que un cantante gane miles mucho más que un maestro que se quemó las pestañas haciendo un doctorado y que está haciendo una labor? (profesor de las Ing. Civil de la UABC y la UVM campus Mexicali).

Esquema 6. Modelo categorías y códigos asociados a la condición de precariedad



Fuente: elaboración propia.

4.3.3. Dimensión temporal. El contrato temporal como rasgo definitorio de la precariedad en el trabajo docente a tiempo parcial

Con base en la primera característica de un trabajo precario, la del tipo y tiempo de contrato, se buscó identificar la relación entre la duración del contrato y una condición precaria (esquema 7). En el esquema se representan de nueva cuenta el número de menciones de los informantes, en relación con cada uno de los códigos generados.

Con base en el reconocimiento de que los profesores de asignatura temporales tienen un contrato de corta duración y que de ello se derivan otros rasgos precarios del trabajo, el

segundo modelo obtenido representa el sentir de los informantes acerca de la relación laboral desde el punto de vista de lo que constituye formalmente su relación laboral.

Los resultados obtenidos muestran que en la UVM tanto las condiciones del profesor de asignatura, como el de carrera, comparten algunos de los rasgos propios de un trabajo precario, es decir, es *permanente temporal* y oscila en términos del número de horas que se debe trabajar, con una marcada intensificación del trabajo.

Como estrategia de mercado, la UVM ha buscado ajustar los calendarios de su ciclo cuatrimestral con las etapas de contratación de los profesores de asignatura, de manera que el corte de la relación laboral reduce el espectro de beneficios sociales y, evidentemente, reduce el tiempo de paga estrictamente a los días de ejercicio frente a grupo. Esto incide en una mayor vulnerabilidad del trabajador, toda vez que reduce sus derechos, por tanto, es posible afirmar que los contratos laborales de la UVM, con cierta independencia del puesto (tipo y tiempo de contrato), tienen rasgos precarios, especialmente las plazas de asignatura, pero no exclusivamente.

“bueno sé un poco por la carrera de laboral que termina no sé, arranca en el mes de enero y termina en abril-mayo y no vuelves a firmar contrato hasta julio, o sea, se atraviesan los meses que según sé por la Ley Federal del Trabajo es como cortar el lapso, yo entendía que también con esa intención se hacía porque tuve compañeras que por maternidad o por otras situaciones perdían la incapacidad por este corte de 2 meses sin percibir sueldo porqué terminó el contrato” (profesora de asignatura de Psicología y Administración, UVM campus Texcoco).

“en la privada no hay bases, no hay nada garantizado, el Rector nos mencionaba que el trabajo dura el tiempo que des resultados y cuando no la tengas pues eventualmente se te va a cambiar y así se hacía (...) por ejemplo algunas personas que tenían cuestiones de enfermedad se sabía que se iban de incapacidad pero ya no regresaban, y entonces eso era lo que me llamó la atención, la empresa siempre actuó conforme a la ley eso tengo que decirlo, nunca se le dejó de pagar nada a nadie por lo que yo me enteré, es decir, si te corrían o si prescindían de tus servicios o tu contrato se acababa y ya no se requerían tus servicios, siempre se pagaba todo, pero el hecho de ya no continuar me parece que si era algo bastante delicado” (ex profesor de las Lic. En Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM Campus Texcoco).

Se mencionaron apreciaciones de insatisfacción respecto a lo que consideran es la imposibilidad de escalar a una plaza de carrera debido a las restricciones de la edad (UABC), a que no se abren convocatorias (UVM y UABC), o las que hay “están amañadas” (UABC).

“podría ser con relación al tabulador quizás un poco revisado con relación a... no por ser de asignatura siempre te quedas con un nivel, digamos, poder aspirar quizá a algún otro puesto, a una titularidad, a un medio tiempo no solamente quedar encasillado en esa asignatura y ya no te puedes mover por edad, pues ahorita limitan mucho precisamente por edad que ya no te puedes” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración y Condaduría de la UABC campus Ensenada).

“sí se devalúa un poco la figura del maestro de asignatura en lo siguiente: tienes tiempo completo, tiene preferencia por la modalidad de contrato, entonces los que somos de asignatura tenemos experiencia, tenemos preparación y a veces no se toma tanto en cuenta” (profesor de asignatura de la Lic. En Psicología de la UABC campus Meicali).

También fue notorio el sentir de un conjunto de profesores que se sienten desplazados o “de relleno”: la prioridad de su organización es cubrir las horas de docencia del personal de carrera y lo que resta se asigna a las plazas de asignatura, quedando de esta forma un amplio margen para la rotación y cambios sin previo aviso. Esto hace percibir que el profesor de asignatura es el apoyo para la realización de los derechos y responsabilidades del profesor de carrera. La segmentación de los dos perfiles laborales (académico y docente) tiene en esta diferenciación y en la priorización de la programación y asignación de cargas, sus rasgos más precarios en su dimensión organizacional, es decir, de organización del trabajo.

En el caso de la UVM en el campus Texcoco habitualmente se realizan actividades no contempladas en el contrato, por ejemplo la organización de eventos y ceremonias, la coordinación de la “incubadora de empresas” y visitas a empresas, que son consideradas para la recontractación, y por las cuales no perciben ningún pago o reconocimiento. Para los contratos de carrera de UVM también se asociaron códigos acerca de actividades no consideradas, además de una jornada laboral que excede de forma considerable la especificada en su contrato de trabajo.

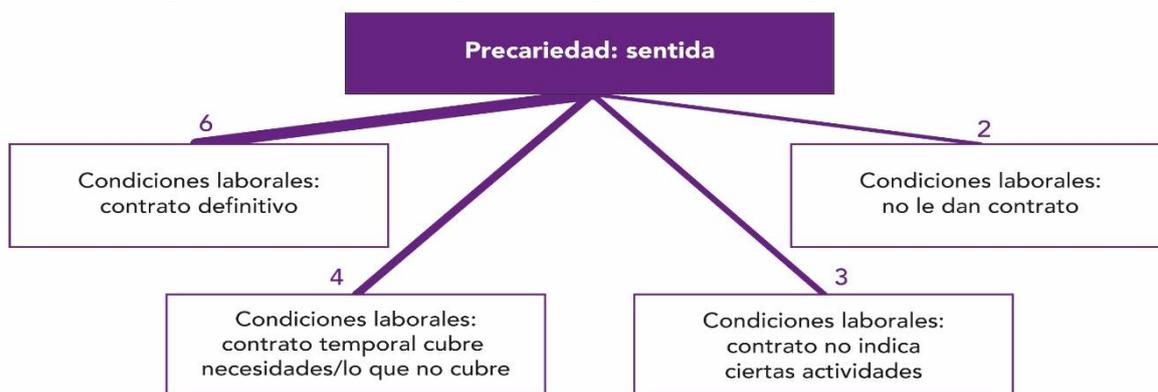
Esta solicitud de tareas no contempladas, o no suficientemente explicitadas en el contrato, añade un nivel de insatisfacción en el profesor. Estos rasgos vulneran la seguridad del trabajador frente al empleo que desempeña, pues le quitan capacidad para controlar su propia materia de trabajo, erosionando el trabajo mismo (Sennet, 2008).

“no hay una motivación ni siquiera académica donde te dijeran “vamos a irnos a estos congresos o vamos a ser parte de estas jornadas”, todo es siempre muy local, nunca hay una apertura porque en el momento en que tú abres la boca y quiere salir del pueblo es cuando no hay dinero, pero aparte los alumnos lo tienen que

pagar, pero aparte tú organízalo, pero aparte no te dan ni la carta para que la metas, o sea, haz de cuenta, te quedas como si fuera mi escuela ¿no?, así como si fuera mi kínder, entonces como que es trabajar mucho a cambio de una retribución económica muy baja y de un tiempo que mejor se lo doy a mi escuela y a mis hijos” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración y Contabilidad de la UVM Texcoco).

“lo que te puedo decir es que sí tenían deficiencias porque había cosas que no estaban plasmadas en el contrato y que nosotros conflictuábamos con los docentes en la operación, es decir, no estaban claras las actividades a las que se obligaba, o a las que debía obligarse el profesor dentro de la universidad” (ex profesor con actividades de gestión, UVM campus Texcoco).

Esquema 7. Dimensión temporal: dódigos asociados a la precariedad sentida



Fuente: elaboración propia.

4.3.4. Dimensión económica. El papel de las retribuciones económicas, materiales y simbólicas como expresiones de lo precario y no precario en el trabajo docente a tiempo parcial

La primera de las redes semánticas asociadas a la dimensión económica, relacionan los códigos de nivel superior, en las cuales se asociaron todos los códigos que hablan acerca de los rasgos desfavorables, denominados como “precariedad sentida”, de aquellos códigos que se refieren a un nivel de satisfacción acerca de las retribuciones definidos como “precariedad no sentida”. Debido a que la dispersión de códigos es considerable (esquema 8a) al relacionarse los códigos a la precariedad sentida y no sentida, y a que las interrelaciones entre estas dos percepciones de la condición laboral hacen confusa la lectura gráfica del esquema, se elaboró una representación sintética (esquema 8b) que muestra por separado los códigos asociados a la precariedad sentida y no sentida, de manera que el lector identifique qué significaciones son características de estas percepciones.

.En el caso de los rasgos que se asociaban a una precariedad sentida, destacan los motivos de tipo económico para emplearse, la evaluación de obtener bajas remuneraciones por las responsabilidades que supone el trabajo, que el salario es insuficiente, no percibir estímulos a su desempeño, que sólo se les pagan las horas frente a grupo pero no el trabajo de preparación y evaluación, y laborar en ambos mercados docentes (público y privado).

Respecto a los códigos asociados a la noción de una precariedad no sentida, se observan los códigos que visibilizan a los profesores que desempeñan otro empleo, para los cuales no es relevante su pago pues sus ingresos fuera de la universidad son superiores, consecuentemente, no perciben insatisfacción respecto a su sueldo y la razón por la cual se emplean es la flexibilidad que supone la docencia a tiempo parcial, sobre todo están orientados al mercado público.

“no pondría muy satisfecha porque me parece que debería ser mayor el pago, pero estoy satisfecha” (profesora de asignatura de las Lic. en Pedagogía y Educación de la UVM campus Tlalpan; académica de tiempo completo de la UPN-Ajusco).

Estos resultados permiten una diferenciación bastante nítida entre quienes sólo realizan docencia como medio de subsistencia, y quienes lo hacen sin tener una necesidad sentida. Los primeros percibirían que su condición es precaria al carecer de ingresos suficientes por otro medio, mientras que los segundos encontrarían que aunque el sueldo es bajo, este no resulta desfavorable porque tienen otros medios de resguardo de sus necesidades económicas.

Lo que muestran estos resultados es que en términos de sus retribuciones, la docencia a tiempo parcial es una actividad laboral precaria, pero la afectación de esta condición es claramente distinguible entre los sujetos con base en su relación con el mercado laboral amplio. Es posible reconocer que la combinación de diversos factores permite identificar la precariedad laboral, pero los límites entre esta condición y su antítesis son siempre inevitablemente arbitrarios (Rodgers y Rodgers, 1989).

Esquema 8a. Dimensión económica: vínculos asociados a la precariedad sentida/no sentida

retribuciones respecto a las responsabilidades de la actividad docente se asociaron por los informantes a una evaluación de un pago no satisfactorio, a una alta carga extra clase, y al reconocimiento de que la docencia es una labor altamente demandante. En el esquema se destaca la presencia notoria de quienes tienen una dedicación docente de entre 10 y 19 horas semanales, especialmente de quienes realizan otras labores remuneradas.

Existe en los profesores la percepción clara del trabajo no retribuido, esto es, toda la labor extra clase que requiere la acción docente y que no está contabilizada en el pago. De acuerdo con las aportaciones teóricas y metodológicas de los estudios de precariedad, este sería un rasgo del trabajo precario. Se destacan tres hallazgos relevantes: una carga docente fuerte o intermedia, medidas entre 20 o más horas semanales, y entre 10 y 19, respectivamente, conduce a los profesores a asociar que su trabajo está mal retribuido debido a que hay responsabilidades múltiples asociadas al trabajo docente: diseñar, planear, evaluar y actualizarse continuamente. En el caso de la UVM en los campus foráneos se observa que hay insatisfacción respecto al pago y las prestaciones en función de las múltiples responsabilidades.

“no es poco tiempo el que se invierte, yo siento que en ese sentido sí estaríamos mal remunerados” (profesora de asignatura, de las Lic. En Administración y Contaduría de la UABC campus Mexicali).

“los profesores de asignatura para tener un sueldo que alcance para vivir como clase mediero, pues tienen que juntar 40 horas clase a la semana, tú súmale la preparación de clase, entonces ya se vuelve un trabajo excesivamente demandante” (profesor de asignatura de las Lic. En Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

“empezaron a bajar el pago por horas, o sea, era una barbaridad lo que pagaban, yo tenía maestría y por ejemplo a mí con maestría me iniciaron pagando unos 63 pesos con no sé cuántos centavos, imagínate los de licenciatura, mucho menos, y era una cosa así, entonces cuando se empezó a exigir mejores condiciones es que algunos maestros nos empezamos a dar cuenta que nosotros no teníamos el mismo contrato de las UVM de México, que nosotros estamos por outsourcing (...) que bueno, forma parte de la misma empresa de UVM o de Laureate, y empezaron a arreciar contra nosotros” (Ex profesora de la Lic. en Psicología, líder del movimiento de profesores campus Texcoco).

En segundo lugar, los profesores de asignatura y los de carrera con actividades de gestión de la UVM exponen que en algunos campus no se otorgan todas las prestaciones de ley, específicamente las vacaciones debido a que la duración del contrato se programa para que se “descanse” al profesor en los periodos intercuatrimestrales. Durante un periodo previo al movimiento de profesores, incluso hubo omisión de pagos al seguro social, lo cual llevó a que estos profesores no contaran con servicio médico estando en activo. Esta violación a un

derecho laboral básico fue uno de los motivos por los cuales se realizó la huelga de profesores en la UVM Texcoco.

Existen diferencias muy notorias en las prestaciones obtenidas por los profesores de los campus de Texcoco y Mexicali, respecto a los campus de la Ciudad de México. En el caso de las prestaciones obtenidas por los profesores con actividades de gestión de San Rafael, además de las dictadas por ley se les otorga un seguro de vida, fondo de ahorro, un bono de fin de año y uno de puntualidad y productividad con base en resultados, dos veces al año. Esto no es generalizable a los profesores de asignatura en la UVM ni en los campus foráneos. Además, mostraría los rasgos de una segmentación laboral singular el profesor de carrera de la UVM no es un académico como se ha definido por los especialistas (Grediaga, 1998 y 2000; Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004; Gil, 2002; Galaz, 2009) sino un trabajador de tiempo completo de la docencia y la gestión de la docencia. En este sentido, es posible afirmar que en la UVM solo existe un mercado, el docente.

“a partir de este año ya no hay profesores más que por asignatura, te contratan por determinado tiempo y bueno, pues hasta ahí queda, porque anteriormente todavía tenían seguro de gastos médicos mayores, todos los beneficios que yo te dije los tenían, también los profesores por lo menos los de tiempo completo, ahora ya no lo tienen así, entonces hubo mucho problema en el cual no se liquidó a los profesores. Aclaro: únicamente se les dijo “bueno, esta situación no la podemos continuar llevando de esta manera, a ti se te pide que si tú quieres continuar con nosotros las puertas están abiertas, sin embargo, las condiciones de trabajo ahora son estas”, tú como profesor decidías si lo aceptabas o no lo aceptabas” (profesor con actividades de gestión, campus San Rafael).

Por último, algunos informantes exponen que durante los últimos años la política de la UVM ha sido la de reducir el número de plazas de profesores de carrera de medio tiempo y de tiempo completo siguiendo lo que podríamos denominar como una estrategia de *intensificación del trabajo* (Apple, 1988). Lo hace por medio de la asignación de una mayor cantidad de tareas y/o de carga laboral a un menor número de personas, y de rescindir de plazas de carrera para ofrecer, en caso de que sea aceptado por el profesor, un contrato de asignatura. Por consiguiente, quienes se mantienen con contratos de carrera perciben exceso de trabajo, con largas jornadas laborales y en su cálculo, un pago bajo medido por hora. Esto forma parte del modelo de negocios de la UVM, es una estrategia de mercado,

económica y no académica, que disminuye costos al compactar puestos de trabajo y que ha incidido en una disminución de la calidad educativa.

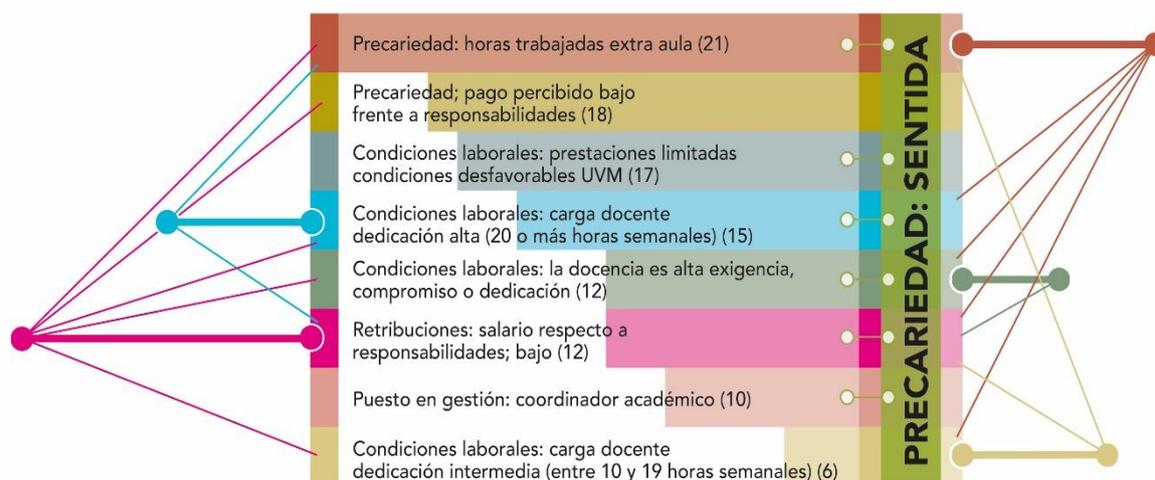
“nosotros hacíamos un trabajo con el maestro y un poco la amenaza (...) al profesor de tiempo completo sinceramente sí le cargamos la mano de manera impresionante, les dábamos 20 horas clase a la semana, de entrada, pesadísimo porque las formas de completar a cargo un profesor que tiene 20 horas clase, (...) al final asignaturas distintas, no, pues imagínate para preparar una clase de unas 8, 9 materias a la semana (...) había profesores que tronaron solitos, yo no sé si era estrategia de la propia universidad, pero yo no lo vi con esa intención (...) De repente a un coordinador le das tres carreras para que administre, le dices “tienes que hacer 50 mil tareas” (...) desde el principio te dicen “¿sabes qué?, solamente hay dos pesos para contratar maestros, entonces con dos pesos te tiene que alcanzar y quiero excelentes maestros (...)” no muy comprometidos porque hay una parte de incertidumbre, inestabilidad, donde tienen que complementarse su ingreso en otro lugar, entonces vienen, dan clase y se van (...) entonces esa dinámica de la Universidad demerita la calidad” (ex profesor con actividades de gestión, UVM Texcoco).

“a varios de los profesores que llevaban ahí 6 meses les dieron un contrato definitivo, por horas, pero definitivo, y justo cuando yo llegué estuvieron a todos esos solicitándoles que renunciaron a su contrato definitivo y tomaran uno por hora que porque los atentados del World Trade Center habían afectado económicamente y que por eso, entonces a la UVM no le alcanzaba para pagar” (ex profesor de asignatura campus Texcoco, líder del movimiento de huelga).

En el caso de quienes son rescindidos, solo algunos de ellos aceptan contratarse por horas habiendo concluido su relación con la UVM como profesores de carrera. En parte, debido a que en algunos casos la forma como se llevó a cabo esta separación fue poco agradable, incluso en algunos casos, violenta emocional y psicológicamente.

“los mandan llamar a dirección, (...) llegan casi con escolta: “tienen prohibido hablar con cualquiera de nosotros, a recoger sus cosas y a la puerta y no pueden volver a acceder [sic] a la universidad”, cómo te comentaba pues cómo se dio una relación de amistad pues ya por fuera los vimos y platicamos, y nos dijeron “me acaban de pedir que firme mi contrato de renuncia voluntaria, me liquidaron” (...) hubo algunos a los que dijeron que “a lo mejor me vuelven a llamar”, hubo algunos a los que sí volvieron a llamar” (Profesora de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

Esquema 9. Códigos asociados a la precariedad sentida: relación salario/carga de trabajo



Fuente: elaboración propia.

4.3.5. Dimensión social. Protección sindical y su efecto en la condición de trabajo en la docencia a tiempo parcial

El esquema que fue obtenido en relación con la dimensión social muestra resultados complejos (esquema 10). Se conjuntaron las menciones más nutridas tanto en lo referente a la precariedad sentida, como a la no sentida, notándose de nueva cuenta que quienes tienen otra actividad económica que les prevé de mayores ingresos, la evaluación acerca de sus condiciones es menos desfavorable.

En las dos organizaciones estudiadas existen sindicatos, sin embargo, su relación con sus agremiados y las autoridades es sumamente diferente. En la UABC una parte considerable de los profesores entrevistados pertenece al SPSU. Su afiliación es favorable debido a las prestaciones, pero hay experiencias de profesores de asignatura afiliados que perdieron horas, y a quienes les fueron cambiadas las asignaturas sin previo aviso, que no fueron atendidos por el sindicato.

“Se decía que cuando eres maestro de asignatura después de cierto tiempo, que no recuerdo el tiempo, ya tienes no tanto la titularidad de la materia, pero tienes ya tienes una seguridad un poquito mayor con relación a que no puedas perder la materia, en algún momento dado el sindicato te puede apoyar, también, por ejemplo, prestaciones” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración y Contaduría de la UABC campus Ensenada).

La red semántica que compara el papel de diversos códigos asociados a la precariedad sentida y la precariedad no sentida (esquema 10) muestra que aquellos profesores que perciben mayor desprotección frente al empleador, son los profesores de la UVM al relatar aspectos relativos al outsourcing, su desconocimiento de la existencia del sindicato y su afiliación sindical automática, la calendarización ajustada de los contratos a los periodos de actividad docente frente a grupo, y cuando se describen los eventos ya mencionados acerca de la violación de algunos derechos laborales como las licencias por embarazo y el tiempo de vigencia del seguro social. Como se estableció previamente, en la UVM el SPJS opera como entidad de apoyo del empleador, y no en protección del trabajador.

“entonces lo que hacen es que oficialmente los trabajadores de esta UVM pertenecen ahora a una empresa que se llama UVM Educación S. C. y eso, UVM Educación, está dedicada a vender mano de obra, es lo que hace, vende mano de obra y se hace responsable de la relación laboral, la verdadera patrona es UVM, trabajan para UVM, reciben órdenes de UVM, forman a los alumnos de UVM, en el espacio rentado por UVM, todo es UVM, la patrona es UVM, pero para cualquier cuestión jurídica el trabajador está imposibilitado de negociar con su verdadero patrón, tiene que negociar con UVM Educación que quién sabe quién sea eso, esa es la estrategia laboral de UVM” (ex profesor de la UVM, líder del movimiento de profesores campus Texcoco).

El desconocimiento de los profesores de la existencia del sindicato, la afiliación sindical automática sin su conocimiento al signar el contrato, además de no informárseles que su contrato es terciarizado, constituyen aspectos definitorios de una forma de gestión laboral en total desapego a los aspectos legales. Cuando se evidencia esto es porque sucede algo que conduce a evidenciar estos procesos de gestión terciarizada, por ejemplo, cuando el profesor solicita un trato igualitario respecto al personal administrativo que es contratado por la central metropolitana.

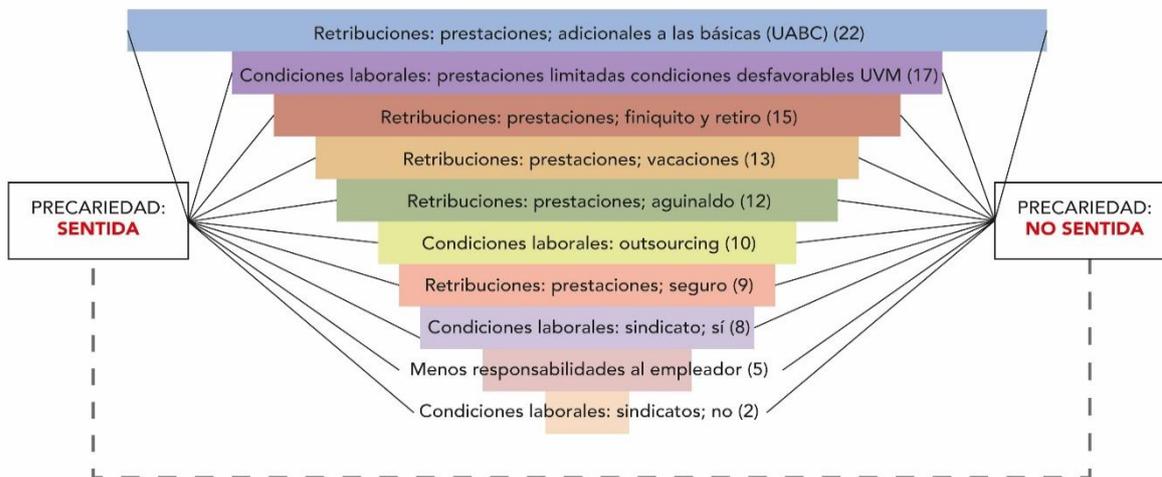
“en mi recibo venía una cuota sindical pero nunca supe de qué se trataba ni qué hace el sindicato, o sea, estoy siendo sarcástico ¿no? a lo que me refiero es que, o sea, existía, te cobraban la cuota sindical a partir del movimiento que te digo que se dio en el 8 [2008] me parece, pero pues nadie hacía ni decía nada porque esto era peligro” (profesor de asignatura de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

“aquí trabajamos por outsourcing, o sea, nunca fuimos contratados en sí por la Universidad del Valle de México, siempre estaba el outsourcing de por medio, es más, de hecho, constancias y todo eso por parte de outsourcing justamente (...) decían que en los otros campus sí era el contacto directo con Valle de México, cosa que ha cambiado porque ahora me parece que los otros campus empiezan a meter el outsourcing también (...) en diciembre había una cena navideña, pero nada más eran invitados los administrativos, les daban despensas y todo y a nosotros no, cuando preguntábamos por qué nos decían que pues eso nos lo tenía que hacer el outsourcing, no ellos” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología de la UVM campus Texcoco).

La terciarización de la relación laboral por medio de outsourcing en los campus foráneos probablemente produce una preponderancia de contratos indirectos, es decir, una presencia mayoritaria respecto al total de los contratos, contrario a lo que establece la reforma laboral del año 2012 (arts. 15A al 15D de la LFT). Esta es una medida económica que reduce costos en el aspecto más relevante del servicio educativo que presta la UVM, es decir, en la docencia, donde más debería de invertir. El ahorro a través de estas prácticas de mercado incide en una condición laboral precaria en términos de que el trabajador no se apoya en un gremio sindical que atempere posibles abusos y debido a que responde a un “empleador” distinto del que recibe sus servicios, quitando responsabilidades a aquel donde se realiza el trabajo.

“la universidad a partir de su expansión generó administradoras de personal, entonces así como tipo outsourcing, de suerte que la única razón social como UVM son los campus de la zona metropolitana y de ahí todos los campus foráneos a excepción de creo que el de Querétaro, el de Querétaro sigue siendo UVM pero de ahí el resto de los campus se agruparon a partir de administradoras, por ejemplo hay una que se llama Administradora del Valle de México que es la administradora que así la instituyeron, ¿quiénes son? quién sabe, pero esa es la administradora que te contrata, entonces no apareces como Universidad del Valle de México sino todo tu contrato, tu pago de nómina, los oficios que te llegan a dar personales no dice UVM dice Administradora del Valle de Texcoco o del Valle de México, no me acuerdo bien” (profesor con cargo de gestión de la UVM campus Texcoco).

Esquema 10. Dimensión social de las condiciones laborales



Fuente: elaboración propia.

4.3.6. Dimensión organizacional. Satisfacción y clima laboral, trabajo no reconocido y ambiente laboral

En cuanto a la dimensión organizacional, quienes tienen una posición menos crítica acerca de su pago, están mejor integrados y mantienen comunicación con los colegas. Sin embargo, las diferencias entre este grupo y quienes perciben menos favorables sus condiciones de trabajo, no son consistentes pues comparten opiniones respecto a su ambiente laboral y relación con el jefe inmediato (esquema 11). Cuando se percibe que no hay integración con los colegas es debido a que la docencia por hora no permite interactuar, ni se comparten, o escasamente, otras actividades.

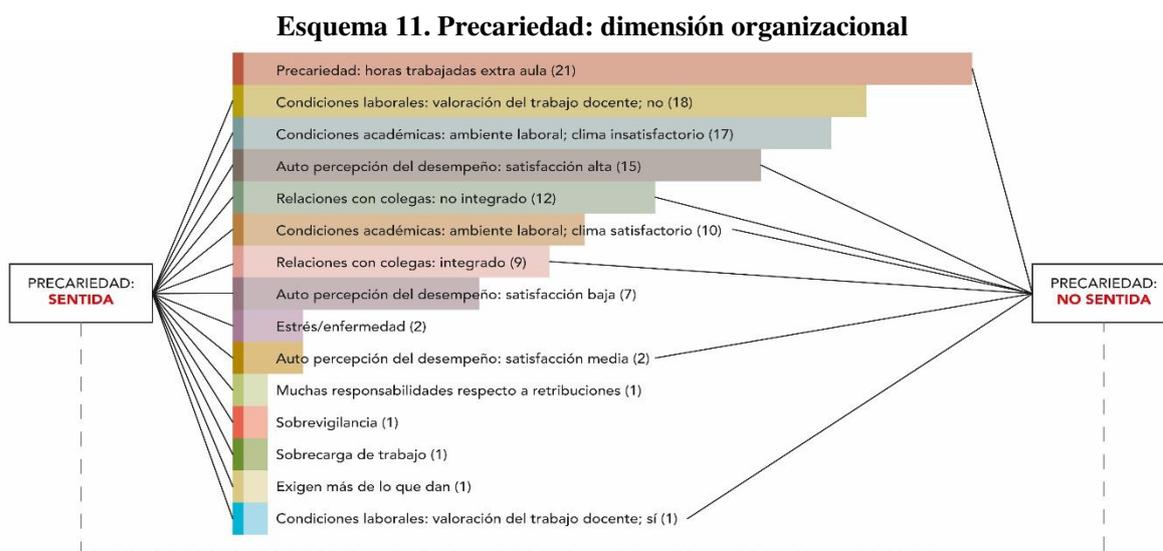
“si yo fuera maestro de tiempo completo tendría más la oportunidad de poder conversar pero como soy de asignatura como te digo vengo las horas que son, sí llegamos a compartir dos o tres cosas ahí o conocimientos sobre todo si somos maestros de la misma área, en matemáticas se da mucho que a lo mejor nos atoramos un poquito en una cosa y nos comuniquemos, pero sobre todo en los cursos que nos da la universidad en vacaciones es cuando se da más la oportunidad” (profesor de asignatura de las Ing. Civil, Eléctrica y Electrónica de la UABC campus Mexicali).

A la pregunta respecto a cómo perciben su desempeño, hay una autopercepción desfavorable debido a cuestiones como los horarios programados, la carga de trabajo y el desempeño de los alumnos, esto último especialmente en la UVM. Algunos de los profesores que imparten docencia en los dos casos estudiados perciben más bajo el desempeño de los jóvenes que estudian en la UVM. Un profesor siente indefensión frente a sus alumnos, lo cual lo conduce a disminuir la exigencia académica con intención de evitar posibles dificultades. Como se recordará, esto coincide con las narraciones de los PTP provenientes de Estados Unidos, España y Canadá, y confirmaría la existencia de un tipo de trabajo que vulnera al profesor. Los estudiantes, especialmente en las instituciones privadas, perciben esta condición como una debilidad.

“Pues sí hay diferencia, aquí siento que hay más un nivel más que allá en la UVM porque si uno se pone estricto con los alumnos para que aprendan, no por mala onda sino para que aprendan, tienen que hacer sus ejercicios, tienen que exponer, esto y el otro, y a veces el alumno lo ve mal y dice “no, es que el maestro no nos considera, nos deja mucho trabajo y quiere que hagamos todo” y lo evalúan a uno mal, se quejan los alumnos y va para afuera y uno lo está haciendo para que realmente aprendan. En cambio aquí uno sí puede hacer eso, el alumno no se siente tan alzado y se reserva un poquito en cuanto a irse a quejar de los maestros,

entonces aquí uno sí le puede apretar las tuercas al alumno para que aprenda” (profesor de asignatura de la Ing. Civil de la UABC y la UVM campus Mexicali).

Se encontró que el régimen no determina el clima laboral pues en ambos grupos hubo opiniones tanto favorables como desfavorables. Finalmente, en ambos grupos se indicó que no se valora el trabajo docente, lo cual se percibe no solo a través de las bajas retribuciones que obtienen, sino a partir de la falta de apoyos para su desarrollo, el trato de los colegas y los jefes inmediatos.



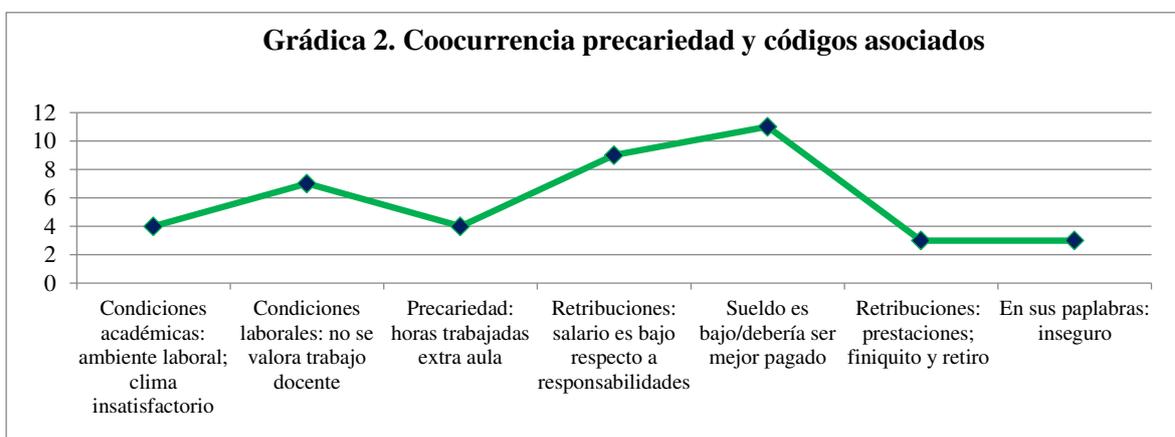
Fuente: elaboración propia.

4.3.7. Relaciones por asociación: redes de coocurrencia

Con las redes de coocurrencia se busca complementar el análisis de la codificación axial y las redes semánticas. Como se mencionó previamente, la coocurrencia puede entenderse como la asociación de dos códigos en una misma cita o mención emitida por un informante. Por lo tanto, lo que muestran no son las presencias o ausencias más relevantes del estudio, ni los factores de mayor “peso”, sino qué códigos se relacionan con otros para permitirnos reconocer lo que el propio informante relaciona o asocia al hablar sobre un asunto en particular.

En una primera exploración se relacionaron los códigos asociados a la condición precaria del trabajo, obteniéndose 6 redes que son los que tienen mayor presencia en el conjunto de las entrevistas. En todos los casos se representó el número de menciones de asociada a cada código y las interrelaciones entre la condición precaria sentida y la no sentida.

Como se observa en la gráfica 2, un sueldo bajo, un alto volumen de responsabilidades y tareas intra y extra aúlicas, así como el que no se valore el trabajo docente, son los factores que se asociaron a la percepción de una precariedad sentida. También se identificaron los códigos acerca de la existencia de condiciones de clima laboral/organizacional insatisfactorio, pocas prestaciones y/o las formas de rescindir del contrato. Estos resultados confirman que un trabajo precario supone bajas remuneraciones, horas de trabajo no remuneradas, la inseguridad del contrato y aspectos organizaciones desfavorables.



Fuente: elaboración propia.

Un aspecto de especial interés para la investigación es identificar la orientación al mercado laboral de los profesores de tiempo parcial. Se buscó identificar con qué códigos coocurrían las menciones de quienes impartían docencia en el mercado público y de quienes impartían sólo en el sector privado. A quienes tienen dos o más ingresos económicos se les denominó como profesores con empleabilidad alta o intensa, y a quienes solo se emplean en una IES, como docentes con empleabilidad baja o no intensa. Dos profesores de la UABC tienen una empleabilidad no intensa, sin embargo, una carga laboral variable, a algunos de ellos con el máximo de 25 horas semanales según lo que indica el EPA. A otros profesores que se

orientan al mercado docente público, les resulta favorable combinar la docencia y el desempeño de su profesión, o dedicarse a las labores del hogar (esquema 12).

“Soy desde hace mucho tiempo asesora ambiental para la industria, específicamente una empresa que se dedica a producir brackets, material para ortodoncia y ese tipo de cosas, ya tengo muchos años también cortados en un momento porque tuve que salir fuera de la ciudad durante 4 años” (profesora de asignatura en la Ing. en Energías Renovables, UABC campus Mexicali).

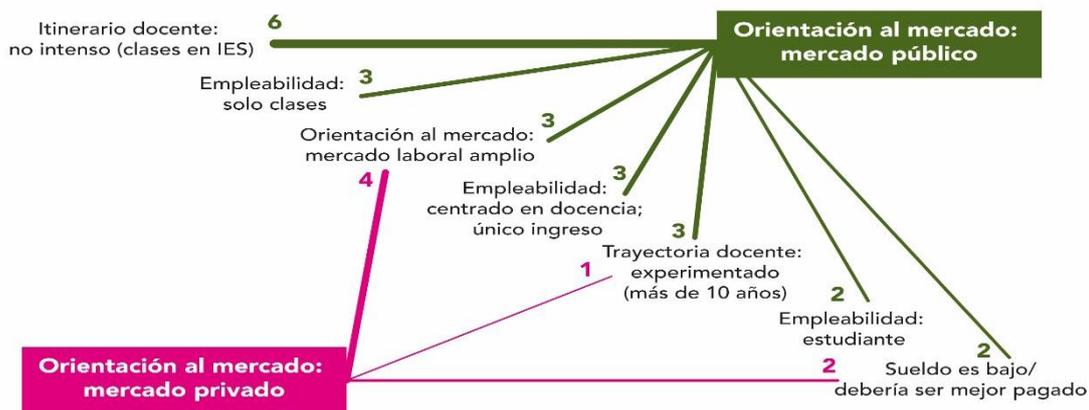
“sí he procurado yo que mis horarios de trabajo o las áreas que yo salgo, porque digo dentro de mi casa también trabajo, que los horarios que tenga yo que salir sean en horarios que no tenga yo que descuidar a mis hijos, hay un tiempo completo si se llegara a dar la oportunidad y con cuestiones de las cuestiones familiares si se pudiera combinar sin descuidar sí, a la mejor yo ahorita digo yo quiero un tiempo completo porque no tengo la necesidad de responder al cien por ciento económicamente en casa, porque tengo mi marido que gracias a Dios sí responde” (profesora de asignatura en las Lic. en Administración y Contaduría, campus Mexicali).

En el caso de quienes laboran en el mercado privado ningún informante trabaja únicamente en una IES y algunos de estos profesores se emplean además en el mercado laboral amplio ejerciendo su profesión. En una de las menciones asociadas al código del mercado privado, el informante adicionó a su respuesta que en estas universidades el sueldo es bajo y que no hay oportunidades para que los profesores jóvenes desarrollen una carrera.

“además de la docencia yo trabajo como contador público, tengo el despacho y llevo contabilidades y además soy coach de desarrollo humano” (profesora de asignatura, Lic. En Administración, Contabilidad y Psicología en la UVM campus Texcoco).

“en las privadas, malos pagos, lidiar con mil cosas difíciles laborales y como muchas cosas en este país como que poquitos están muy bien acomodados y algunos de esos poquitos a veces están tan bien acomodados que se vuelven como muy cómodos en el sentido de ser maestros muy grandes que no se jubilan y no dan chance a mucha gente que viene atrás (...) acaba siendo como una frustración” (profesor de asignatura de las Lic. en Pedagogía y Psicología de la UVM campus Tlalpan).

Esquema 12. Red de coocurrencia acerca de la orientación al mercado docente



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los motivos para emplearse, es interesante observar que la correlación de códigos más presente es la de quienes se emplean por motivos simbólicos porque les gusta la docencia y para actualizarse; igualmente quienes lo hacen porque les gusta dar clase e indicaron que las retribuciones son bajas pero los motivos económicos no son importantes en su decisión (esquema 13). Este último grupo lo constituyen en su mayoría quienes ejercen libremente la profesión y fuera del aula encuentran mayores retribuciones económicas, lo cual confirma lo esgrimido líneas arriba acerca de cómo la condición de trabajo es precaria desde el punto de vista de sus bajas remuneraciones, pero que es valorado de formas muy distintas entre diferentes tipos de trabajadores de la docencia a tiempo parcial.

“hay grupos que son más competitivos que otros, hay grupos que te enriquecen más y te exigen más, por ejemplo, como docente (...) entonces eso a mí me gusta mucho, me ayuda mucho en cuanto a sentirme como más actualizada” (profesora de asignatura de la Lic. en Psicología de la UABC campus Ensenada).

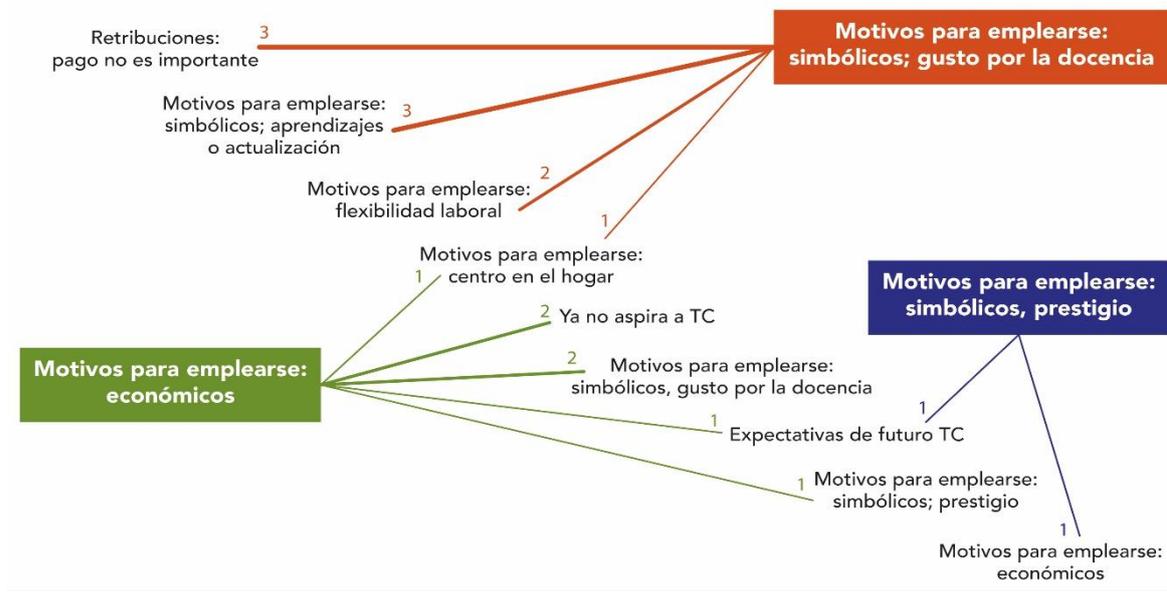
“cuanto yo regresé de San Diego State de dar clases, entré aquí a la universidad y no sé por qué razón en una escuela me pagan más que en la otra pero en las dos yo soy feliz, ¿verdad?, lo que me pagan es simplemente ridículo porque es, ¿qué le diré?, por cuatro horas a la semana mes a la quincena me pagan 1,200 pesos en una escuela por 4 horas semana mes y en otra escuela me pagan 1,500 (...) Se trata de lo que yo voy a obtener al enseñarles a esos alumnos, ellos pueden llegar a ser alumnos excelentes porque les induzco hacia la manera de estudiar y superación, no de cuánto cuesta, entonces de esa manera ellos alcanzan una satisfacción emocional que es la que te hace ser más fuerte en cualquier situación, obviamente que en la consulta pues es mucho más y por eso no dejo mi consulta” (profesora de asignatura de las Lic. en Medicina, Enfermería y Psicología de la UABC campus Ensenada).

En el caso de quienes se emplean porque permite tener flexibilidad laboral, resalta el caso de las profesoras que encuentran satisfacción en la docencia pero que buscan no desatender el hogar, o realizar otras actividades remuneradas. La docencia a tiempo parcial es en este

sentido un tipo de trabajo favorable pues permite combinar diversas actividades, realizando una actividad que les es grata.

“ahorita tengo un horario de 7 a 9 de la noche, los hijos han crecido, ya se queda todo en orden yo voy y hago mis cosas y regreso, a veces me dan clases en la mañana, entonces voy doy mis clases y regreso a mi negocio, con este negocio tengo la facilidad de moverme hacia las necesidades de mi familia o hacia necesidades de horario de UVM si es en mañana o en tarde, si fuera maestro de tiempo completo, que implicaría un compromiso con lo que implica eso ¿no? de seminarios, cursos seguramente seguir estudiando” (profesora de asignatura de las Lic. en Administración y Contabilidad de la UVM campus Texcoco).

Esquema 13. Red de coocurrencia acerca de los motivos para emplearse



Fuente: elaboración propia.

Se buscó identificar entre las expectativas de futuro aquellas menciones en las que simultáneamente se identificaran otros códigos que se asociaron a las expectativas y aspiraciones. Se encontró relación con las menciones de quienes buscan una plaza de tiempo completo (carrera), quienes ya no aspiran a un TC, y los profesores que desean continuar en la docencia. Primeramente, los PTP que buscan una plaza de tiempo completo identifican como deseo continuar en la actividad docente, lo cual podría interpretarse de dos

formas: como la realización de un trabajo que es grato, o bien como un interés por la docencia primordialmente, más que a actividades de investigación (esquema 14).

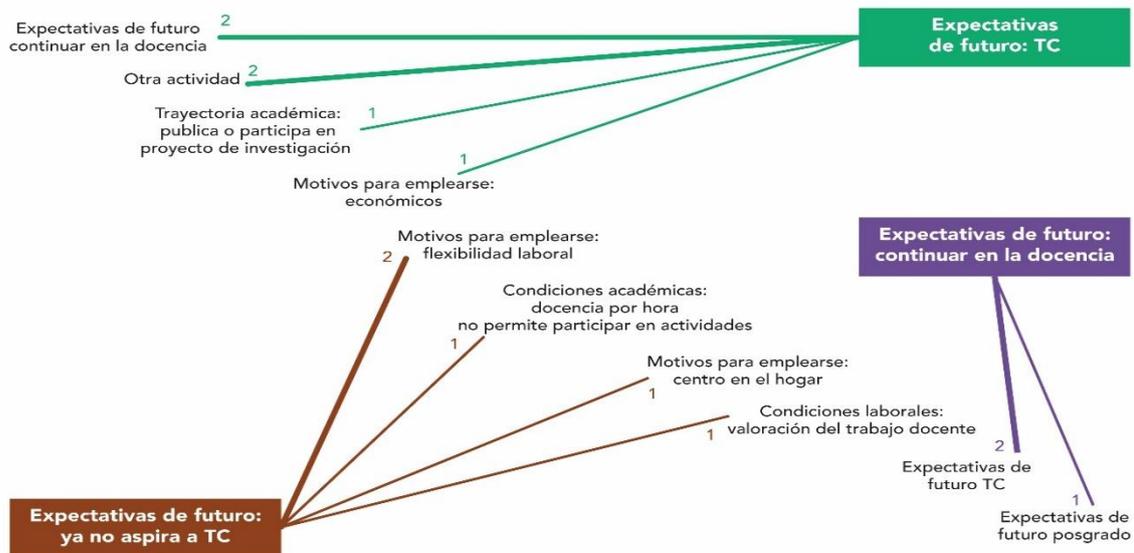
Algunos de estos profesores buscan un TC pero esperarían combinar otras actividades, sobre todo quienes ejercen libremente la profesión. En preparación para obtener un TC, se mencionó que realizan proyectos y tienen publicaciones en revistas especializadas. Algunos más comentaron que sus motivos para emplearse son económicos, en algunos casos adicionalmente se expresaba gusto por la docencia, o emplearse para obtener prestigio.

Las expectativas de los profesores les permiten prever más de un escenario posible, incorporando más de una aspiración o expectativa para el futuro. Algunos pueden separar estos dos niveles (posibilidades y aspiraciones), pero para otros la aspiración se convierte en el motor para continuar en sus intenciones de obtener estabilidad y mejores retribuciones en una actividad que, como se indicó previamente, se considera grata y noble. No hay una diferenciación entre los profesores de los dos casos estudiados respecto a lo que desean del futuro un mejor trabajo y lo que podría denominarse como realización personal.

“De tiempo completo sí me interesaría como profesor-investigador, o nada más como investigador de tiempo completo, aparte pertenecer al SNI y seguir con lo de la onda de clínica y psicoterapia, pero sí es como la combinación de dos actividades” (profesor de asignatura de las Lic. en Psicología y Pedagogía de la UVM campus Tlalpan).

“Sí, por amor al arte, no me están pagando nada por eso, pero lo estoy haciendo para generar publicaciones para generar méritos para que CONACyT me dé el nivel uno por ejemplo del SNI” (profesor de asignatura de la Ing. Civil en la UABC y la UVM campus Mexicali).

Esquema 14. Red de coocurrencia expectativas de futuro: TC/no aspira a TC/ continuar en la docencia



Fuente: elaboración propia.

Es posible establecer que en dos rasgos la docencia a tiempo parcial es un trabajo precario, sin diferencias consistentes entre el mercado público y el privado: es inseguro y ofrece bajas remuneraciones. Sin embargo, existen notorias diferencias en el nivel social y el organizacional. El mercado público ofrece las prestaciones de ley y adicionales, mientras que en el mercado privado sólo se ofrecen las de ley, pero el empleador ha encontrado métodos para evitar el otorgamiento de lo que por ley debería garantizar al trabajador. En el ámbito organizacional se confirma esta diferencia, el mercado docente privado ha encontrado medios para evitar que el trabajador se acoja a una asociación sindical que proteja sus derechos, le procure mejores condiciones de trabajo y posibilidades de desarrollo.

Pese a estas diferencias, ambas orientaciones laborales, la pública y la privada, constituyen mercados de trabajo segmentados y precarizados a partir de la notoria diferenciación entre los puestos de definitivos y los temporales. Al interior de los de carrera, entre los que son de medio tiempo y de tiempo completo, y entre los de asignatura definitivos, respecto a los demás tipos de contrato que son definitivos. Los efectos de esta condición precaria son claramente distintos entre los profesores.

Con intención de reconocer puntualmente de qué forma es percibida por los 23 profesores entrevistados la condición de trabajo, y a partir de lo anterior, sus intenciones a futuro, se esquematizan a continuación estos dos aspectos a la luz de la ficha descriptiva de cada informante. La interpretación acerca de si la percepción de la precariedad es “sentida” o “no sentida” se basó en una de las preguntas planteadas en las charlas sostenidas con los informantes: ¿cómo percibe sus condiciones de trabajo? (ver guion de entrevista en el Anexo I). Las respuestas a esta pregunta general fueron amplias y diversas, condujeron a varios profesores a expresar adjetivos positivos y negativos respecto a su condición de trabajo, a exponer su satisfacción o insatisfacción, y en algunos casos, a relacionar estas condiciones con la autopercepción de su desempeño.

Con base en lo planteado a lo largo de este capítulo, si bien objetivamente la docencia a tiempo parcial es una condición laboral precaria, las diferencias en las formas como los informantes perciben esta condición permite complejizar la respuesta a la pregunta general de investigación.

Con base en estos resultados, *la primera conclusión parcial es que la mayor parte de los profesores entrevistados percibe insatisfactorias sus condiciones en relación con su pago por hora, esto es que perciben en mayor medida una condición laboral precaria en términos subjetivos.* En el caso de los profesores que laboran en la UVM, además se perciben no satisfactorias las prestaciones y los apoyos para su desarrollo.

En el caso de los profesores de la UABC (cuadro 24), los resultados permiten identificar que quienes no perciben una condición laboral precaria, son por un lado quienes realizan otra actividad económica con la cual obtienen la mayor parte de sus ingresos, así como profesores que solo laboran en la UABC. En este segundo grupo observamos perfiles de profesores que pueden encontrar un ámbito de desarrollo en la práctica profesional, pero que declararon dedicarse por el momento exclusivamente a la docencia con interés en reactivar sus labores extra académicas.

Cuadro 24. Expectativas y percepción sobre la precariedad con base en la ficha descriptiva de los profesores de la UABC

Apelativo	Género	Edad	Experiencia docente/nivel	Actividades remuneradas	Horas	Intenciones de futuro	Percepción Precariedad
-----------	--------	------	---------------------------	-------------------------	-------	-----------------------	------------------------

			académico				
Profesor de las Ing. Eléctrica, Electrónica y Mecánica, campus Mexicali	Masculino	36	4 Maestría	Sólo docencia en UABC	24	Doctorado/ Continuar en la docencia	Sentida
Profesora de las Ing. Eléctrica, Electrónica y Mecánica, campus Mexicali	Femenino	29	5 Doctorado	Sólo docencia en UABC	23	Continuar en la docencia/ obtener PTC	Sentida
Profesor de las Ing. Civil, Eléctrica y Electrónica, campus Mexicali	Masculino	35	4 Doctorado	Sólo docencia	23	Obtener PTC	Sentida
Profesor de la Ing. en Eléctrica, campus Mexicali	Masculino	26	2 Maestría	Estudiante de doctorado	7	Obtener PTC/ combinar docencia y otras actividades	Sentida
Profesor de la Ing. en Caminos, campus Mexicali	Masculino	54	13 Maestría	Propietario de despacho de proyectos viales	6	Doctorado/ Continuar en la docencia/ Mantener despacho/ ya no aspira a TC	No sentida
Profesora de la Ing. en Energías renovables, campus Mexicali	Femenino	50	26 Doctorado	Asesora ambiental de empresa farmacéutica	11	Continuar en docencia/ otra actividad/ ya no aspira a TC	Sentida
Profesora de las Lic. En Administración y Contaduría, campus Mexicali	Femenino	43	16 Maestría	Asesora contable	23	Continuar en docencia/ otra actividad/ ya no aspira a TC	Sentida
Profesor de la Lic. En Contaduría, campus Mexicali	Masculino	52	13 Licenciatura	Sólo docencia	25	Continuar en la docencia/ otra actividad	No sentida
Profesor de la Lic. en Psicología, campus Mexicali	Masculino	38	10 Maestría	Empleado en la SEP	16	Continuar en docencia/ otra actividad/ ya no aspira a TC	Sentida
Profesora de las Lic. En Administración y Contaduría, campus Ensenada	Femenino	49	15 Maestría	Asesora contable	23	Continuar en la docencia/ centro en el hogar/ ya no aspira a TC	Sentida
Profesora de la Lic. en Psicología, campus Ensenada	Femenino	44	12 Licenciatura	Clases en otra IES, Psicoterapeuta	24	Continuar en la docencia/ concluir maestría/otra actividad	No sentida

Profesor de la Lic. En Ciencias de la Comunicación, campus Ensenada	Masculino	29	2 Licenciatura	Estudiante de maestría	8	Otra actividad	Sentida
Profesora de las Lic. en Medicina, Enfermería y Psicología, campus Ensenada	Femenino	56	27 Doctorado	Propietaria de consultorio médico	25	Continuar en la docencia/ Mantener consultorio	No sentida

Fuente: Elaboración propia.

Las horas de docencia son semanales, incluyen horas impartidas en otras IES; la edad y la experiencia docente se cuantifican en años.

En el caso de los profesores de la UVM, la única profesora que percibe su condición como no precaria es la PTC que pudo ser entrevistada. Es necesario señalar que su opinión general fue que el pago por hora es bajo pero que no le parece insatisfactorio en tanto que le permite obtener un complemento económico a sus ingresos estables.

Esta condición no precaria destaca entre los informantes que tienen estabilidad en sus ingresos y que declaran que lo que perciben por el trabajo docente es una porción menor respecto al total de sus percepciones económicas. Por lo tanto, la percepción respecto a si la condición subjetiva de la docencia es no precaria, se asocia en gran medida con:

- a) la existencia de un empleo con el cual se obtiene un ingreso notoriamente mayor que el que perciben con la práctica docente
- b) la existencia de “otras salidas” laborales, donde el profesor tiene la posibilidad de obtener recursos adicionales a la práctica docente.

Esto reafirma que en el caso de quienes tienen otra actividad remunerada con la cual obtienen la mayor parte de sus ingresos, la decisión de ser profesor no sólo se asocia a factores simbólicos (el gusto por la docencia), sino también a motivos económicos, el deseo de obtener un ingreso económico adicional y en el caso de la UABC, las prestaciones.

Por último, entre quienes trabajan en la UABC y la UVM la percepción desfavorable se asocia a una alta carga docente e itinerancia, lo que conduce a considerar que el número de horas laboradas es alto y aunado al esfuerzo extra aula, la remuneración neta es baja y no reconoce el esfuerzo realizado (cuadro 25).

Cuadro 25. Expectativas y percepción sobre la precariedad con base en la ficha descriptiva

de los profesores de la

Apelativo	Género	Edad	Experiencia docente/ nivel académico	Actividades remuneradas	Horas	Intenciones de futuro	Precariedad sentida
Ex profesora de la Lic. en Psicología, líder del movimiento de profesores campus Texcoco	Femenino	43	8 Maestría	Sólo docencia	15	Consolidar carrera académica (TC en Universidad Chapingo)	Sentida
Ex profesor de Psicología, líder del movimiento de profesores campus Texcoco	Masculino	42	16 Maestría	Propietario de negocio	15	Mantener negocio/ Ya no aspira a TC	Sentida
Ex profesor de las Lic. En Administración, Contabilidad y Psicología, campus Texcoco	Masculino	35	6 Maestría	Sólo docencia	24	Obtener TC	Sentida
Profesora de las Lic. en Administración y Contabilidad, campus Texcoco	Femenino	42	13 Licenciatura	Propietaria de negocio	12	Concluir maestría/ mantener negocio propio/ ya no aspira a TC	Sentida
Profesora de las Lic. en Administración, Contabilidad y Psicología, campus Texcoco	Femenino	40	18 Licenciatura	Clases en otra IES, Asesor contable	20	Continuar en la docencia en otra IES/ mejorar su categoría, estatus o ingresos/ obtener TC	Sentida
Profesora de la Lic. en Derecho, campus Tlalpan	Femenino	30	6 Maestría	Estudiante de doctorado, profesora en otra IES	7	Obtener TC/ ejercicio libre de la profesión	Sentida
Profesor las Lic. en Pedagogía y Psicología, campus Tlalpan	Masculino	38	10 Maestría	Clases en otra IES, Psicoterapeuta	14	Obtener TC	Sentida
Profesora de las Lic. en Administración y Ciencias de la Comunicación, campus Tlalpan	Femenino	63	26 Maestría	PTC en la UPN	26	Mantener TC y docencia por hora	No sentida
Profesores UABC/UVM							
Profesora de las Lic. en Administración, Contaduría, Contabilidad y Psicología de la UABC y la UVM campus Mexicali	Femenino	42	16 Maestría	Asesora contable	23	Continuar en la docencia/ centro en el hogar/ ya no aspira a TC	No sentida
Profesor de las Ingenierías Civil de	Masculino	42	8 Doctorado	Sólo docencia	31	Obtener TC	Sentida

la UABC y la UVM campus Mexicali							
----------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Las horas de docencia son semanales, incluyen horas impartidas en otras IES; la edad y la experiencia docente se cuantifican en años.

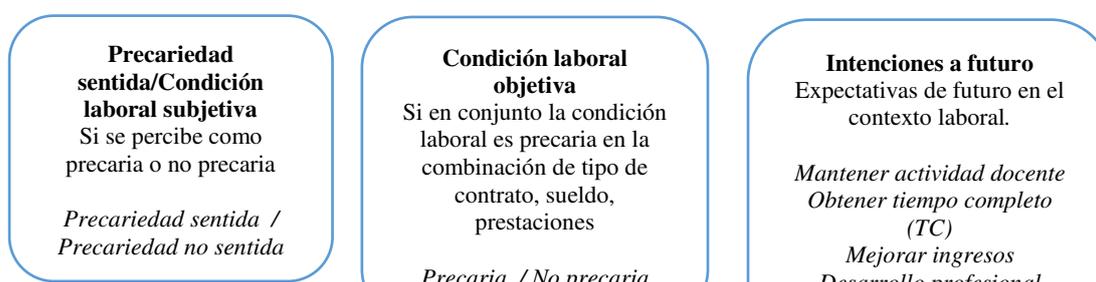
Estos resultados me han conducido a avanzar en una propuesta de ordenamiento para distinguir las diversas carreras docentes que se logran en el mercado docente público y privado, que da lugar a una tipología de PTP. Esta herramienta no se había planteado en los objetivos de la investigación, es un logro final pero simultáneamente, una posible vía para comenzar con nuevas indagaciones en torno a las condiciones de trabajo de los profesores que se emplean en el mercado docente público y privado de la educación superior.

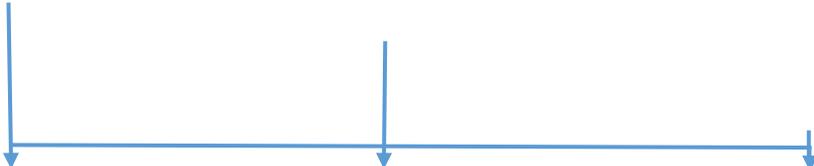
4. 4. Tipos de profesores de tiempo parcial

A partir de los resultados obtenidos he construido una propuesta de tipología de PTP que tiene como guía las dos variables con las cuales se concluyó con el análisis global de los datos: si la condición laboral es percibida como precaria, y las intenciones a futuro de los profesores. Es un ejercicio de síntesis para captar la diversidad de experiencias y valoraciones acerca de la condición de trabajo, y de las razones para emplearse de los profesores en los dos mercados docentes. Con base en estas dos variables-guía, la propuesta se centra en los patrones observables en las condiciones laborales en una tipología de perfiles laborales-académicos que destaca la combinatoria de diversos factores:

- la percepción sobre el salario
- los motivos para emplearse
- el número de empleos
- el número de IES donde imparten docencia
- la actividad central y la orientación al mercado.

Cuadro 26. Factores de la tipología de profesores de tiempo parcial





Factor	Rasgo distintivo	Valores
Salario/ingresos	Si se considera favorable o desfavorable	Bajo Aceptable Alto
Motivos para emplearse	Razones para ser profesor	Por vocación Para actualizarse Por necesidad económica Para complementar ingresos Para tener derecho a seguridad social y prestaciones
Empleabilidad	Ponderado de actividades/puestos/empleadores	Alta Intermedia Baja
Rotación- itinerancia	Número de empleos en diversas IES	Itinerante Rotación intermedia Rotación baja
Actividad central	Actividad principal a la que se dedica	Docencia Investigación Extensión o difusión Estudios de posgrado Ejercicio de la profesión Negocio propio Hogar
Orientación al mercado	Mercado ocupacional de la ES: Mercado laboral amplio	Docente privado Docente público Ambos mercados docentes Diversos mercados laborales

Fuente: elaboración propia.

La diversidad de perfiles obtenidos a partir de los factores considerados para la tipología, condujo a distinguir más de un subtipo en cada uno de ellos, para captar con mayor nitidez los caracteres distintivos de cada perfil de profesor. La “calibración” de los tipos descansa en los rasgos más claramente distinguibles, por lo cual la tipología puede ser no necesariamente exhaustiva pero sí busca que sean mutuamente excluyentes los subtipos en

cada casilla. Los términos asignados a cada tipo fueron parcialmente definidos con base en la propuesta de Gappa y Leslie (1993) (ver capítulo 2).

Cuadro 27. Tipos de profesores de tiempo parcial

Tipo	Subtipos	Empleabilidad	Rotación itinerancia	Actividad central	Motivos para emplearse	Orientación al mercado	Salario /ingresos	Condición laboral objetiva	Precariedad sentida o subjetiva	Intenciones a futuro
Académico -docente	Académico-docente por elección	Alta	Itinerante	Docencia, investigación y extensión	Vocación	Académico y docente	Alto	Precaria	No sentida	Carrera académica y mantener actividad docente
Centrado en mercado docente	Docente itinerante	Alta	Itinerante/ Alta rotación no voluntaria	Centrado en docencia	Vocación y/o Necesidad económica	Docente	Bajo	Precaria	Sentida	Mejorar ingresos y mantener actividad docente/otras actividades
	Docente no itinerante	Baja	No itinerante/	Centrado en docencia	Vocación/complemento de ingresos	Docente	Bajo	Precaria	Sentida	Mantener actividad docente
Centrado en otro mercado laboral	Profesionista	Baja	Rotación en dos mercados laborales (docente y amplio)	Ejercicio de la profesión con horas de docencia	Vocación/complemento de ingresos /prestaciones	Laboral amplio	Aceptable a alto	Precaria	No sentida	Desarrollo profesional/ flexibilidad laboral/mantener actividad docente
	Pequeño empresario	Baja	Baja rotación	Negocio propio	Vocación/ actualización	Laboral amplio	Aceptable a alto	Precaria	No sentida	Crecer negocio/mantener actividad docente
Docente para complementar el gasto familiar	Dedicación central a la familia	Baja	Baja rotación	Hogar	Ingreso extra/ vocación/ prestaciones	Docente	Bajo	Precaria	No sentida	Atender a la familia/ mantener actividad docente
Aspirante a académico	Estudiante de posgrado	Baja	Baja rotación	Posgrado	Ingreso a mercado académico	Docente	Bajo	Precaria	Sentida	TC
	Profesor que investiga	Baja a intermedia	Baja a intermedia rotación	Docencia e investigación	Ingreso a mercado académico	Docente	Bajo	Precaria	Sentida	TC

Fuente: elaboración propia.

4.4.1. El académico-docente

¿Qué sucede cuando un profesor de tiempo completo se emplea como profesor a tiempo parcial? Es necesario aclarar que este primer tipo tiene un carácter claramente distinto a los demás PTP. El que se haya incorporado en la tipología no solo es resultado del hallazgo de este perfil en el conjunto de los informantes, sino la necesidad de reconocer la amplia diversidad de perfiles profesionales y laborales que se emplean en el mercado docente de la ES. Es así porque de hecho un académico que da clases por hora es un PTP, pero no exclusivamente. Sus valoraciones respecto a su pago, sus experiencias y lo que planea hacia el futuro, esperablemente son distintas de los demás tipos de profesores.

El profesor de tiempo parcial que es académico puede formar parte de algunos de los programas de deshomologación internos a la universidad-base laboral y su orientación al mercado docente deriva de su “gusto por la docencia”, y de forma secundaria, para obtener ingresos extra. Pero el académico que opera en el circuito de la docencia y no forma parte de los programas de evaluación al desempeño, tendría motivaciones tanto simbólicas (gusto por la docencia) como económicas: completar sus ingresos a través de la docencia por hora.

Por el contrario, los académicos con una carrera académica destacada en su campo, que percibieran altas remuneraciones por su pertenencia al SNI, además de su adherencia a otros programas de evaluación asociados a bolsas de recursos económicos, no tendrían interés, ni necesidad, de competir en el mercado docente.

El académico-docente puede valorar lo que gana en función de la comparación entre el pago por hora y sus ingresos estables, una entrada de recursos extra, es favorable pero no indispensable. Tiene en la docencia a tiempo parcial una entrada de ingresos adicional, la forma como se evalúan las condiciones de trabajo se deriva de saberse estable en el empleo y, por lo tanto, no percibe sus condiciones generales como precarias. Sus intenciones a futuro estarían colocadas en un interés por mantener actividad en ambos mercados (académico y docente).

4.4.2. *Centrado en el mercado docente*

Quien sólo realiza actividades docentes como centro de su actividad laboral es en términos weberianos (Weber, 1984) el *tipo ideal* más nítido de profesor de tiempo parcial. Se proponen dos subtipos: el docente itinerante y el docente no itinerante, la diferencia entre ellos reside en el número de empleos en el mercado laboral amplio, y de IES donde se emplean. El docente itinerante estaría empleado en más de una IES pública o privada y adicionalmente podría emplearse en el mercado laboral amplio. El docente no itinerante tendría centro laboral en una IES pública o privada y por tanto respondería a un solo empleador, con asignación de horas variable. En comparación con el tipo itinerante, el no itinerante percibiría una atemperación del efecto del número de horas al no tener la necesidad de desplazarse, ni de establecer su actividad en torno a diversos ordenamientos y requerimientos.

Con base en lo establecido previamente, sabemos que no existe en las IES privadas una “carrera escalar” o ascenso laboral. En las públicas, el ascenso puede suceder a través de la obtención de una plaza definitiva de profesor de asignatura, o a través de un examen de oposición. Esto último en general no es común, pero menos para los profesores con más experiencia quienes, con independencia de su itinerancia, tendrán menos posibilidades de aspirar al ascenso. Sus posibilidades de “mejoría” se relacionan exclusivamente con un incremento de sus ingresos económicos. Esto podría ocurrir ante dos escenarios: a través del aumento del número de horas que imparten en varios establecimientos, o porque se incrementara su pago por hora, el espectro de prestaciones, apoyos y recursos para la docencia y la profesionalización. Este segundo escenario no es esperable a corto plazo.

Las implicaciones de un aumento en el número de horas impartidas son considerables en términos de desgaste y de calidad de vida, incidiendo, esperablemente, en la condición del trabajador docente. Esto se vislumbra en las narraciones de los profesores que dedican muchas horas a la docencia, quienes además deben sumar las horas de preparación de clase y los tiempos de traslado entre sedes laborales. Las percepciones de los entrevistados que solo son profesores, oscilan entre opiniones críticas y muy críticas respecto a la relación

entre la carga de trabajo, los años empleados para ser profesor y el tipo de trabajo que se realiza frente a grupo.

En la mayoría de las ocasiones los profesores centrados en el mercado docente perciben una “vocación”, encuentran gratificante la labor docente y buscan mejorar su desempeño. La condición más desfavorable la tendría un subtipo que se emplea para tener un medio de subsistencia, no por gusto a la docencia, y podría ser itinerante o no itinerante. Por lo tanto, si bien el profesor itinerante percibe sus condiciones como desfavorables, el no itinerante puede percibir las desfavorables pero la relación entre esfuerzo-recompensas disminuye el efecto de la precariedad.

En cuanto a sus expectativas de futuro, los profesores centrados en el mercado docente tienen interés en mantener su actividad docente. Adicionalmente, sus intereses irían en diversos escenarios en función de los motivos para emplearse y su itinerancia. Los profesores no itinerantes buscan realizar otras actividades laborales para mejorar sus ingresos y en algunas ocasiones se aspira a comenzar, o concluir, un posgrado. Los profesores itinerantes desearían ampliar el número de horas o de IES en las cuales desempeñarse, y podrían buscar otras vías de desarrollo laboral.

En ambos tipos el gusto por la docencia sería un aspecto-guía de sus intenciones y planes a futuro. Si bien no se identificó entre los entrevistados a ningún profesor que percibiera la docencia como una actividad no grata, sería esperable que entre los profesores centrados en el mercado docente hubiera interesados en lograr una movilidad laboral debido a que no encuentran satisfacción en el trabajo docente. Para ellos, su paso por las aulas sería por necesidad económica y temporal mientras encuentran otra actividad remunerada.

4.4.3. Centrado en otro mercado laboral

El profesor que dedica algunas horas a la docencia y combina esta labor con otras actividades remuneradas, se divide en dos subtipos:

a) profesionistas libres que tienen diversos tipos de condiciones laborales, ya sea auto empleándose exitosamente, o en búsqueda de mejores posibilidades de desarrollo en el campo de su formación profesional de origen

b) pequeños a micro empresarios que encuentran en la docencia una actividad satisfactoria y que al disponer de tiempo y flexibilidad en sus horarios imparten cátedra, o aquellos que emprenden un negocio, pero requieren un ingreso extra al no ser su negocio suficientemente redituable.

Las experiencias de estos subtipos son diversas, en la mayoría de las ocasiones no hay una afectación de la condición laboral de la docencia por hora, pese a que en algunos casos se percibe como un ingreso bajo, sobre todo entre los profesionistas, pero igualmente entre pequeños empresarios que aún no valoran como próspero su negocio. En cuanto a los motivos para emplearse, estaría presente el gusto por la docencia o sentir vocación, con o sin interés de complementar ingresos y obtener seguridad social y prestaciones; esto último entre quienes se orientan al mercado docente público.

Debido a la existencia de otra entrada económica, el profesor centrado en otro mercado laboral no percibiría sentidamente como desfavorables sus condiciones de trabajo. Sus intereses a futuro estarían colocados primordialmente en enfocarse a su desarrollo profesional en el desempeño de su profesión, o a impulsar su negocio; seguidamente, a mantener su actividad docente, especialmente de quienes priorizan como motivos para emplearse su gusto por la docencia antes que su interés por obtener un ingreso extra, o tener prestaciones.

4.4.4. Docente para complementar el gasto familiar

Este tipo corresponde principalmente a profesoras madres de familia que dedican algunas horas a la docencia para completar el gasto familiar, debido a que la docencia les permite horarios flexibles, y porque encuentran satisfactoria la actividad docente. Si bien este tipo tiene un marcado sesgo de género, también se encontrarían profesores varones que realizan

una aportación económica a los ingresos que otros integrantes de su familia aportan y que pueden provenir de la pareja, los padres, u otros.

Podrían aspirar a mejorar sus ingresos y en algunos casos evaluarían sus condiciones de trabajo como desfavorables, pero la afectación de estas condiciones sería muy variable dependiendo su propia situación familiar. Es decir, en lo general podrían percibir su pago por hora como bajo, pero mientras que en la mayoría de los casos no tendrían necesidades económicas considerables, en otros sentirían el efecto de estas bajas percepciones, la variación en sus ingresos y la inestabilidad si ocurriese un cambio en las percepciones globales familiares. Debido a que los ingresos familiares se complementan con su actividad docente, este grupo de docentes mayormente considera sus condiciones como no precarias.

Con énfasis distintos, como razón para emplearse en la docencia estaría presente el gusto por la docencia, y adicionalmente, en lo material podría haber intención de obtener seguridad social y prestaciones. Por lo tanto, este tipo de docentes no tendría otra intención a futuro que gozar de su actividad docente mientras se los permitiesen, realizando una actividad con la cual colabora económicamente en su hogar.

4.4.5. Aspirante a académico

El aspirante académico incluye dos subtipos:

a) estudiantes de posgrado, mayoritariamente becarios, que dedican pocas horas a la actividad docente como un medio de colocación en el mercado docente, pero con aspiraciones a ingresar al mercado académico a través de la obtención de una plaza de tiempo completo. Percibirían que son académicos en formación y que su paso por la docencia por hora es un momento o escalón en el logro de sus aspiraciones. Su percepción sobre el pago es baja y, por tanto, esa condición es precaria y transitoria, pero les afecta de forma variada al tener un ingreso por medio de su beca y tratarse en su mayoría de jóvenes sin compromisos familiares.

b) profesores que se dedican de forma exclusiva a la docencia y que buscan hacer una carrera académica a través de una plaza de tiempo completo. Este profesor puede haber concluido el doctorado, o estar en espera de obtenerlo. Realiza o está en la búsqueda de proyectos, publicaciones y actividades para producir en el campo de la investigación. Busca acomodo en las actividades docentes y de gestión, realiza actividades meritorias como apoyo en las labores de acreditación de programas, en la modificación de programas, la organización o participación en eventos académicos, entre otras.

Como se ha reiterado, el mercado ocupacional de la educación superior está constituido por dos mercados segmentados y precarizados. Objetivamente, la condición del profesor de tiempo parcial es precaria, con diferencias entre el sector público y el privado. En la UVM, se cumplen los cuatro rasgos de un trabajo precario al haber inseguridad laboral, salario bajo, no otorgarse el espectro amplio de prestaciones sociales o estar ajustadas a la duración de cada contrato, y porque los profesores carecen de una agrupación sindical que defienda sus derechos laborales.

En la UABC se cumplen dos condiciones de un trabajo precario, esto es, la inseguridad en el trabajo y un sueldo bajo. Sin embargo, en el caso de las prestaciones solo los profesores que se afilian pueden obtener todas las que prevé el CCT y apoyo sindical. Pero estos docentes, al igual que quienes sin estar afiliados han buscado ayuda del sindicato, pueden estar poco resguardados ante una agrupación gremial que no siempre responde a una solicitud de apoyo. En este sentido, también hay condiciones objetivas de precariedad entre los profesores que se emplean en la UABC, que varían en función de las decisiones y estrategias de los sujetos.

Por lo tanto, es posible formular una conclusión parcial que apunta a la necesidad de analizar la confluencia de diversos factores personales y materiales para identificar en qué medida existe precariedad en el trabajo docente.

CONCLUSIONES, PERSPECTIVAS Y NUEVOS RUMBOS

Esta investigación se planteó el objetivo de explicar comprensivamente cómo son las condiciones laborales de los PTP, y adicionalmente, conocer cuáles son sus motivos para emplearse. En relación con las preguntas generales de la investigación acerca de conocer cómo son las condiciones de trabajo con los profesores y en qué medida pueden considerarse precarias, los resultados permiten destacar la importancia de analizarlo dos niveles de análisis para responder a las preguntas de investigación: las condiciones objetivas y las condiciones subjetivas que permiten entender la complejidad del fenómeno de estudio.

Estos dos niveles forman parte de las cuatro dimensiones del esquema de análisis general para el análisis e interpretación de los datos, que ha sido construido a partir de la base teórica de los estudios acerca de la precariedad laboral. Esta interpretación, se ha acompañado además de un constructo analítico desde el cual mirar las condiciones de los profesores, esto es, el reconocimiento de un mercado ocupacional de la docencia en la educación superior.

En la UVM la docencia a tiempo parcial cumple con las cuatro características de un trabajo precario de acuerdo con las principales aportaciones teóricas; en la UABC se cumplen al menos dos, esto es, inseguridad en el trabajo debido a la corta duración del contrato y bajas remuneraciones. La afiliación sindical mejora la condición del profesor en la dimensión social, es decir, la seguridad social y las prestaciones; pero no resulta un resguardo ante determinadas decisiones de la universidad que afectan la asignación de horas y de asignaturas.

El trabajo de análisis e interpretación permite identificar las dimensiones del tipo de contrato y el salario como los aspectos donde existen las opiniones más desfavorables de los profesores. En relación con el pago, incluso los docentes que obtienen retribuciones favorables con otro empleo expresan una insatisfacción de moderada a alta en relación con el pago que perciben. Los profesores centrados en la docencia son los más críticos, en su

opinión el salario no refleja las exigencias del trabajo y tampoco parece reconocer sus capacidades y escolaridad. Pese a estas percepciones, la docencia se vive como una elección voluntaria, satisfactoria y de nobles fines. La vocación y el gusto por la docencia son la principal razón por la cual se emplean los profesores, tiene tanta relevancia que para algunos de ellos es una prioridad incluso cuando tienen una entrada económica satisfactoria y lo que perciben por ser profesores no representa un beneficio económico sustancioso.

Esto conduce a diversas valoraciones en torno a la condición de trabajo. El modelo de análisis de la precariedad es por lo tanto una guía útil para reconocer estructuralmente las características del empleo docente a tiempo parcial. Subjetivamente, los profesores perciben una condición más precaria o menos precaria en función de sus vínculos con el mercado laboral amplio y el gusto por la docencia.

Así, un profesionista exitoso que se emplea en la docencia por horas valora menos desfavorable su condición en relación con los profesores centrados exclusivamente en la docencia que trabajan en diversas sedes. Entre estos últimos, es subjetivamente más precaria la condición de trabajo cuando la orientación al mercado docente es privada, y cuando se combina la docencia en los sectores público y privado. *El profesor centrado en el mercado docente* percibiría por lo tanto una condición de precariedad sentida al tener una alta itinerancia, dedicación exclusiva a la docencia y al percibir una *intensificación del trabajo*. La suma de factores precarios que se observan en el sector privado conduce a una mayor vulnerabilidad del profesor, pero tiene un lugar importante el factor organizacional: en las IESP el profesor tiene menor control sobre el proceso docente frente a los alumnos y esto conduce a insatisfacción en el ejercicio de la docencia.

Entender estos resultados ha requerido identificar las etapas del proceso de conformación del sistema de educación superior en México. Las transformaciones más importantes en el sistema de educación superior han sucedido durante las últimas cuatro décadas. El incremento sin precedentes de la matrícula y consecuentemente, del número de puestos del personal docente y académico, son los más relevantes pues inauguraron un conjunto de transformaciones en términos de las políticas implementadas para el sector, y de los intercambios de la universidad con diversas fuerzas sociales. Una oferta masiva de puestos

laborales en el SES representó inicialmente una oportunidad para un conjunto amplio de egresados universitarios que no parecían encontrar abundancia de ofertas en el mercado laboral amplio. Al detenerse el crecimiento de la matrícula, poco tiempo después se observó una disminución en las posibilidades de ingreso como profesor de nivel superior, y a una separación clara en las actividades docentes y de investigación entre los puestos laborales, con base en su tipo y tiempo de contrato.

La universidad, convertida en un gran mercado ocupacional, reproduce dos fuerzas que se complementan: por un lado, replica las características del mercado laboral amplio y las tendencias del trabajo a nivel nacional e internacional. Por el otro, responde a principios similares a los de la oferta y la demanda de los mercados laborales tradicionales, donde una mayor demanda de puestos de trabajo ha empujado a mantener bajas remuneraciones, una alta itinerancia y rotación.

Así, la diversificación segmentada del personal académico y docente es resultado de la existencia de distintas formas de clasificación y de recompensas dirigidos a sus integrantes. Esta diferenciación no es exclusivamente el resultado de la existencia de un sistema de méritos, sino el efecto de la existencia de dos modos de regulación del trabajo que retribuyen económicamente y valoran simbólicamente de forma diferenciada a los sujetos al interior de la organización. Estos modos de regulación distintos nacieron con el proceso de masificación al buscarse que un grupo de profesores mantuviera permanencia y compromiso de tiempo completo con las actividades de docencia e investigación, y otro conjunto de profesores mantuvieran vínculos con sus mercados profesionales, y nutrieran con esta experiencia su práctica docente.

Sin embargo, una diferenciación efectiva requeriría, para que no incidiera desfavorablemente en las condiciones de trabajo de quienes se contratan temporalmente, que se cumplieran dos condiciones. Hacia afuera de la universidad, el mercado de trabajo debería ofrecer mejores condiciones en posiciones acordes a la formación de los egresados universitarios, para que con una base laboral estable pudieran nutrir su práctica docente. Este tipo de profesor, otrora denominado catedrático y que fue llamado en la propuesta de tipología como *profesor centrado en el mercado laboral*, representa diversos tipos de

profesionistas y pequeños propietarios de negocios que confluyen en las IES impartiendo docencia. A diferencia de lo que sucedía hace cuatro décadas, no son un grupo mayoritario entre el contingente de profesores y su interés en emplearse en la docencia se deriva solo en algunos casos del deseo de acrecentar su prestigio, pues muchos de ellos buscan obtener una entrada económica adicional, seguridad social y prestaciones.

Como segunda condición, las IES deberían ofrecer condiciones más atractivas para los profesores, de manera que la diferenciación de puestos no fuera, automáticamente, una segmentación económica, social y cultural entre el conjunto de la planta académica y docente. Incluso en aquellos casos donde el profesor sea un próspero empresario, o un exitoso profesionista, es necesario reflexionar acerca de la valía que tiene la docencia, desde el punto de vista de la objetivación de su valor a través del costo de una hora frente a grupo. En el contexto actual, la docencia del nivel superior es una labor “barata”, especialmente en las IES privadas, donde para los empresarios es menor el monto de los costos académicos, que los gastos operativos y administrativos.

En conjunto, ambas condiciones permitirían apuntar en dirección a mejores condiciones, y retribuciones más equitativas y acordes a los esfuerzos realizados por los sujetos. Sin embargo, en el contexto económico actual no parece vislumbrarse un cambio en el mercado de trabajo que conduzca al mejoramiento de las posiciones, la seguridad laboral y los salarios. Por tanto, las IES parecen tener, en caso de que lo asuman, la oportunidad de reflexionar en torno a la forma como se relacionan, retribuyen y valoran el trabajo de sus profesores, que son poco más del 70% de sus trabajadores. Esta reflexión comienza con los aspectos materiales, pero no se agota en el pago por hora. Para realizarse adecuadamente, la labor docente requiere de un conjunto de factores objetivos, como herramientas y espacios de trabajo adecuados, pero también de un ambiente favorable, del reconocimiento de su esfuerzo y su integración a la vida universitaria.

Como se observó a través de la investigación, la UVM funciona con un modelo de negocios en pleno desapego a lo que plantea la LFT en relación con el derecho del trabajador de recibir capacitación en el horario de trabajo y serle remuneradas las horas efectivas de trabajo, por ejemplo, las que dedica a las labores en academias, entre otras gestiones.

Además, la UVM lleva a cabo prácticas que, si bien no son contrarias a la Ley, representan malas prácticas y conducen a una condición de trabajo desfavorable, como la sincronización de los contratos estrictamente a los periodos de duración de los cursos, transformar los puestos de tiempo completo a posiciones por hora, modificar el monto y la asignación el estímulo a la excelencia en función de sus rendimientos y buen ánimo, y no apearse al tabulador de puestos para asignar el pago por hora del profesor con base en su grado académico.

La labor docente es una actividad que requiere dedicación y tiempo. En opinión de los profesores entrevistados, el pago por hora solo retribuye el trabajo en el aula, que representa en promedio la mitad del trabajo efectivo. Las horas de preparación, de evaluación y de actualización, no son consideradas, lo cual hace pensar que la docencia se vive como una forma de trabajo intensificado, es decir, en el cual el empleado debe destinar tiempo adicional para desahogar la carga de trabajo, o porque debe atender labores que no se consideran o no son explicitadas en el contrato.

Los resultados de la investigación permiten perfilar un conjunto de aspectos problemáticos que requieren atención, como posibles vías para mejorar la condición de trabajo y la calidad de vida en el trabajo de los PTP en México. Considero que son simultáneamente recomendaciones conducentes a acciones para la gestión al interior de las IES, pero que tendrían efecto desde el plano más amplio del diseño e implementación de políticas para la educación superior.

1. Revalorar la docencia

En mejores épocas, el profesor universitario era un reconocido profesionista, un erudito o un impulsor del conocimiento y el desarrollo productivo. La docencia es una labor de gran relevancia social, cultural y económica, es el vínculo entre los estudiantes y el sistema productivo, y entre el sistema productivo y el centro escolar. Para las IES, la labor de los profesores debería ser una prioridad desde el punto de vista de la gestión, lo cual conduciría a programas de actualización docente planeados y enfocados en el contexto de los planes y programas de estudio, y conducidos por su pertinencia social. Esta capacitación debería

programarse durante el periodo de contratación, y en su formulación deberían considerarse las opiniones y necesidades de los propios profesores.

El valor de la docencia requiere necesariamente reflejarse en las retribuciones salariales y no salariales de los profesores, de sus oportunidades de desarrollo y participación plena en la vida académica. El salario refleja el valor que se otorga socialmente a una actividad determinada, no puede haber por lo tanto una docencia altamente valorada sin un pago que refleje este reconocimiento de su utilidad.

Los tipos construidos permiten reconocer que los PTP se emplean con objetivos diversos. De manera importante se observó el interés por obtener a través de la docencia un medio de subsistencia, o un complemento a los ingresos, pero ha sido relevante reconocer en todos los tipos de profesores un auténtico interés y gusto por la labor docente. Los profesores perciben que el mercado docente es altamente competido, con escasas o nulas posibilidades de desarrollo y bajas retribuciones, pero en el cual encuentran otros gratificantes que no deberían olvidarse. El placer de ser profesor, el reconocimiento de los estudiantes y los premios y distinciones son factores que motivan a un profesor que comúnmente se siente segregado de la planta de tiempo completo, de diversas actividades académicas y de la toma de decisiones.

El que la mayor parte de los programas que asignan recursos con base en la productividad se enfoquen en la producción académica y no en la labor docente, ha conducido a minimizar el valor de la docencia, y consecuentemente, el trabajo de quienes normativamente tienen en esta actividad su centro. Las políticas para la educación superior y al interior de las universidades, requieren voltear hacia el profesor y reconocerlo como un participante al que requieren reconocer material y simbólicamente.

2. Programas y políticas para el mejoramiento de la docencia con independencia del tiempo y tipo de contratación

Las políticas para la educación superior se han dirigido al reconocimiento de los méritos y la productividad de los profesores de tiempo completo con contratos definitivos. Reconociendo la existencia de distintos niveles de compromiso y presencia, se requiere que

la planeación para la educación superior voltee a grupo mayoritario que representa el 70% de su fuerza laboral, y reconozca la necesidad de ofrecerle planes de desarrollo y profesionalización (no solo de actualización docente), así como recompensas a la productividad o al desempeño sobresaliente. Los profesores de asignatura/por horas, tanto temporales como definitivos, no deberían seguir siendo los grandes ausentes de las políticas para la educación superior.

En un contexto donde parece haber un agotamiento de las políticas para la educación superior, formular políticas que reconozcan el esfuerzo de los profesores parece requerir de un gran esfuerzo creativo. Hasta ahora, las políticas han conducido a una segmentación que han limitado las posibilidades de desarrollo y mejoría de las condiciones de trabajo de los PTP. Cabe reflexionar en qué medida las políticas diseñadas para el sector han sido favorables desde un punto de vista económico: un pequeño sector de la planta académica obtiene reconocimiento y gratificaciones materiales y económicas que están negadas para el resto. Bajo un principio de equidad, no es claro en qué medida esta separación es justa y favorable a las funciones de la universidad, y en qué medida es sólo económicamente útil.

3. Integración de los PTP a la vida académica

La marcada segmentación al interior de las universidades ha conducido a una marcada y artificial diferenciación de las necesidades del profesor de tiempo parcial, respecto a sus colegas de tiempo completo. Este desarropo ha conducido a una falta de apoyos materiales para el trabajo docente, que segregan y hacen más precaria la condición de trabajo. Se requiere que las IES doten de espacios, equipo de cómputo y materiales de trabajo comunes y, en la medida de lo posible, de otros que se compartan para la atención individualizada de los alumnos.

Los profesores deberían ser integrados de forma real y efectiva a la vida académica, su participación en eventos, ceremonias y su derecho a obtener reconocimientos simbólicos por su trabajo y méritos no deberían ser negociables. Se requiere pensar si los criterios que limitan que los PTP en diversas universidades públicas estén inhabilitados para participar en la asesoría de tesis de licenciatura, de servicio social, para participar en proyectos de

investigación y en actividades de difusión y extensión universitaria, favorecen la vida académica. Estos criterios no parecen descansar en un razonamiento con base en criterios académicos, sino económicos, con una intención de disminuir la presencia de los profesores enfatizando la segmentación. La existencia de esta condición dual, segmentada y objetivamente precaria de la condición del trabajo docente temporal, permite pensar en una estrategia de gestión dirigida al control social. Castel lo llama una gestión regulada de las desigualdades (2010).

Este aspecto es uno de los más complejos dado que en diversas universidades estatales existe ambigüedad normativa respecto a los derechos y responsabilidades de los profesores, mientras que en otras se establece puntualmente que esas actividades se reservan exclusivamente a los académicos de medio tiempo y tiempo completo (ANUIES, 2015). Sin desconocer que no necesariamente todos los profesores estarían en posibilidad, o tendrían el interés en realizar estas actividades adicionales al trabajo frente a grupo, la restricción normativa en diversas universidades se convierte en una imposibilidad para quienes perciben que se les excluye de labores que fomentarían una mayor identidad y sentido de pertenencia. Adicionalmente, en universidades como la UABC estas restricciones limitan las posibilidades de los profesores para acceder al único programa de estímulos al desempeño al que pueden acceder por su tipo de contrato, lo cual hace para la mayoría imposible acceder al único medio que gratifica un desempeño destacado.

4. Considerar el efecto de la condición de trabajo y la calidad de la docencia

Esta investigación no se planteó el objetivo de estudiar los efectos de la docencia a tiempo parcial en la calidad del proceso docente. Sin embargo, se puede establecer una conclusión parcial respecto a la relación entre estas variables. Las experiencias relatadas a través de la bibliografía producida en diversos países, permiten considerar que sí hay una relación entre el tipo de contrato y la calidad de la docencia. La calidad es un concepto amplio y plurisemántico que requiere cuidado en su uso, aquí lo utilizo como un referente que permite identificar la atención y la conducción del profesor respecto a las necesidades de los alumnos, y respecto a los objetivos programáticos. No estoy planteando que por sus características, los PTP practiquen una docencia de baja calidad, como tampoco podría

afirmarse que la docencia del personal de tiempo completo es cualitativamente mejor que la del profesor de asignatura debido a su tipo de contrato.

Lo que propongo es una hipótesis que afirma una relación positiva entre el tipo de contrato y la capacidad del profesor para conducir con libertad de cátedra y rigurosidad académica el proceso docente. Adicionalmente, el que se retribuya exclusivamente el tiempo de trabajo frente a grupo limita las posibilidades del profesor para disponer de tiempo fuera de clases, por ejemplo, para dar asesorías. La falta de espacios disponibles para atender alumnos, para desahogar pendientes, y enfáticamente, una cierta incapacidad para que el profesor tome control de la conducción frente al grupo, son aspectos que objetivamente disminuyen las capacidades de los profesores con independencia de su dominio sobre los contenidos.

Quienes lo hacen perciben una intensificación del trabajo y con frecuencia desaliento debido al dilema que se presenta: desatender otros compromisos, o desatender solicitudes de los alumnos. Mención especial para quienes laboran en el mercado docente privado, pues perciben en riesgo su permanencia cuando no se suavizan las exigencias académicas y son mal evaluados por los alumnos. No puede haber una docencia precaria, si tenemos aspiraciones de lograr una docencia de calidad.

5. El papel del Estado como garante de las prácticas de trabajo en las IES privadas

Los resultados apuntan a un conjunto de prácticas en el sector privado que requerirían mayor conducción de parte de los encargados de la planeación educativa. Enfáticamente, se requiere verificar que la contratación y la relación de trabajo entre los PTP y las IESP se haga con apego a la ley y se garanticen sus derechos laborales. Es necesario que se discuta en qué medida el uso de prácticas de mercado como la conversión de las plazas de tiempo completo a posiciones por horas, ajustar el calendario de contratación a las semanas activas frente a grupo y la solicitud de realizar diversas labores no consideradas en el pago, son acciones concomitantes de la vulnerabilidad del trabajador, y ameritarían una atención y revisión desde el punto de vista de los derechos laborales.

Los resultados obtenidos permiten identificar que en la UVM las estrategias de mercado buscan que el empleador ahorre en la labor que merecería una mayor inversión, y una gestión basada en criterios académicos.

6. Para los interesados en el estudio de los PTP, retos y perspectivas

La revisión de las investigaciones realizadas en torno a la planta académica de las universidades mexicanas permite afirmar que los profesores por hora y de asignatura son un actor prácticamente ausente en la investigación educativa. Esta ausencia es notoria, no solo porque se ha desatendido el estudio de quienes representan la mayor parte de todos los puestos de trabajo en el nivel superior, sino porque parece replicarse la direccionalidad de las políticas para el nivel superior, invisibilizando a un actor central para las actividades universitarias.

Al final del camino, es necesario retomar la pregunta que guió la mirada, pero no fue formalmente incorporada como pregunta de investigación: ¿por qué ha habido escaso interés en estudiar a estos profesores? Quizá no es descabellado suponer que los investigadores, PTC con condiciones de desarrollo claramente distintas de las que perciben los PTP, hasta ahora han omitido voltear la mirada a quienes consideran que no son en colegas habituales y compañeros de vida académica. En parte por desconocimiento, y en parte por el efecto de las políticas para educación superior y las acciones de la gestión académica, quienes no han buscado integrar, reconocer, ni, en muchos casos, valorar el trabajo de los profesores de tiempo parcial.

Esta predilección de los académicos de estudiar a los académicos, puede representar un narcisismo académico-intelectual que limita las posibilidades de reconocer en la universidad no solo un centro de trabajo propio, sino un centro de trabajo de diversos grupos, un centro administrativo y un centro escolar, aspectos interrelacionados que nos permitirían afinar nuestras miradas y nuestra comprensión de las universidades.

En este sentido, la investigación contribuye a explicar cómo son las condiciones laborales de los profesores y cuáles son las razones por las cuales se emplean, es decir, tiene interés en reconocer a las universidades como espacios de trabajo complejos, y no solo como organizaciones mecánicas con objetivos escolares. En este intento, se ha comenzado un camino que aun presenta diversas interrogantes. Las preguntas por responder plantean diversos rumbos para las investigaciones interesadas en analizar a las IES como centros de trabajo, y no solo como centros de formación para el trabajo. El trabajo “continúa y seguirá siendo el gran organizador de nuestras sociedades y es sobre el plano laboral que se estructura la cuestión social” (Kessler y Merklen, 2013, p. 12).

Entre los principales retos para continuar en el estudio de los PTP, visualizo un conjunto de aspectos que podrían representar una agenda de investigación:

a) Construir recursos de información útiles y con capacidad de comparación entre diversas universidades. Hasta ahora no existen bases de datos que nos permitan comparar datos cuantitativos acerca de las características generales, las condiciones de trabajo (retribuciones, prestaciones, beneficios adicionales que obtienen), la antigüedad, las otras actividades laborales que realizan, entre otros datos que nos conducirían a conocer quiénes y cómo son estos profesores.

b) Explorar diversas perspectivas y enfoques de estudio. Los aspectos organizacionales abren diversas posibilidades de investigación. Por un lado, los aspectos referentes al clima y la satisfacción laboral, la sobre presencia, el trabajo no reconocido, la relación con los colegas y jefes inmediatos, el clima escolar, y la libertad de cátedra, son una vía necesaria para estudiar las diversas percepciones de los PTP. Esta exploración requiere la utilización de enfoques cuantitativos y cualitativos que permitan obtener información amplia y donde se incorporen las opiniones de los estudiantes y de las entidades encargadas de la gestión académica.

En la línea organizacional, la vertiente institucional abre perspectivas de gran relevancia para conocer, comparar y distinguir los niveles formal e informal de los marcos normativos y regulativos de las organizaciones universitarias. En esta línea, no solo interesaría observar

la relación entre los niveles formal e informal, sino las diversas interpretaciones que constituyen las prácticas reales, la forma como se segmenta y se conforman grupos y sus comportamientos.

c) Construir y explorar diversas herramientas de análisis. En esta investigación se ha propuesto una tipología de PTP que podría ser una guía para futuras indagaciones y nuevas herramientas de análisis que nos permitan mejorar nuestra comprensión acerca de las condiciones de trabajo de estos profesores, pero se acota al conjunto de factores asociados a la relación entre las condiciones objetivas y subjetivas de la precariedad laboral con base en las perspectivas de futuro y la percepción general de la condición laboral. A futuro otras perspectivas y variables podrían permitir la construcción de nuevas herramientas de análisis, incorporando otros aspectos y variables.

d) El efecto de las políticas para la educación superior en relación con las diferencias entre la práctica docente del PTP y del PTC. Esta vía ya se ha comenzado (de Vries et al., 2008) pero conocemos poco en relación a qué efecto han tenido las políticas para la educación superior que gratifican de manera diferenciada a los profesores con base en su tipo y tiempo de contrato. Específicamente sería necesario realizar estudios acerca de si tienen un efecto en el desempeño, en las prácticas docentes y en el aprendizaje de los estudiantes. Dada la diversidad de aspectos que deberían considerarse, esta indagación requiere centrarse en, al menos, dos cuestiones: el análisis de las políticas dirigidas a los académicos y a los docentes en la educación superior y sus efectos; y proponer métodos para evaluar estos efectos.

Esta agenda de investigación enfocada a los profesores de tiempo parcial en México no es exhaustiva, explorar nuevas vías de conocimiento para comprender quiénes son, cómo son las condiciones de trabajo y las experiencias de cerca del 70% del personal que se emplea en el sistema universitario mexicano, parece una tarea que supone diversas posibilidades para realizar aportaciones al campo de estudio de la educación superior. En este intento he comenzado un camino que aún presenta diversos retos, y también oportunidades para el futuro.

REFERENCIAS

Acosta, Abril (2014). “Una mirada a los profesores por hora en universidades privadas. Experiencias laborales y expectativas de futuro”, presentación en el Simposio “Historia y Educación”, *2o Congreso Internacional y 6o Congreso Nacional Políticas Educativas y Proyecto Nacional de Educación. Tendencias y desafíos de la educación*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Acosta, Abril y Rivera, René (2016). “Un acercamiento a la condición laboral de los docentes universitarios en México: entre la estabilidad y la precariedad” en *Desigualdad y pobreza*. UAM Xochimilco (aceptado para su publicación).

Altbach, Philip (1980). “The Crisis of the Professoriate”, en *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Volumen 448, Issue 1, pp. 1 – 14. SEGE Publications.

Altbach, Philip (coord.) y Gil, Manuel (ed.) (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (Cultura Universitaria/ Serie Ensayo, 77).

Álvarez, Germán (s/f). “La educación superior transnacional en México” en *RIMAC*, disponible en línea: <http://www.rimac.mx/la-educacion-superior-transnacional-en-mexico/>. Consultado: 13 de marzo de 2017

Anderson, Kristine; Rhodes, Gary y Smith, Mark (2014). “Bargaining for Part-time Contingent Faculty.” *The National Educational Association 2014 Almanac of Higher Education*, pp. 53-64.

_____ (2016). “Negotiating Improved Working Conditions for Contingent Faculty”. *The National Educational Association 2014 Almanac of Higher Education*, pp. 39-49.

Arendt, Hanna (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Amengual, Gabriel (2007). “El concepto de experiencia: de Kant a Hegel” en *Tópicos* número 15. Santa Fe, Argentina, enero-diciembre.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2013). *Anuario digital estadístico de educación superior 2013*. México, ANUIES. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Consultado: 03 de noviembre de 2017.

Astudillo, Marcela (2012). *Fundamentos de Economía 1*. México: Instituto de Investigaciones Económicas- UNAM.

Basen, Ira (2014). “Most university undergrads now taught by poorly paid part-timers

Universities increasing use of sessional, contract academic staff”. En CBCNEWS Canada. En línea:

<http://www.cbc.ca/news/canada/most-university-undergrads-now-taught-by-poorly-paid-part-timers-1.2756024> (consultado el 7 de abril de 2015).

Baudelot, Christian y Establet, Roger (1989). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI

Becher, Tony (1989). Tribus y territorios académicos. *La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Biblioteca de educación, España: Gedisa.

Bensusán, Graciela, 2006, "Las instituciones laborales en una perspectiva comparativa", en Graciela Bensusán (coord.), *Diseño legal y desempeño real: instituciones laborales en América Latina*. México: UAM– Xochimilco/Porrúa, pp. 411–479.

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 (consultado el 02 de noviembre de 2017).

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. Bogotá: Universidad de La Salle Bogotá.

Bexley, Emmaline *et al.* (2011). *The Australian academic profession in transition. Addressing the challenge of reconceptualising academic work and regenerating the academic workforce*. Centre for Study of Higher Education, Australia.

Bradley, Gwendolyn (2004). “Contingent Faculty and the New Academic Labor System”. *Academe*, Vol. 90, Fascículo 1.

Brunner, José (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: La sociología de una ilusión moderna*. CRESALC-ILDIS. Caracas, 1985.

Buendía, Angélica (2014a). La FIMPES y la mejora de la calidad en instituciones privadas Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004). México: ANUIES.

_____ (2014b). *Evaluación y acreditación de programas educativos en México. revisar los discursos, evaluar los efectos*. México: ANUIES.

Birgin, Alejandra (2001). “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión”. En Gentili, Pablo y Frigotto, G (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*. Buenos Aires: CLACSO.

Burnett, Sara (2001). “Help wanted”, *Community College Week*, 11 de diciembre, Vol. 14 Issue 7.

Cardoso, Deyse, Meira, Viviane y Braga, Tania (2012). “Reflexões sobre a precarização do trabalho na universidade pública. O exemplo da uesb, entre a alta performance e a alta flexibilidade” en *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*.

Carmona, Ernesto (2016). “¿Quiénes son los dueños de Laureate y de la Universidad Andrés Bello de Chile?” en *América Latina en Movimiento*, portal electrónico, en línea: <http://www.alainet.org/es/articulo/179670> (consultado el 28 de octubre de 2015).

Carnov, Martín (coord.) (2006). *Economía de la Educación*. Barcelona: Editorial UOC.

Castañeda, Jesús (2009). “El cuerpo académico marginal. Su retrato hablado en Sinaloa” en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México.

Castel, Robert (2014). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. México: FCE.

Castro, Rubén (2006). *Las sucesiones rectorales en la UABC 1957-2006*. Méxicali: UABC.

Cecilio, Brianna y Reis, Salúa (2014). “Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários” en *Trabalho & Educação*, volume 23, número 2. Belo Horizonte, p.109-128.

Chávez, Gloria (2009). “Políticas en educación superior y la reconfiguración de la docencia en la universidad: el caso de los profesores de asignatura de la FCA-UNAM”. En: *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_13/ponencias/0836-F.pdf (consultado el 02 de noviembre de 2016).

_____ (2011). “Los rasgos del perfil del profesor de asignatura, un ámbito de construcción reciente en la educación superior en México: el caso de la FCA de la UNAM” en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México. En línea: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1504.pdf (consultado el 7 de abril de 2015).

Chihu, Aquiles (coord.) (2002). *Sociología de la identidad*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Miguel Ángel Porrúa.

Chomsky, Noam (2014). “Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior”. En: <http://www.sinpermiso.info/textos/sobre-el-trabajo-acadmico-el-asalto-neoliberal-a-las-universidades-y-cmo-debera-ser-la-educacin> (consultado el 7 de febrero de 2018).

Clark, Burton (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México, Universidad Autónoma Metropolitana.

Contreras, Ofelia y Méndez, Gabriela (2015). “El perfil de los estudiantes de Educación a Distancia en México” en Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: UNAM.

Coutouris Nicola (2010). *Strengthening the protection of precarious workers: the concept of precarious work*. Ginebra: International Labour Office.

Creswell, John (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Higher Education- University of Nebraska–Lincoln.

_____ (2013). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods approaches*. California: SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cuevas, Hernán (2015). “Precariedad, Precariado y Precarización. Un comentario crítico desde América Latina a The Precariat. The New Dangerous Class de Guy Standing” en *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, vol. 14, núm. 40, 2015, pp. 1-13. Santiago: Universidad de Los Lagos.

Day, Dorothy (1952). *Poverty and Precarity*. Recuperado de: <http://wp.lasalle.edu/cel/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Poverty-and-Precarity.pdf>. (consultado el 8 de abril de 2015).

De Ibarrola, María (2004). *Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social*. Buenos Aires: Redetis.

De la Garza, Enrique (2000). “Introducción. El papel del concepto del trabajo en la teoría social del siglo XX” en De la Garza, E. (coord.). *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: El Colegio de México/FLACSO/UAM/FCE.

_____ (2002) “Problemas Clásicos y Actuales de la Crisis del Trabajo” en De la Garza, Enrique y Julio Neffa (comps.) (2001), *El Futuro del Trabajo, el Trabajo del Futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

_____ (2009). “Hacia un concepto ampliado de trabajo” en Neffa, Julio César, Enrique De la Garza y Leticia Muñiz (comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CLACSO.

De la Garza, Eduardo y Julio Neffa (coords.) (2001). *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*. Buenos Aires: CLACSO.

De la Garza, Eduardo; Calis, Juan Carlos; Olivo, Miguel Ángel y Retamozo, Martín (2014). “El Futuro del Trabajo ¿identidad o fragmentación? (Críticas a Sennett, Bauman, Beck)”, en _____ línea: http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/congresos/El%20trabajo_identidad%20o%20fragmentacion.pdf. Consultado el 10 de enero de 2018.

De la Fuente, Antonieta (2009). “¿Cuánto pagan a sus académicos las Universidades Chilenas?” en: http://www.educacionsociedad.org/detalle_n.php?id=MjI= (consultado el 7 de mayo de 2015).

De Pádua. Antônio (2007). “A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos”. En: *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade.

De Vries, W., González, G., León, P. y Hernández, I. (2008). “Políticas públicas y desempeño académico, o cómo el tamaño sí importa”, en *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 7, julio-diciembre. En línea: http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/de_vries_politicas_publicas.html (consultado el 2 de julio de 2018).

Díaz Barriga, Ángel (2005). “El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos”, en *Perfiles Educativos* vol.27, n.108, pp.9-30. En línea: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000100002&lng=es&nrm=iso (consultado el 18 de octubre de 2016).

Díaz, Ibán (2011). “Los profesores interinos de la Universidad de Sevilla ganan la primera batalla contra la precariedad.” En *lucha*, junio. En línea: <http://www.enlucha.org/site/?q=node/16146>. (consultado el 7 de abril de 2015).

Doeringer, Peter y Piore, Michael (1983). “El paro y el mercado dual de trabajo”, en Toharia, Luis (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza Editorial.

Piore, Michael (1983). “Notas para una teoría de la estratificación del mercado de trabajo”, en Toharia, Luis (comp.). *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*. Madrid, Alianza Editorial.

Domínguez, Malena (2012). *Permanencia de los profesores de asignatura en las IPES desde la dramaturgia de E. Goffman*. Tesis de licenciatura en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM.

_____ (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 (consultado el 15 de agosto de 2016).

Domino, Joseph (2012). “Fight for Your Long Day by Alex Kudera (review)”, en *American Studies*, vol, 52, No.1, pp. 184-185.

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> (consultado el 24 de junio de 2015).

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. El Universal (2008). "Demandan profesores a la UVM Texcoco", 18 de mayo de 2008, México. En línea: <http://www.eluniversal.com.mx/notas/506203.html>, (consultado el 25 de julio de 2016).

Elster, John (1989). *Ulises y las sirenas. Estudios sobre la racionalidad e irracionalidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2000). *Ulises desatado. Estudios sobre racionalidad, precompromiso y restricciones*. Barcelona: Gedisa.

ESOPÉ (2004). *EU Research on social sciences and humanities. Precarious Employment in Europe: A Comparative Study of Labour Market related Risks in Flexible Economies*: European Commission.

Euben, Donna (2006). "Legal Contingencies for Contingent Professors", en *Chronicle of Higher Education*, Vol. 52, Fascículo 41.

Fernández-Massi, Mariana (2012) "Teorías para armar. Aportes de los enfoques segmentacionistas para pensar la subcontratación", *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata.

Flaherty, Colleen (2013). "Union Raises for Adjuncts." *Inside Higher Education*, 26 de Julio. Canadá. En línea: <http://www.insidehighered.com/news/2013/07/26/adjunct-union-contracts-ensure-real-gains-including-better-pay> (consultado el 9 de septiembre de 2015).

Fligstein, Neil y Calder, Ryan (2015). *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences: An Interdisciplinary, Searchable, and Linkable Resource*. New York J. Wiley.

_____ (2002)

Galaz, Francisco (1999). "Notas para una agenda de investigación sobre el académico en la educación superior mexicana" en *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, pp. 13-39. México: Universidad Autónoma Metropolitana

_____ (1999). "Sobre la Clasificación de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior" en *Revista de la Educación Superior*, número 106, Vol. XXVII, pp.153-188. México: ANUIES.

Galaz, Jesús y Gil, Manuel (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración" en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 11, Núm. 2. UABC.

Galaz, Francisco, Laura Padilla, Manuel Gil y Juan Sevilla (2008). "Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana" en *Calidad en la educación*, no 28, julio, pp. 53-69. Chile.

Gappa, Judith y Leslie, David (1993). *The Invisible Faculty. Improving the Status of Part-Timers in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers

García, Susana (1999). “Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio”. En *Sociológica*, vol. 14, núm. 41, septiembre-diciembre, México: FCPyS-UNAM.

García, 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.

Garciadiego, Javier (1996). *Rudos contra científicos: la Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México/ Universidad Nacional Autónoma de México.

Gibbs, Graham (2009). *Analyzing qualitative data*. Londres: SAGE

Gil Antón, et al. (1992). *Académicos: Un Botón de Muestra*. Colección Ensayos. México: UAM-A.

_____ (1994). *Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-A.

Gil, Manuel (2002). “Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México” en *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 93-130. México: UAM-A.

_____ (2008). “Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra”, en *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (1), No. 145. Enero-marzo.

_____ (2010). “El oficio académico, los límites del dinero” en Arnaut, Alberto y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México, Vol. VII: Educación*. México: El Colegio de México.

Gil, Manuel, Javier Mendoza, Roberto Rodríguez y María Jesús Pérez (2009). *Cobertura de la educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.

Gorz, André (1991). *Metamorfosis del trabajo*. Madrid: Editions Galilée

Goche, Flor (2015). “‘Vergonzosos’, salarios de profesores en la UNAM” en *Contralínea.com*, en línea: <http://www.contralinea.com.mx/archivo-revista/2015/02/17/vergonzosos-salarios-de-profesores-en-la-unam/> consultado el 27 de diciembre de 2016.

González, José (2013). “Programa Emergente de Matrícula en Educación Superior: ¿Debut y despedida?” en *Educación Futura*, 23 de octubre. En línea:

<http://www.educacionfutura.org/programa-emergente-de-matricula-en-educacion-superior-debut-y-despedida/> (consultado el 2 de enero de 2017).

Glaser, Barney y Strauss, Anselm (1999). *The Discovery of the grounded theory. Strategies for quolitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.

Granados, Alan (2009). *Académicos y docencia en las instituciones privadas de educación superior en México. Análisis de tres trayectorias en la Universidad del Valle de México*. ICR para obtener para obtener el grado de Especialista en Sociología de la Educación Superior. México: UAM Azcapotzalco.

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: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

_____ (1998). “Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVII (4), núm. 108, octubre- diciembre, pp. 125-205.

_____ (1999). *Profesión académica. Disciplinas y organizaciones. Procesos de profesionalización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

Grediaga, Rocío, Rodríguez, Raúl y Padilla, Laura (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Guadarrama, Rocío, Antonio Hualde y Silvia López (2014). *Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones*. México: UAM Cuajimalpa.

_____ (2016). “Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones” en *Papers Revista de Sociología*, volumen 101 número 2, pp. 195-221. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Guevara Niebla, Gilberto (1986). “Masificación y Profesión Académica en la Universidad Nacional Autónoma de México” en *Revista de la Educación Superior*, Vol. 15 Núm. 2(58), pp. 32-44. México.

Hamui, Mery (2008). “La identidad en la conformación del ethos: el caso de un grupo científico de investigación sobre relaciones internacionales de una institución de educación superior” en *Estudios Sociológicos*, vol. XXVI, núm. 76, enero-abril, pp. 87-118 México: El Colegio de México.

Hernández, Luis (2005). “El milagroso san Precario” en *La Jornada*. 14 de junio, en línea: <http://www.jornada.unam.mx/2005/06/14/index.php?section=opinion&article=021a1pol> (consultado el 24 de octubre de 2016).

Hernández, Juan Manuel, Ignacio Llamas y Nora Garro (2012). “El mercado de trabajo de los trabajadores de la educación”, en de la Garza Enrique (coordinador), *La situación del trabajo en México, 2012, el trabajo en la crisis*. México: UAM Iztapalapa-Plaza y Valdés.

Ibáñez, Jesús (1990). “Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas” en García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F., *El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

Ibarra, Eduardo (1991). “Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM”, en *Perfiles educativos*, número 53-54, México: CESU-UNAM, IRESIE.

_____ (1994). “La reforma pendiente. De la deshomologación salarial a la carrera académica” en *El Cotidiano*, número 66, pp. 3-13. México

_____ (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM.

_____ (2002). “La nueva universidad en México”, transformaciones recientes y perspectivas”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 7, número 14, pp. 75-105. México: COMIE.

Ibarra, Eduardo y Luis Porter (2007). “El debate sobre la evaluación: del homo academicus al homo economicus”, en *Reencuentro*, núm. 48, pp. 34-39. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Ibarra, Eduardo y Norma Rondero López (2008) “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.

Igartúa, Santiago (2016). “Maestros viejos, maestros jóvenes... el dilema de la UNAM”, en *Proceso*, 13 de Mayo. En línea: <http://www.proceso.com.mx/440480/maestros-viejos-maestros-jovenes-dilema-la-unam> (consultado el 12 de enero de 2017).

Jersey State Commission on Higher Education (2002). *Part-Time Instructional Staff Survey and Analysis*. New. <http://www.state.nj.us/highereducation/PTFac.pdf>. (consultado el 27 de julio de 2015).

Kent, Rollin (1986a). “¿Quiénes son los profesores universitarios? Las Vicisitudes de una azarosa profesionalización” en *Crítica* número 28, julio-septiembre, pp. 5-19. México.

_____ (1986b). “Los profesores y la crisis universitaria” en *Cuadernos Políticos*, número 46, abril-junio de, pp. 41-54. México: Ediciones Era.

_____ (2007). “Mapping Private Sector Expansion in Mexican Higher Education,” en *Public-Private Dynamics in Higher Education. Expectations, Developments and Outcomes*, Transcript Verlag, Editors, pp.471-494.

Kent, Rollin y Rosalba Ramírez (2002). "La educación superior privada en México: crecimiento y diferenciación", en Philip Altbach (coord.), *Educación superior privada*. México: CESU-UNAM/Porrúa, pp. 123-143.

Kessler, Gabriel y Merklen, Denis (2013). "Una introducción cruzando el Atlántico", en Castel, Robert, *et al. Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.

Kezar, Adrianna y Sam, Cecile (2010a). Understanding the new majority of non-tenure-track faculty in higher education: demographics, experiences and plans of action. ASHE Higher Education Report: volumen 36 number 4. San Francisco: ASHE.

_____ (2010b). Non tenure track faculty in higher education: theories and tensions. ASHE Higher Education Report: volumen 36 number 5. San Francisco: ASHE.

Kalleberg (2013). "Job Quality and precarious work: clarifications, controversies, and challenges", *Work and Occupations*, vol. 39, no. 4. SAGE, pp. 427-448.

Krugman, Paul, Robin Wells y Martha Olney (2007). *Introducción a la Economía. Microeconomía*. Barcelona: Reverté.

Kudera, Alex (2010). *Fight for Your Long Day*. Kensington: Atticus Books.

Küster, Inés; Vila, Natalia y Ma. Elena Avilés (2013). "Las características personales del docente y la orientación al mercado" en *Revista de investigación. Área de Innovación y Desarrollo*, S.L.

Landesmann, Monique, García, Susana y Gil, Manuel (1996). "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", en Ducoing y Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*. Vol. 1, colección: La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Levy, Daniel (1995). *La educación superior y el estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. México: UNAM-FLACSO-Porrúa.

Lindblom, Charles (2001). *The Market System. What It Is, How It Works, and What To Make of It*. Virginia: Yale University Press-New Haven & London.

Lloyd, Marion (2012). "La guerra de las for-profit", en *Campus Milenio*, número 457, 12 de abril. México.

López, Ariadna; García, Omar; Pérez, Ricardo; Montero, Virginia; y Rojas, Elsa Liliana (2016). "Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa" en *Revista de la Educación Superior*, 45, número 180, pp. 23-39.

Mangan, Katherine (2009). Adjunct Inspiration. *Chronicle of Higher Education*; Vol. 55 Issue 29, pB1-B4, 3p, 2 Color Photographs.

Márquez, Alejandro (1998). *El costo familiar y/o individual de la educación superior. Un estudio comparativo entre alumnos de la Universidad Iberoamericana y alumnos de la Facultad de Estudios Superiores Unidad Zaragoza*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

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.

Mora, Minor (2010). *Ajuste y empleo: la precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*. México: El Colegio de México.

Mora, Minor y De Oliveira, Orlandina (2010). "Las desigualdades laborales: evolución, patrones y tendencias" en Ordorica, Manuel y Jean-François Prud'homme, (Coords.) *Los grandes problemas de México. Volumen V Desigualdad Social*. México: El Colegio de México.

Morales, Elsa (1999). *Contrato por tiempo determinado para profesores de escuelas particulares*. Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. México: UNAM.

Moreno, Lilia (2010). *Los Programas de estímulo (PROED y PROEPA) y la contribución de los profesores de asignatura al Desarrollo de las Funciones Sustantivas en la UAEM*. Tesis de Maestría en Sociología. México: UAM Azcapotzalco.

Moreno, Manuel (2015). "La Educación Superior a Distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico" en Judith Zubieta y Claudio Rama (coords.), *La Educación a Distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. México: UNAM.

Morlino (1991). "Problemas y opciones en la comparación", en Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (comp.), *La comparación en ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Murdochowiks, Alejandro (2009). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Neffa, Julio (1999). "Actividad, trabajo y empleo: algunas reflexiones sobre un tema en debate" en *Orientación y Sociedad*, 1999, vol. 1, p. 127-162. LA Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

_____ (2001). "Presentación del debate reciente sobre el fin del trabajo" en De la Garza, Eduardo y Julio Neffa, *El Futuro del Trabajo. El Trabajo del futuro*. Buenos Aires. CLACSO.

Neffa, Julio y Silvia Korinfeld (2006). *Los intermediarios del mercado de trabajo*. Buenos Aires: Centro de Estudios e Investigaciones Laborales. Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo.

Neffa, Julio, Enrique De la Garza y Leticia Muñiz (comps.). *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CEIL PIETE-CLACSO-Trabajo y sociedad.

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> (consultado el 7 de abril de 2015).

Noriega, Fernando (2001). *Macroeconomía para el desarrollo: teoría de la inexistencia del mercado de trabajo*. México: MC Grow Hill-UNAM.

OIT (1996). *Introducción al estudio del trabajo*. Edit. México: Limusa.

OIT (2012). *Working conditions laws report 2012. A global review*. Ginebra: International Labour Office.

OIT (2015). *Las formas atípicas de empleo*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

Pacheco, María Edith y Enrique De la Garza (2011). “Presentación” en Pacheco, María Edith, Enrique De la Garza y Luis Reygadas (coords.), *Trabajos atípicos y precarización del empleo* México: El Colegio de México.

Padilla, Antonio y Martínez, Jorge (1997). “Desarrollo constructivo, apertura de nuevas carreras y efervescencia estudiantil”, en Pinera, David, *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC.

Parking Robert y Carla Weiss (2011). “Part-Time Faculty in Higher Education: A Selected Annotated Bibliography”. *Sociology Department Faculty Publications*. Paper 1. In: http://digitalcommons.providence.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sociology_fac (consultado el 25 de junio de 2015).

Patton, Michael (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.

Pérez-Sáiz, Juan Pablo (2013). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José: FLACSO.

Piñera, David y González, Maricela (1997). “La Universidad: más que un anhelo, una realidad, 1959-1966” en Pinera, David, *Historia de la Universidad Autónoma de Baja California*. Mexicali: UABC.

Polanco, Alejandro (2006). *Condiciones laborales de los profesores interinos en la UNAM*. Tesis de licenciatura en Derecho, Facultad de Derecho. México: UNAM.

Porter, Michael (2001). *Ventaja competitiva. Creación y sostenimiento de un desempeño superior*. México: CECOSA.

Portes, Alejandro (2011). *Políticas y regulaciones para luchar contra el empleo precario*. Ginebra: International Labour Office.

Powelson, M. W. (2011). The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis. *Workplace*, 18, 10-24.

Pries, Ludger (2000). “Teoría sociológica del mercado de trabajo”, en De la Garza, Enrique, *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: COLMEX, FLACSO, UAM, FCE.

Real Academia Española (2015). Diccionario panhispánico de dudas. En línea: <http://www.rae.es/dpd/?key=arte> (consultado el 02 de noviembre de 2016).

Reis, Briana y Salúa Cecílio (2014). “Pecarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários” en *Trabalho & Educação* v.23, no. 2 mayo-agosto, p. 109-128. Belo Horizonte

Remedi, Eduardo (2006). “Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia” en Monique Landesmann (Coordinadora) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México: Casa Juan Pablos.

Rina Soloveitchik (2016) “Entrevista a Judith Butler: “Trump está liberando un odio desenfrenado”. En revista *Paquidermo*, 11 de noviembre. En línea: <https://www.revistapaquidermo.com/archives/13308> (consultado el 4 de marzo de 2017).

Rivera, Juan Ramón (2003). *Las horas complementarias en el contrato de trabajo a tiempo parcial*. Ediciones Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), España.

Rodgers, Gerry y Rodgers, Janine (Comps.) (1989). *Prearious Jobs in Labour Market Regulation: The Growth of Atypical Employment in Western Europe*. Bruselas: International Institute for Labour Studies and Free University of Brussels.

Rodríguez, Roberto (2007a). “La expansión de la universidad trasnacional en México. Primera parte”, en *Campus Milenio*, número 235, 9 de agosto. México.

_____ (2007b). “La expansión de la universidad trasnacional en México. Segunda parte”, e *Campus Milenio*, número 236, 16 de agosto. México.

_____ (2007c). “La expansión de la universidad trasnacional en México. Tercera parte”, en *Campus Milenio*, número 237, 23 de agosto. México.

Rondero, Norma (2002). “El mercado académico en México: reflexiones desde la sociología del trabajo”. En: *Sociológica*, año 17, número 49, mayo-agosto, pp. 205-229. México: UAM Azcapotzalco.

_____ (2007). “Modos de regulación del trabajo académico en las universidades mexicanas: de la regulación laboral a la académica”, en *Revista Denarius*, volumen 13, número 1, pp. 125-149.

_____ (2009). “Las condiciones laborales de los trabajadores académicos: la regulación laboral y la regulación académica” en *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. En línea:

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0452-F.pdf

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 (consultado el 15 de mayo de 2015).

Ryesky, Kenneth H. (2013). "Counting, Not Curtailing, Adjuncts' Work." *Chronicle of Higher Education*, 5 de noviembre, Vol. 59 Issue 35, pA33-A34, 2p.

Samuelson, Paul y William Nordhaus (1998). *Economics*. New York: McGraw Hill.

Sánchez, Alma y Raquel Güereca (2014). *La profesion academica en la FES Acatlán: Nudos y tensiones entre trayectorias e itinerarios academicos*. México: UNAM

Sartori, Giovanni (1991) "Comparación y método comparativo" en Sartori, Giovanni y Morlino, Leonardo (comp.), *La comparación en ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.

Scott, Richard (2008). *Institutions and organizations. Ideas and interest*. California: SAGE Publicatins.

Sennett, Richard (2006). *La corrosión del carácter*. México: Anagrama.

Sidorova, Ksenia (2007a). "Entre la precariedad y el orgullo de ser docente: los usos y efectos de la ideología organizacional en el contexto de la precarización del trabajo docente", trabajo en el *V Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST)*, Montevideo, Uruguay, de 18 a 20 de abril.

_____ (2007b). "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> (consultado el 19 de abril de 2015).

_____ (2009). "Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada." En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, México. En línea:

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/aplicacion/sec02.htm> (consultado el 7 de abril de 2015).

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.

Sisto, Vicente. (2005). "Flexibilización laboral de la docencia universitaria y la gestación de la universidad sin órganos Un análisis desde la subjetividad laboral del docente en condiciones de precariedad". En *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina* (pp.523-574). Buenos Aires, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Smallwood, Scott (2004). "Scrambling for a Living." *Chronicle of Higher Education*, 10 de agosto, Vol. 51, Fascículo 7.

Smith, Curtis (2010). *The impact of part-time faculty on student retention: a case study in higher education*. Candidate for Doctor of Philosophy Degree. University of Missouri at Kansas City.

Soria, Víctor (2017). *Los saldos perversos de la política neoliberal en México: estancamiento económico, corrupción, desigualdad y pobreza, violencia e inseguridad (1983-2015)*. México: Colofón.

Strauss, Anselm y Glaser, Anselm (2006) *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*

Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. New Jersey: Aldine Transaction.

Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

Teresinha, Guadalupe y Gabriela González (coords.) *Anuario educativo mexicano visión retrospectiva*. México: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Turner, John (1982). "Toward a Cognitive Redefinition of Social Group", en Henri Tajfel (ed.), *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Steijn Frans (1985). "Part time professors in Netherlands, old wine in new bottles?" En *European Journal of Education*, vol. 20, no. 1

Vanguardia (2014). "Rechazan "rejuvenecimiento" académico en la UNAM", 21 de enero. En línea: <http://www.vanguardia.com.mx/rechazanrejuvenecimientoacademicoenlaunam-1928763.html> (consultado el 26 de enero de 2017).

Vaquero, Alberto (2005). "Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora", en *Presupuesto y gasto público*. España.

Vasapollo, Luciano (2004). "*Pobreza típica de trabalho atípico*" en *Outurbo*. Número 11, pp. 23-43.

_____ (2005). "A precariedade como elemento estratégico determinante do capital", en *Pesquisa y debate*, volumen 16, número 2 (28), pp. 368-386. Sao Paulo.

Villavicencio, Daniel (2000). "Economía y Sociología: Historia reciente de una relación conflictiva, discontinua y recurrente" en De la Garza, Enrique (coord.) *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: El Colegio de México/FLACSO/UAM/FCE.

Von Wright, Georg H. (1987). *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, Max (1984). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wickens, Michael (2008). *Macroeconomic theory. A dynamic general equilibrium approach*. Reino Unido: Princeton University Press.

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 (consultado el 02 de noviembre de 2015).

_____ (2008). More Colleges Offer Part-Time Options for Professors. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 54, Fascículo 45.

_____ (2009). *At One 2-Year College, Adjuncts Feel Left Out*. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 56, Fascículo 9.

_____ (2013). "The New Faculty Minority." *Chronicle of Higher Education*, 22 de marzo, Vol. 59, Fascículo 28.

Winkelman, Michael (2005). Myths and Realities for Today's College Professors; or, Et in Arcadia Ego, *Pedagogy*, Volume 5, Issue 2.

Wolcott, Harry F. 1994. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.

Yin Robert (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third Edition. California: SAGE Publications. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

_____ (2004). "Case Study Methods." en Green, Judith, Camilli, Gregory y Elmore, Patricia, *Handbook of Complementary Methods for Research in Education*, 3rd edition. Washington: American Educational Research Association.

Zapata, Francisco (2000). "Historia del movimiento obrero en América Latina y sus formas de investigación", en De la Garza, Enrique, *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México: COLMEX, FLACSO, UAM, FCE.

Sitios consultados

American Association of University Professors (AAUP):
<https://www.aaup.org> Consultado el 16 de enero de 2016

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
Anuarios Estadísticos de la Educación Superior:
<http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Alianza de Trabajadores de la Salud y Empleados Públicos:
<http://www.forolaboral.com.mx/Ponencia-foro-trabajo-academico-precario-Main.php>.
Consultado el 16 de enero de 2016.

Coalition on the Academic Workforce:
<http://www.academicworkforce.org>. Consultado el 16 de enero de 2016.

Conferencia internacional Canadá-México-USA de la COCAL: En:
<http://www.supauaq.org.mx/informa/a2n21/xcocal.pdf> . Consultado el 16 de enero de 2016.

Diccionario Etimológico:
<http://etimologias.dechile.net>. Consultado: 15 de marzo de 2017.

eListas.net:
<http://elistas.egrupos.net/lista/meshiko/archivo/indice/1963/msg/1736/>. Consultado el 16 de enero de 2016.

Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO):
<http://www.gestrado.net.br>. Consultado el 6 de febrero de 2016.

Inside Higher Education:
<https://www.insidehighered.com/> Consultado el 26 de junio de 2018

Laureate International Universities:
<http://www.laureate.net/AboutLaureate/DistinguishedGuest>. Consultado en enero de 2017.

LAISUM. Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano
<http://laisumedu.org>. Consultado el 26 de mayo de 2018.

Precarious Faculty blog:

<http://www.precariousfacultyblog.com>. Consultado el 6 de febrero de 2016.

Programa Emergente de Matrícula en la Educación Superior:

<http://www.programaemergente.sep.gob.mx>. Consultado: 16 de febrero de 2017.

Secretaría de Educación Pública. Estadísticas Históricas:

<http://www.snie.sep.gob.mx/Estadistica.html> Consultado el 25 de octubre de 2017.

Secretaría del Trabajo y Previsión Social. *Glosario de términos*:

<http://www.stps.gob.mx/gobmx/estadisticas/Glosario/glosario.htm>. Consultado el 3 de noviembre de 2017.

The Chronicle of Higher Education:

<https://www.chronicle.com/> Consultado el 26 de junio de 2018

Times Higher Education:

<https://www.timeshighereducation.com/> Consultado el 26 de junio de 2018

University Affairs:

<https://www.universityaffairs.ca> Consultado el 26 de junio de 2018

UNAM (2013). *Gaceta UNAM*:

<http://www.acervo.gaceta.unam.mx/index.php/gum10/article/view/73121/73086?noviembre%202013> Consultado el 11 de noviembre de 2016.

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA PROFESORES

Datos de control:

a) Día, lugar y hora:
b) Anonimato:
c) Grabación:

Dimensión: Datos generales, de adscripción y experiencia	Factores gu
1. Nombre	
2. Edad	
3. Trayectoria escolar	Estudios cursados Nivel académico
4. Actividades a las que se dedica	Otra actividad laboral Clases en otra universidad/escuela Desempeño libre de la profesión Empleado Otra Ninguna Labores del hogar Estudia
5. Nombramiento y régimen laboral	Régimen laboral Por honorarios Por sueldos y salarios (nómina) Nombramiento Tipo y tiempo de contrato Hay tabulador (A, B, C) Profesor por hora Profesor de asignatura Otro

Dimensión: Condiciones laborales objetivas y subjetivas	
6. Años de experiencia docente	
7. IES donde labora actualmente y en las que ha impartido docencia a nivel superior	Públicas Privadas Ninguna
8. Motivos para emplearse como profesor por hora	<p>Económicos Único ingreso Otros ingresos económico provenientes de o Complementa el ingreso familiar Otro empleo cubre la mayoría de sus necesid</p> <p>Simbólicos Gusto por la docencia (gratificantes no econó Formar jóvenes (gratificantes no económicos Prestigio para desempeñar su profesión Gobierno Empresa privada Por cuenta propia Otro Satisfacción en el trabajo</p> <p>Estatus social</p> <p>Otros No ha encontrado otro empleo Permite atender labores del hogar Cercanía/uso del tiempo Otro</p>
9. ¿Cómo son sus condiciones laborales? UNIVERSIDAD PRIVADA <i>VERSUS</i> UNIVERSIDAD PÚBLICA	Salario Salario respecto a responsabilidades Satisfecho No satisfecho Prestaciones (seguro médico, aguinaldo, vaca Beneficios adicionales Horario asignado Percepción respecto a responsabilidades, car Horas de trabajo Control/supervisión de su trabajo Libertad de cátedra Desempeño de coordinador académico

	Identidad institucional Infraestructura y condiciones materiales del
10. ¿Qué significa ser profesor por hora? UNIVERSIDAD PRIVADA <i>VERSUS</i> UNIVERSIDAD PÚBLICA	Ambiente laboral Libertad de cátedra Libertad para el desempeño de sus actividades Relaciones con los colegas Valoración del trabajo docente Apoyos para el mejoramiento del profesor Auto percepción del desempeño Características/desempeño de alumnos
11. Formación/capacitación (evaluación de cursos y talleres) y apoyos para el desempeño docente	Cursos didáctico-pedagógicos, técnicos de otros Apoyo para cursar posgrado Material de apoyo (plumones, copias) Libros/materiales de lectura Otros
12. Relación entre ser profesor por hora y desempeño docente/desempeño estudiantil (enseñanza y aprendizaje)	Favorece/limita actividad docente (enseñanza) Favorece/limita aprendizaje
Dimensión: Intenciones/expectativas de futuro	
13. Expectativas de futuro	Continuar en la docencia Deseos de mejorar su categoría, estatus o ingreso Obtener TC Realizar otra actividad

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA COORDINADORES DE DOCENCIA

Datos de control:

a) Día, lugar y hora:
b) Anonimato:
c) Grabación:

Dimensión: Datos generales, de adscripción y experiencia	Factores gu
1. Nombre	
2. Edad	
3. Trayectoria escolar	Estudios cursados Nivel académico
4. Actividades a las que se dedica	Gestión académica Profesor frente a grupo Otra
5. Nombramiento y régimen laboral	Régimen laboral Por honorarios Por sueldos y salarios (nómina) Nombramiento Hay tabulador (A, B, C) Tipo y tiempo de contrato
Dimensión: Condiciones laborales objetivas y subjetivas	
6. Años de experiencia docente en la coordinación de la docencia	
7. IES donde labora actualmente y en las que ha impartido docencia a nivel superior	Públicas Privadas Ninguna
8. ¿Cómo son las condiciones laborales de los PTP?	Salario Salario respecto a responsabilidades Satisfecho No satisfecho Prestaciones (seguro médico, aguinaldo, vaca Beneficios adicionales Horario asignado Percepción respecto a responsabilidades, car Horas de trabajo Control/supervisión de su trabajo Libertad de cátedra

	Desempeño de coordinador académico Identidad institucional Infraestructura y condiciones materiales del Ambiente laboral Libertad de cátedra Libertad para el desempeño de sus actividades Relaciones con los colegas Valoración del trabajo docente Apoyos para el mejoramiento del profesor Auto percepción del desempeño Características/desempeño de alumnos
9. Formación/capacitación (evaluación de cursos y talleres) y apoyos para el desempeño docente	Cursos didáctico-pedagógicos, técnicos de otros Apoyo para cursar posgrado Material de apoyo (plumones, copias) Libros/materiales de lectura Otros
10. Relación entre ser profesor por hora y desempeño docente/desempeño estudiantil (enseñanza y aprendizaje)	Favorece/limita actividad docente (enseñanza) Favorece/limita aprendizaje

ANEXO II.
LISTA DE CÓDIGOS

Auto percepción del desempeño

- Auto percepción del desempeño: satisfacción alta
- Auto percepción del desempeño: satisfacción baja
- Auto percepción del desempeño: satisfacción media

Condiciones académicas

- Condiciones académicas: ambiente laboral
 - Condiciones académicas: ambiente laboral; clima insatisfactorio
 - Condiciones académicas: ambiente laboral; clima satisfactorio
- Condiciones académicas: apoyos económicos y no económicos
 - Condiciones académicas: apoyo para cursar posgrado
 - Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; eventos académicos
 - Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; material didáctico o de apoyo
 - Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; no hay
 - Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; otros apoyos
 - Condiciones académicas: material de apoyo; plumones, copias
- Condiciones académicas: libertad de cátedra
 - Condiciones académicas: libertad de cátedra; acotada
 - Condiciones académicas: libertad de cátedra; amplia
 - Condiciones académicas: libertad de cátedra; sin libertad de cátedra
- Condiciones académicas: Cuerpo Académico
- Condiciones académicas: calidad educativa
- Condiciones académicas: docencia por hora no permite participar en actividades
- Condiciones académicas: evaluación del desempeño
- Condiciones académicas: participación en reuniones y eventos
- Condiciones académicas: reconocimientos simbólicos
- Condiciones académicas: relaciones con los colegas
- Condiciones académicas: tutoría
- Condiciones académicas: vida académica

Condiciones laborales

- Condiciones laborales: actividades meritorias
- Condiciones laborales: carga docente
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación alta (20 o más horas semanales)
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación alta (más de 3 asignaturas)
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación baja (entre 4 y 9 horas semanales)
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación baja (una asignatura)
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación intermedia (entre 10 y 19 horas semanales)
 - Condiciones laborales: carga docente dedicación media (2 a 3 asignaturas)
- Condiciones laborales: causales de plaza PTP
- Condiciones laborales: condiciones desfavorables por contrato temporal
- Condiciones laborales: condiciones físicas de trabajo
- Condiciones laborales: contrato
 - Código: Condiciones laborales: condiciones desfavorables por contrato temporal
 - Código: Condiciones laborales: contrato no indica ciertas actividades
 - Código: Condiciones laborales: contrato temporal cubre necesidades/lo que no cubre

TC

Condiciones laborales: no le dan contrato
Condiciones laborales: outsourcing
Condiciones laborales: control y vigilancia
Condiciones laborales: horario asignado
Condiciones laborales: horario asignado es favorable
Condiciones laborales: horario asignado no es favorable
Condiciones laborales: la docencia es alta exigencia, compromiso o dedicación
Condiciones laborales: prestaciones limitadas condiciones desfavorables UVM
Condiciones laborales: sindicato
Condiciones laborales: sindicato; no
Condiciones laborales: sindicato; sí
Condiciones laborales: valoración del trabajo docente
Condiciones laborales: valoración del trabajo docente; no
Condiciones laborales: valoración del trabajo docente; sí
Conflicto en UVMTEX
Conflicto en UVMTEX: involucramiento
Conflicto en UVMTEX: no se involucra
Condiciones laborales: Adjetivos utilizados por los informantes
Deplorable
Deprimente
Desencanto
Explotación
Frustrante
Incierto
Inestable
Inseguro
No es satisfactorio
No hay futuro
Profesor es indefenso
Docencia por hora y enseñanza
Docencia por hora: Favorece aprendizaje o enseñanza
Docencia por hora: limita aprendizaje o enseñanza
Empleabilidad profesional
Empleabilidad prof: desempeño libre profesión
Empleabilidad prof: desempeño negocio propio
Empleabilidad prof: estudiante
Empleabilidad prof: hogar
Empleabilidad prof: otro empleo
Empleabilidad prof: solo clases
Empleabilidad prof: tiene o tuvo TC
Empleabilidad: centrado en docencia; único ingreso
Empleabilidad: docencia complementa ingresos
Empleabilidad: docencia es secundaria; otros ingresos mayores
Evaluación del desempeño de alumnos
Evaluación del desempeño de alumnos: no satisfactorio
Evaluación del desempeño de alumnos: satisfactorio
Expectativas de futuro
Expectativas de futuro combinar docencia y otras actividades
Expectativas de futuro continuar en la docencia
Expectativas de futuro deseos de mejorar su categoría, estatus o ingresos
Expectativas de futuro otra actividad
Expectativas de futuro posgrado
Expectativas de futuro TC
Expectativas de futuro ya no aspira a TC

Itinerario docente

Itinerario docente: clases en otra; intenso más de una

Itinerario docente: clases en otra; no intenso una

Menos responsabilidades al empleador

Modelo de negocios UVM

Motivos para emplearse

Motivos para emplearse: centro en el hogar

Motivos para emplearse: Económicos

Motivos para emplearse: en búsqueda de oportunidades

Motivos para emplearse: flexibilidad laboral

Motivos para emplearse: simbólicos; aprendizaje o actualización

Motivos para emplearse: simbólicos; gusto por la docencia

Motivos para emplearse: simbólicos; prestigio

Nombramiento y categoría

Nombramiento y categoría: hay tabulador

Nombramiento y categoría: hay tabulador pero no sabe su categoría

Nombramiento y categoría: no hay tabulador

Orientación al mercado

Orientación al mercado: ambos mercados docentes

Orientación al mercado: mercado laboral amplio

Orientación al mercado: mercado privado

Orientación al mercado: mercado público

Precariedad

Precariedad: horas trabajadas extra aula

Precariedad: no sentida

Precariedad: sentida

Precariedad; horas trabajadas: 1 por cada hora

Precariedad; horas trabajadas: 2 o más por cada hora

Precariedad; pago percibido bajo frente a responsabilidades

Proceso contratación PTP en PTC

Proceso ingresar PTP

Profesionalización

Profesionalización: centrada en cursos

Profesionalización: centrada en desempeño

Profesionalización: centrada en mejorar habilitación

Puesto en gestión: coordinador académico

Puesto en gestión: director de escuela o facultad

Relaciones con colegas

Relaciones con colegas: integrado

Relaciones con colegas: no integrado

Responsabilidades respecto a retribuciones

Retribuciones: estímulos

Retribuciones: estímulos; en busca de obtenerlos

Retribuciones: estímulos; no

Retribuciones: estímulos; sí

Retribuciones: pago

Retribuciones: pago no es importante

Retribuciones: pago por hora

Se gana más en otro trabajo

Sueldo es bajo/debería ser mejor pagado

Bajo sueldo y muchas responsabilidades

Muchas responsabilidades respecto a retribuciones

No te haces rico

Exigen más de lo que dan

Retribuciones: prestaciones

Retribuciones: prestaciones; adicionales a las básicas (UABC)

Retribuciones: prestaciones; aguinaldo

Retribuciones: prestaciones; finiquito y retiro

Retribuciones: prestaciones; seguro

Retribuciones: prestaciones; vacaciones

Retribuciones: salario respecto a responsabilidades

Retribuciones: salario respecto a responsabilidades; bajo

Retribuciones: salario respecto a responsabilidades; satisfactorio

Retribuciones: salario respecto a responsabilidades; suficiente

Satisfacción y clima laboral

Estrés/enfermedad

Sobrecarga de trabajo

Sobrevigilancia

Solo pagan hora frente a grupo

Trayectoria académica

Trayectoria académica: participa en otras actividades académicas

Trayectoria académica: publica o participa en proyecto de investigación

Trayectoria docente

Trayectoria docente: con trayectoria docente (4 a 10 años)

Trayectoria docente: experimentado (más de 10 años)

Trayectoria docente: ha trabajado en diversas universidades

Trayectoria docente: principiante (1 a 3 años)

Trayectoria escolar: nivel académico, doctorado

Trayectoria escolar: nivel académico

Trayectoria escolar: nivel académico, estudia doctorado

Trayectoria escolar: nivel académico, estudia maestría

Trayectoria escolar: nivel académico, licenciatura

Trayectoria escolar: nivel académico, maestría

Trayectoria escolar: perfil disciplinario

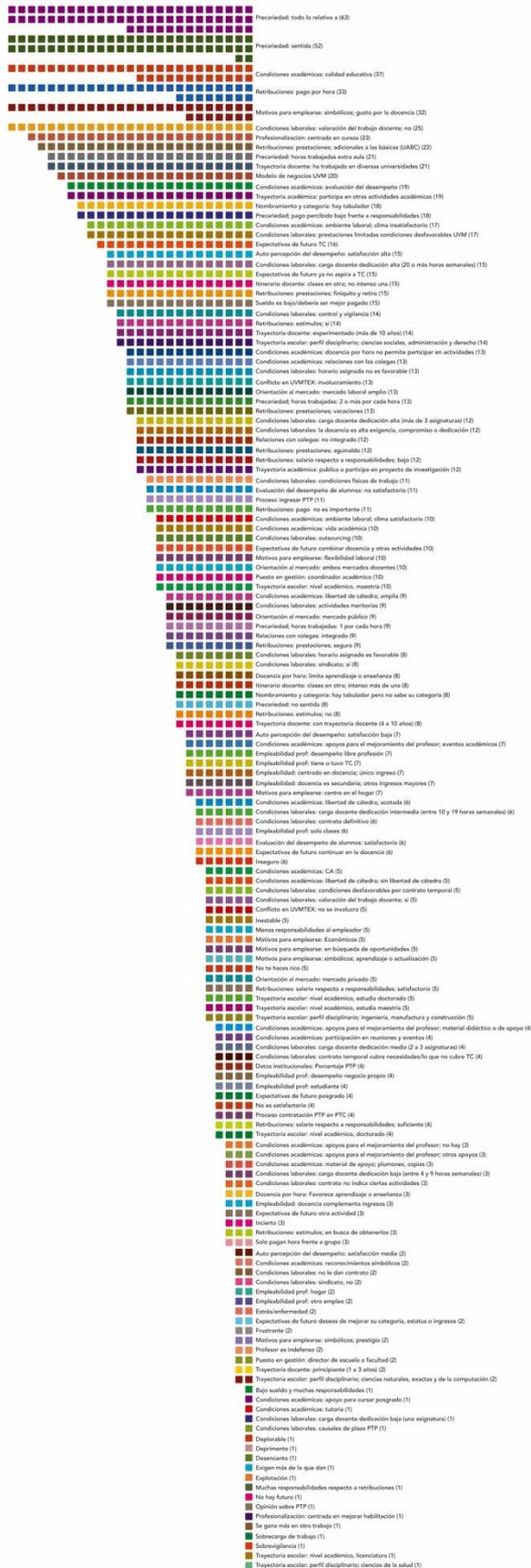
Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ciencias de la salud

Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ciencias naturales, exactas y de la computación

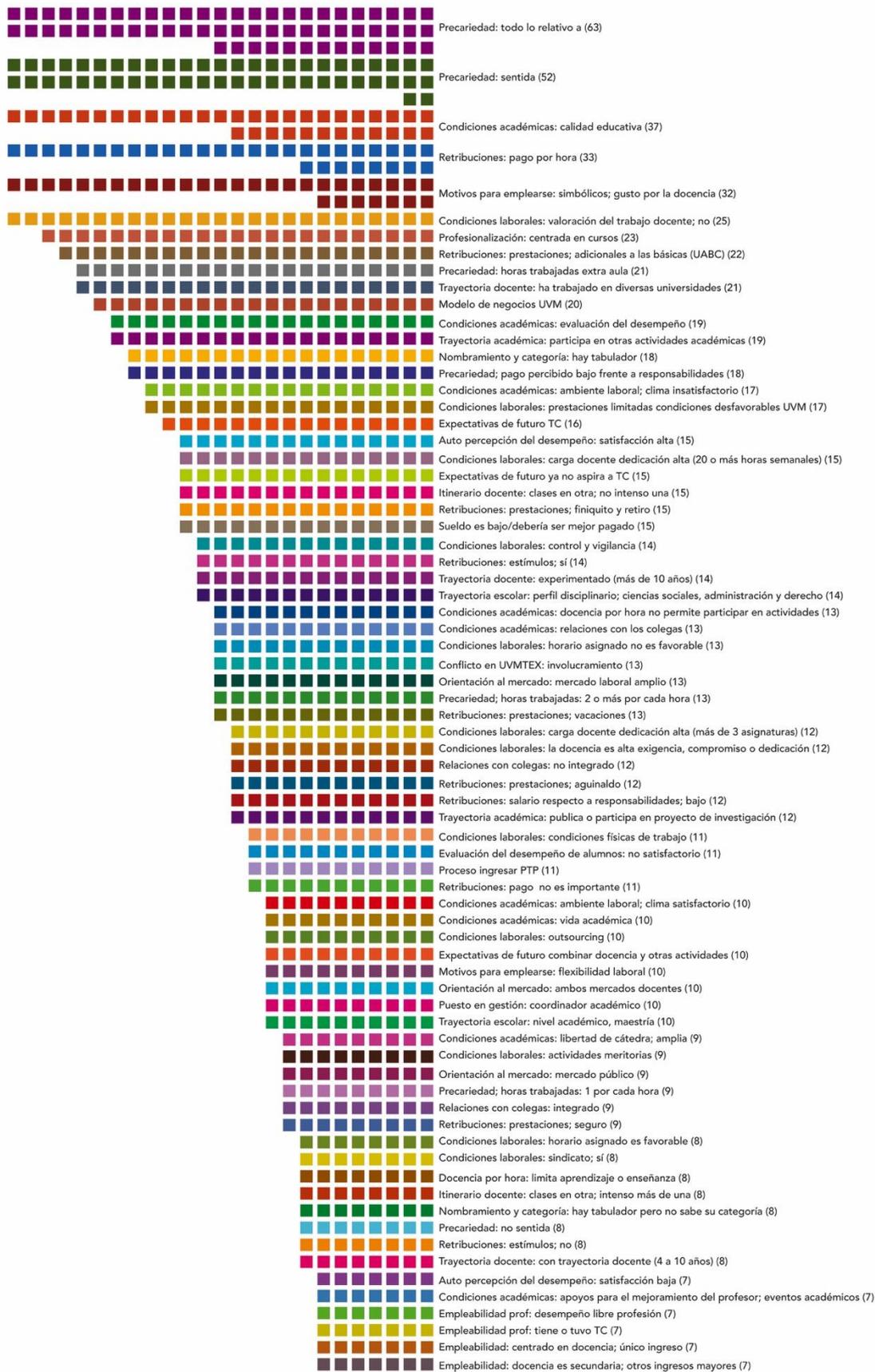
Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ciencias sociales, administración y derecho

Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ingeniería, manufactura y construcción

Mapa de
investigación a **una**
página



Mapa de
investigación a **dos**
páginas en vertical



-                            Motivos para emplearse: centro en el hogar (7)
-                            Condiciones académicas: libertad de cátedra; acotada (6)
-                            Condiciones laborales: carga docente dedicación intermedia (entre 10 y 19 horas semanales) (6)
-                            Condiciones laborales: contrato definitivo (6)
-                            Empleabilidad prof: solo clases (6)
-                            Evaluación del desempeño de alumnos: satisfactorio (6)
-                            Expectativas de futuro continuar en la docencia (6)
-                            Inseguro (6)
-                            Condiciones académicas: CA (5)
-                            Condiciones académicas: libertad de cátedra; sin libertad de cátedra (5)
-                            Condiciones laborales: condiciones desfavorables por contrato temporal (5)
-                            Condiciones laborales: valoración del trabajo docente; sí (5)
-                            Conflicto en UVMTEX: no se involucra (5)
-                            Inestable (5)
-                            Menos responsabilidades al empleador (5)
-                            Motivos para emplearse: Económicos (5)
-                  

Mapa de
investigación a **tres**
páginas en
horizontal





-  Motivos para emplearse: centro en el hogar (7)
-  Condiciones académicas: libertad de cátedra; acotada (6)
-  Condiciones laborales: carga docente dedicación intermedia (entre 10 y 15 horas) (6)
-  Condiciones laborales: contrato definitivo (6)
-  Empleabilidad prof: solo clases (6)
-  Evaluación del desempeño de alumnos: satisfactorio (6)
-  Expectativas de futuro continuar en la docencia (6)
-  Inseguro (6)
-  Condiciones académicas: CA (5)
-  Condiciones académicas: libertad de cátedra; sin libertad de cátedra (5)
-  Condiciones laborales: condiciones desfavorables por contrato temporal (5)
-  Condiciones laborales: valoración del trabajo docente; sí (5)
-  Conflicto en UVMTEX: no se involucra (5)
-  Inestable (5)
-  Menos responsabilidades al empleador (5)
-  Motivos para emplearse: Económicos (5)
-  Motivos para emplearse: en búsqueda de oportunidades (5)
-  Motivos para emplearse: simbólicos; aprendizaje o actualización (5)
-  No te haces rico (5)
-  Orientación al mercado: mercado privado (5)
-  Retribuciones: salario respecto a responsabilidades; satisfactorio (5)
-  Trayectoria escolar: nivel académico, estudia maestría (5)
-  Trayectoria escolar: nivel académico, estudia maestría (5)
-  Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ingeniería, manufactura y construcción (5)
-  Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; material (5)
-  Condiciones académicas: participación en reuniones y eventos (4)
-  Condiciones laborales: carga docente dedicación media (2 a 3 asignaturas) (4)
-  Condiciones laborales: contrato temporal cubre necesidades/lo que no cubre (4)
-  Datos institucionales: Porcentaje PTP (4)
-  Empleabilidad prof: desempeño negocio propio (4)
-  Empleabilidad prof: estudiante (4)
-  Expectativas de futuro posgrado (4)
-  No es satisfactorio (4)
-  Proceso contratación PTP en PTC (4)
-  Retribuciones: salario respecto a responsabilidades; suficiente (4)
-  Trayectoria escolar: nivel académico, doctorado (4)
-  Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; no material (4)
-  Condiciones académicas: apoyos para el mejoramiento del profesor; otros (4)
-  Condiciones académicas: material de apoyo; plumones, copias (3)
-  Condiciones laborales: carga docente dedicación baja (entre 4 y 9 horas) (3)

- ■ ■ Condiciones laborales: contrato no indica ciertas actividades (3)
- ■ ■ Docencia por hora: Favorece aprendizaje o enseñanza (3)
- ■ ■ Empleabilidad: docencia complementa ingresos (3)
- ■ ■ Expectativas de futuro otra actividad (3)
- ■ ■ Incierto (3)
- ■ ■ Retribuciones: estímulos; en busca de obtenerlos (3)
- ■ ■ Solo pagan hora frente a grupo (3)
- ■ Auto percepción del desempeño: satisfacción media (2)
- ■ Condiciones académicas: reconocimientos simbólicos (2)
- ■ Condiciones laborales: no le dan contrato (2)
- ■ Condiciones laborales: sindicato; no (2)
- ■ Empleabilidad prof: hogar (2)
- ■ Empleabilidad prof: otro empleo (2)
- ■ Estrés/enfermedad (2)
- ■ Expectativas de futuro deseos de mejorar su categoría, estatus o ingresos (2)
- ■ Frustrante (2)
- ■ Motivos para emplearse: simbólicos; prestigio (2)
- ■ Profesor es indefenso (2)
- ■ Puesto en gestión: director de escuela o facultad (2)
- ■ Trayectoria docente: principiante (1 a 3 años) (2)
- ■ Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ciencias naturales, exactas y de la salud (2)
- ■ Bajo sueldo y muchas responsabilidades (1)
- ■ Condiciones académicas: apoyo para cursar posgrado (1)
- ■ Condiciones académicas: tutoría (1)
- ■ Condiciones laborales: carga docente dedicación baja (una asignatura) (1)
- ■ Condiciones laborales: causales de plaza PTP (1)
- ■ Deplorable (1)
- ■ Deprimente (1)
- ■ Desencanto (1)
- ■ Exigen más de lo que dan (1)
- ■ Explotación (1)
- ■ Muchas responsabilidades respecto a retribuciones (1)
- ■ No hay futuro (1)
- ■ Opinión sobre PTP (1)
- ■ Profesionalización: centrada en mejorar habilitación (1)
- ■ Se gana más en otro trabajo (1)
- ■ Sobrecarga de trabajo (1)
- ■ Sobrevigilancia (1)
- ■ Trayectoria escolar: nivel académico, licenciatura (1)
- ■ Trayectoria escolar: perfil disciplinario; ciencias de la salud (1)