

EN BUSCA DE UN ROSTRO

(In) visibles, pero siempre presentes

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA / ABRIL ACOSTA OCHOA / MANUEL GIL ANTÓN

Resumen:

En este trabajo se analizan las condiciones laborales de profesores en universidades mexicanas públicas y privadas. A partir de una metodología cualitativa, intentamos responder: cómo perciben los profesores de tiempo parcial (PTP) sus condiciones de trabajo. Como objeto de investigación en México, los PTP han sido escasamente estudiados, por ello, en la primera sección desarrollamos una síntesis del estado del arte de profesores de educación superior. Enseguida, exponemos el desarrollo del sistema de educación superior en relación con la evolución del mercado académico, y presentamos un marco interpretativo de las condiciones laborales de los docentes, donde la precariedad laboral es una constante. Finalmente, se exponen los resultados de la investigación que conducen a la propuesta de una tipología y una agenda de investigación para futuros trabajos sobre el tema.

Abstract:

This article analyzes the employment conditions of professors in Mexican universities, both public and private. Using qualitative methodology, we have attempted to answer how part-time professors perceive their employment conditions. Part-time professors have been the subject of very little research in Mexico. Therefore, the first section gives a synthesis of the current situation of professors in higher education. We then explain the development of higher education in relation to the evolution of the academic market, and present an interpretative framework of teachers' employment conditions, in which the lack of job security is a constant. The article concludes with the results, which lead to a proposed typology and research agenda for future studies of the topic.

Palabras clave: Profesores; docencia universitaria; condiciones de trabajo; México.

Keywords: university professors; university teaching; employment conditions; Mexico:

Angélica Buendía Espinosa y Abril Acosta Ochoa: profesoras-investigadoras de la Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco, Departamento de Producción Económica. Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Coyoacán, 04960, Ciudad de México, México. CE: abuendia0531@gmail.com; abril_acosta@hotmail.es

Manuel Gil: investigador de El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos. Ciudad de México, México. CE: mgil@colmex.mx

Introducción

El estudio de los profesores universitarios en México data de, al menos, tres décadas. Las temáticas preponderantes de este objeto de investigación son la profesión, los rasgos sociales así como las trayectorias seguidas por los profesores antes y después de su ingreso a las labores académicas: el mercado académico (Gil, De Garay, Grediaga, Pérez Franco *et al.*, 1992; Gil, Grediaga, Pérez, Rondero *et al.*, 1994; Grediaga, 1998); la carrera académica (Gil y Casillas 2005); los procesos de deshomologación del trabajo (Ibarra, 1991, Ibarra y Rondero, 2008) y recientemente el efecto de los programas de política (Galaz y Gil, 2009); la sobrecarga laboral (Ramírez y Padilla, 2008) y la complejidad y la diferenciación salarial de los académicos para un retiro digno (Maldonado, 2016).

De acuerdo con un estudio reciente a nivel nacional, la mayor parte de los contratos del personal académico en las instituciones de educación superior (IES) en México eran por horas: 68.1%; en las públicas 57.3%, mientras que en las privadas ascendía a 83.2% (ANUIES, 2015). Los *profesores de tiempo parcial* (PTP)¹ son un grupo social no *re*-conocido ni en sus *rasgos* y trayectorias; ni teórica, normativa, ni empíricamente. La investigación se ha centrado en los llamados profesores que tienen contrato de tiempo completo, PTC (con o sin *tenure*), en tanto los PTP han estado prácticamente ausentes. De igual forma, las políticas públicas no los han incorporado: ¿un olvido intencionado dadas sus repercusiones económicas y simbólicas? ¿El poco interés en esos profesores que “nada más” dan clases, dado que “cualquiera puede enseñar”?²

Algunos autores reconocen la diversidad de las condiciones contractuales, académicas y las interacciones que suceden en el sistema universitario dada la diversidad de historias institucionales, el grado de consolidación de sus actividades y sus indicadores (Gil, *et al.*, 1994; ANUIES, 1999; Buendía, 2014; Ibarra y Buendía, 2014). Sobre esta base, resulta necesario reconocer a los profesores de tiempo parcial como un grupo institucionalmente heterogéneo en función de sus particularidades, pero que simultáneamente comparte condiciones laborales y académicas similares.

Esta investigación cuestiona: ¿qué condiciones de trabajo existen entre los profesores de tiempo parcial en las universidades mexicanas públicas y privadas?, y ¿cómo perciben la relación entre sus experiencias (condiciones y carga de trabajo) y sus expectativas de futuro? Nuestro objetivo es visi-

bilizar a los profesores de tiempo parcial como un actor relevante para la investigación educativa, y ausente en las políticas de educación superior.

El estudio de los profesores de tiempo parcial

En el ámbito internacional, el estudio de los PTP se ha incrementado en Estados Unidos, Canadá e Inglaterra (Bradley, 2004; Howell y Hoytt, 2007). Existen diversos textos de tipo periodístico, en menor grado encuestas locales o estatales (New Mexico Higher Education Department, 2007), notas sobre movilizaciones a favor del mejoramiento de las condiciones laborales, y finalmente investigaciones académicas (Kezar y Sam, 2010a y 2010b). Tan solo entre 2012 y 2018 se publicaron más de 230 notas en seis de los medios digitales internacionales especializados en educación superior: *Times Higher Education*, *Inside Higher Education*, *The Chronicle of Higher Education*, *University World News*, *University Affairs* y *El País*.³

Existe una nomenclatura amplia para referirnos a los PTP. En México, comúnmente se han llamado profesores por hora (Sidorova, 2007) y de asignatura (Domínguez, 2009; Chávez, 2009). Normativamente, en las universidades públicas se denominan hora-semana-mes y horas sueltas, y catedráticos o profesores por hora en las privadas (Sidorova, 2007). En España (Simo, Sallan y Fernández, 2008), Puerto Rico (Rosario, 2007) e Inglaterra (Winkelman, 2005) se les nombra profesores a tiempo parcial. En Estados Unidos, *part time profesors* (Eagan, 2013; Kezar y Sam, 2010a y 2010b) y *adjuncts* (Mangan, 2009; Dunn, 2013).

Sobre los profesores de tiempo parcial, en México se han producido textos en un conjunto limitado de temáticas y enfoques metodológicos, centralmente, en torno a las condiciones de trabajo (Gil, 2002; Sidorova, 2007; ANUIES, 2015; López, García, Pérez, Montero y Rojas, 2016), a las experiencias docentes (Domínguez, 2009) y al acceso a programas de estímulos al desempeño (Sánchez y Güereca, 2014). Estas investigaciones coinciden en que la condición de trabajo desfavorable es resultado de la corta temporalidad de sus contratos, el pago por hora es bajo, además, reconocen la ausencia de prestaciones y restricciones para aspirar a diversos estímulos al desempeño, a dirigir tesis, servicio social y pertenecer a grupos de investigación (Sidorova, 2007).

Sin importar el régimen de sostenimiento, los PTP no pueden cimentar una carrera académica, ni docente: no hay promoción (Gil, 2008;

Sidorova, 2007; Domínguez, 2009), carecen de las condiciones necesarias para su permanencia y no se retribuye el tiempo empleado en actividades extraclase, que representan una parte considerable del trabajo docente. Se habla de una condición laboral vulnerable (Domínguez, 2009), precaria (Sidorova, 2007) y desigual respecto de los profesores de tiempo completo (Sánchez y Güereca, 2014).

En México, los PTP tienen como función impartir cátedra. Algunos de ellos además realizan actividades de investigación y asesoría académica que no se les retribuye económicamente (ANUIES, 2015; Sánchez y Güereca, 2014), pero les permite acrecentar su currículum y aspirar a su definitividad con un contrato de 40 horas a la semana. En las IES privadas, las actividades de actualización, apoyo extra-académico a alumnos y participación en reuniones, no se consideran en el pago, pese a esto los profesores deben responder a lo que se les solicite pues hacer más de lo que indica el contrato es bien valorado, incluso indispensable en ciertas IES, para su recontractación (Gil, 2002; Sidorova, 2007).

De su tipo de contrato derivan diversos aspectos problemáticos que inciden en su sentido de pertenencia, en su reconocimiento y en la valoración de parte de colegas y estudiantes. No es infrecuente que se les considere “docentes de segunda” (Mc Arthur, 1999; Winkelman, 2005; Mangan, 2009) y sean menospreciados por sus colegas (Euben, 2006). Su condición temporal conduce a que se desarrollen fenómenos complejos, el profesor debe ser muy condescendiente con el desempeño de sus alumnos para ser bien evaluado y, por ende, recontractado (Sidorova, 2007).

Recientemente, Buendía y Acosta (2016:302) realizaron un análisis novedoso respecto del marco institucional que regula las condiciones laborales de profesores de tiempo parcial en 41 universidades públicas mexicanas e hicieron el primer estado del arte acerca de estos docentes a nivel nacional e internacional. A partir de lo anterior, reconocemos que los profesores de tiempo parcial son:

[...] profesores que comparten una misma condición laboral, a pesar de la diversidad de contextos institucionales, locales y nacionales donde se desempeñan [...imparten] uno o más cursos en uno o varios colegios universitarios o universidades, públicas o privadas. Su salario es inferior en comparación con el de un profesor con definitividad, los apoyos adicionales al salario están reducidos y las condiciones para impartir su cátedra son

menos favorables [...] Es muy limitada la cercanía con los profesores de tiempo completo.

Los profesores por hora en el sistema de educación superior mexicano

La configuración actual del sistema de educación superior (SES) en México, caracterizado principalmente por una alta diversidad institucional, tiene su origen en una serie de transformaciones económicas, políticas y sociales ocurridas a partir de la posguerra. A escala mundial, la masificación⁴ de la educación superior representó un proceso que transformó sus funciones. De estar orientada a formar a las élites políticas y sociales, pasó a la democratización y promoción del acceso masivo, con el objetivo primordial de contribuir a remediar los grandes problemas de desigualdad social y económica entre los individuos, además de fortalecer el crecimiento económico de las naciones (Buendía, 2014).⁵

La expansión de la matrícula trajo consigo grandes transformaciones en el terreno de la configuración y la coordinación del SES. El proceso expansivo se acompañó de otro: diversificación. Su situación en los años noventa del siglo XX no solo fue distinta por la dimensión de sus componentes, sino también por su composición interna y su alto grado de complejidad, traducida en la coexistencia de instituciones de educación superior de carácter público y privado altamente diferenciadas (Buendía, 2014).

Este proceso de expansión trajo consigo diversas consecuencias. Una de ellas fue el aumento considerable del número de docentes contratados (ANUIES, 1999). Algunos cálculos apuntan a que entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9 (Gil *et al.*, 1992). Para el ciclo escolar 2016-2017, 71.3% de los profesores de las IES mexicanas corresponde a quienes tienen contratos de tiempo parcial, lo que da cuenta de su relevancia como un actor fundamental en el sistema de educación superior en México (Ibarra, 1991; Gil *et al.*, 1992; Grediaga, 1998) (tabla 1).

Al comenzar la década de los años sesenta el total de puestos académicos en México era cercano a 10 mil, de los cuales aproximadamente 95% era de tiempo parcial (Gil, 2002). En las décadas subsecuentes hubo un crecimiento en el número de puestos de trabajo en el sistema de educación superior (tabla 2). Es decir, en treinta años hubo un incremento de más de cien mil puestos académicos⁶ (Gil *et al.*, 1992).

TABLA 1

Planta académica por tiempo de dedicación en el SES en México (2007-2013)

Año	Total	Tiempo completo	%	3/4 de tiempo	%	Medio tiempo	%	Por horas	%
2007	283 523	75 172	26.5	4 149	1.5	16 602	5.9	187 600	66.2
2008	306 153	79 393	25.9	4 485	1.5	19 384	6.3	202 891	66.3
2009	307 607	78 881	25.6	4 729	1.5	76 571	5.7	207 426	67.4
2010	329 186	81 731	24.8	4 754	1.4	18 723	5.7	224 338	68.1
2011	342 617	83 464	24.4	4 909	1.4	1 777	0.5	237 167	69.2
2012	368 916	89 025	24.1	6 068	1.6	2 634	0.7	253 189	68.6
2013	382 335	91 591	24.0	6 184	1.6	18 718	4.9	265 842	69.5
2014	379 267	89 373	23.6	6 295	1.7	18 092	4.8	265 507	70.0
2015	395 878	96 678	24.4	6 573	1.6	22 872	5.8	269 755	68.1
2016	423 821	95 036	22.4	5 533	1.3	21 186	5.0	302 186	71.3

Elaboración propia con base en el Estudio Comparativo de Universidades Mexicanas (ECUM). Disponible en: www.ecum.unam.mx (consultado el 10 de abril de 2017).

TABLA 2

Expansión de los puestos académicos, 1960-1992

Fases	Incremento absoluto	Incremento relativo %	Puestos promedio por año	Puestos promedio por día
1960-1970	14 307	133.0	1 589.67	4.36
1970-1985	70 733	282.0	4 715.53	12.92
1985-1989	8 418	8.8	2 104.50	5.77
1989-1992	9 031	8.6	3 010.33	8.25
1960-1992	102 489	953.0	3 202.78	8.77

Fuente: Gil *et al.* (1994:29).

La relación entre profesores de tiempo completo y por hora se modificó en las décadas posteriores a 1970. Si bien no se cuenta con datos del sistema de educación superior o de alguno de sus subsistemas previo al año 2000, en los años noventa una investigación (Gil *et al.*, 1994) mostró que de los 3,764 trabajadores académicos encuestados pertenecientes a diversas instituciones de educación superior, alrededor de 50% estaba contratado por horas (tabla 3).

TABLA 3

Modalidad de contrato en 1992 por sector de adscripción

Modalidad de contrato	Universidades públicas %	Institutos tecnológicos %	Instituciones privadas %	Total* %
Tiempo completo	38.9	59.4	29.4	40.4
3/4 de tiempo	1.6	10.6	0.3	2.6
Medio tiempo	10.4	8.8	8.0	10.0
Por horas	48.9	21.1	62.0	46.8

Fuente: Elaboración con base en Gil *et al.* (1994:138).

*Debido al número de encuestados que no respondió a la pregunta la suma de los totales no es de 100.

Datos recientes muestran que la proporción de profesores de tiempo parcial predomina tanto en el sector público como en el privado, aunque en este último su proporción es mucho más alta, como se observa en las figuras 1 y 2.

Aproximación metodológica

En esta investigación se explica el carácter relacional de tres dimensiones de estudio (con sus respectivas categorías): las condiciones laborales, las experiencias y las expectativas de los profesores. Subyace el supuesto de que las primeras dos generan un tipo de experiencia y, por ende, inciden en las expectativas de futuro. El método de investigación es cualitativo pues se busca tener una mirada comprensiva de las condiciones laborales, es decir, cómo son percibidas y significadas por los actores en sus contextos específicos a través de la forma como experimentan el mundo (Taylor y Bogdan, 1994).

FIGURA 1

Planta académica por tiempo de dedicación en licenciatura en el régimen público por entidad federativa (2012-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el *Anuario Estadístico de Educación Superior 2012-2013*, de la ANUIES. Disponible en: <http://www.Anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consultado el 25 de junio de 2015).

FIGURA 2

Planta académica por tiempo de dedicación en licenciatura en el régimen privado por entidad federativa (2012-2013)



Fuente: elaboración propia con base en el *Anuario Estadístico de Educación Superior 2012-2013*, de la ANUIES, Disponible en: <http://www.Anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior> (consultado el 25 de junio de 2015).

El enfoque de investigación es comparado; los niveles de comparación utilizados como medida de control metodológico (Sartori y Morlino, 2002) son las diferencias derivadas del régimen de sostenimiento (público-privado), y las similitudes derivadas de su tipo de contrato. En términos de su fundamentación metodológica, esta comparación se realiza a través de la construcción de unidades de análisis (categorías y subcategorías), que fueron concebidas como el primer paso para el diseño de una tipología de profesores de tiempo parcial en México, misma que se propone al final del documento como una herramienta heurística para comprender los fenómenos estudiados y avanzar hacia futuras investigaciones sobre el tema.

Para obtener la información, se realizaron 26 entrevistas semi-estructuradas a PTP que han laborado en un total de diez IES públicas y privadas.⁷ La selección de los informantes supuso dos requisitos: tener más de dos años de experiencia docente en, al menos, una IES pública o privada y encontrarse activo en la práctica en el momento en el que se realizaron las entrevistas.⁸

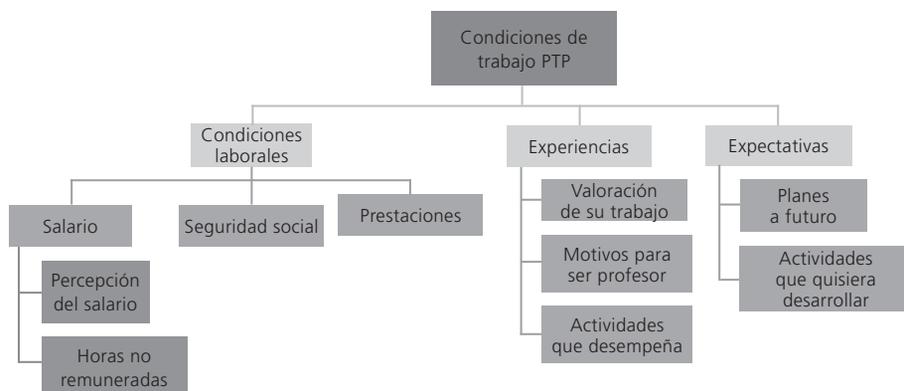
Para el análisis de los datos se utilizó el programa Atlas-ti, diseñado con base en las líneas teórico-metodológicas de la teoría fundamentada y del análisis del discurso. En este trabajo es utilizado como una herramienta de análisis e interpretación de los datos, pero no como un medio de construcción de teoría. El procedimiento de análisis consistió en tres etapas: 1) levantamiento y revisión evaluativa, 2) construcción y ajuste de categorías y subcategorías, y 3) construcción de redes de significación a partir de relaciones entre condiciones de trabajo, experiencias y expectativas de futuro. Las categorías de análisis se muestran en la figura 3.

Precariedad laboral y precariedad laboral docente

La precariedad laboral es uno de los principales enfoques de los estudios del trabajo, una aproximación-contraste de las condiciones deseables o favorables en el empleo (Mora, 2010), y de las de “trabajo decente” (OIT, 2013 y 2015). Los estudios de precariedad laboral son diversos y provienen de campos de estudio heterogéneos, no existe una teoría general sistemáticamente integrada, sino diversos enfoques. Se carece de un concepto de precariedad “único” (Rodgers y Rodgers, 1989; Mora, 2010) y de una metodología estándar que identifique variables y formas de medición de la precariedad (García, 2012). Una definición mínima de la Real Academia de la Lengua indica como *precario* a aquello de poca estabilidad o duración, a

quien no posee los medios o recursos suficientes, y al docente que ocupa un cargo provisionalmente (RAE, <http://www.rae.es/>).⁹ Resaltamos la tercera acepción donde se asocia la condición laboral precaria únicamente a los profesionales de la docencia con contratos de corta duración.

FIGURA 3
Dimensiones, categorías y subcategorías de análisis



Elaboración propia.

Algunos autores (Rodgers y Rodgers, 1989; Kalleberg, 2014, ESOPE, 2014; OIT, 2015) señalan tres atributos de los trabajos precarios: son inestables, restringen derechos del trabajador y ofrecen escasas remuneraciones. Además, habitualmente no hay un horario fijo (OIT, 2015). Si bien las formas precarias de trabajo siempre formaron parte del empleo asalariado (Portes, 1995) en México, es relativamente reciente la conformación de un campo de estudio interesado en sus resultados (García, 2012; Guadarrama, Hualde y López, 2016; Mora y De Oliveira, 2010), que se ha enfocado fundamentalmente en los sectores industrial y de servicios.

La instauración de un modelo de producción flexible durante la década de los años setenta¹⁰ impulsó estrategias industriales de desregulación de los mercados de trabajo cuya base económica es la reducción de los costos de producción a través de contratos de corta duración (Bensusán, 2006; Standing, 2011). En México, se han incrementado las contrataciones temporales y disminuyeron los derechos de seguridad social (Guadarrama, Hualde y López, 2016), además, se observa una reducción de los salarios en términos reales.

Se han abordado escasamente sus efectos en una diversidad de mercados laborales, como es el caso de la docencia. En México, la precariedad es una condición habitual de los contratos docentes temporales, especialmente en las IES privadas (Sidorova, 2007; Gil, 2008; Domínguez, 2009). En Chile, Sisto (2005) ha abordado la precariedad a través de narrativas docentes, si bien no recurre al enfoque de precariedad sino de flexibilidad laboral. En Brasil el *Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente* (GESTRADO) ha expuesto una definición de trabajo docente precario, que define como “flexible; intensificado; en desempleo; desprofesionalizado; sobrecargado [...]” (GESTRADO: <http://www.gestrado.net.br>).

Con base en algunos autores (Rodgers y Rodgers, 1989; ESOPE, 2004), identificamos a la precariedad laboral a partir de tres variables de análisis: el tiempo de contrato, las retribuciones económicas y las prestaciones. Las diferencias entre un trabajo más precario y uno menos precario, supondrían una identificación mínima de los *enjuegos* que describen la interrelación entre estas tres variables.

Expectativas de futuro y experiencia docente

La experiencia de un profesor se construye a partir de múltiples elementos en una profesión que implica el compromiso de formar y educar a las generaciones más jóvenes. La valoración de la docencia puede estar asociada a la tradición familiar, a la necesidad económica, al deseo de crecer intelectualmente, a la pasión por la labor docente, a la libertad para discutir, crear, y experimentar, entre otros. Sin embargo, ser docente también puede suponer insatisfacción ante la falta de materiales y recursos didácticos, la falta de tiempo para preparar mejor las clases, así como debido a las bajas retribuciones (Serrano, 2007).

En el caso de la docencia, el profesor produce su trabajo (servicios) en el mismo lugar en el que es consumido (Carnoy, 2006), de forma que las condiciones en las que se realiza a partir de materiales, herramientas y apoyos para su profesionalización son fundamentales para entender su experiencia. Igualmente, los beneficios no económicos que percibe, como la valoración y reconocimiento a su trabajo, toda vez que las recompensas simbólicas constituyen un bien de intercambio para su reconocimiento y permanencia.

Por otra parte, como concepto teórico en la investigación educativa, las expectativas se han estudiado por Rosenthal y Jacobson (1968), quienes

emplearon el término “profecía autocumplida”, acuñado por Merton,¹¹ para demostrar que las expectativas del profesor influyen en el logro de los alumnos. Las expectativas también pueden ser utilizadas para otros fines analíticos. En esta investigación se entienden como “las inferencias que una persona hace a partir de una información, correcta o falsa, y que implican la esperanza de ocurrencia de un suceso relacionado con la información sobre la cual tales juicios han sido realizados” (Valle y Núñez, 1989:296). Las expectativas del profesor se conciben de esta forma como aquellas proyecciones hacia el futuro que son resultado de múltiples factores que interactúan en la relación entre las condiciones de trabajo, las percepciones sobre estas condiciones, las otras experiencias vividas (laborales o de otro tipo), y las aspiraciones.

Resultados: encontrando los rasgos y las expresiones de los PTP

Existe diversidad en las características generales y la trayectoria de los 26 informantes. La mayoría se emplea en el amplio mercado ocupacional al desempeñar de forma libre su profesión como psicoterapeutas, médicos, contadores, asesores ambientales, abogados e ingenieros de obra; en segundo y tercer lugares se encuentran quienes solo imparten cátedra en una o varias IES y quienes cursan estudios de posgrado. Finalmente, solo uno de los entrevistados tiene un negocio propio (tabla 4).

TABLA 4

Actividad laboral de los informantes

Desempeño libre de la profesión	No en función de su profesión	Estudios de posgrado	Solo docencia
10	1	6	9

Elaboración propia.

Cerca de la mitad trabaja en más de una IES, la mayoría de ellos en el sector público o en ambos regímenes de sostenimiento. Los profesores entrevistados cuentan con, al menos, dos años de experiencia docente y la mayoría tiene nivel de posgrado. Ejercen docencia en diversas disciplinas.

En cuanto a la carga docente hay una variación considerable en el número de horas y de grupos que atienden, la mayoría imparte en promedio 12 horas a la semana con la atención de, al menos, dos grupos, si bien el rango de horas impartidas oscila entre 6 y 24 semanales, lo cual denota una carga de trabajo considerable pues la mayoría realiza otra actividad remunerada (tabla 5).

TABLA 5

Datos de identificación de los informantes

Régimen		Experiencia (años)				Área del conocimiento*				Nivel escolar			
Privada	Pública	Público	2 a 3	4 a 10	Más	Económ-	Ingenierías	Ciencias	Sociales y	Lic.	Esp.	Mtría.	Doc.
	privado				de 10	Admvas.	(2)	de la	humanidades				
						(1)		salud (3)	(4)				
5	11	10	6	10	10	7	6	7	6	6	2	15	3

Elaboración propia.

* (1) Administración y Contaduría; (2) Civil, Ambiental y en Caminos; (3): Medicina y Psicología (clínica); (4) Pedagogía, Derecho, Antropología, Filosofía, Idiomas y Comunicación.

Condiciones de trabajo, experiencias y expectativas,

¿qué tan precaria es la docencia a tiempo parcial?

Para el análisis de las condiciones laborales se han identificado los aspectos más destacados de las percepciones de los profesores para cada categoría. En la categoría *salario* se asocia el pago por hora y, como subcategorías, la percepción de las remuneraciones obtenidas y las horas no remuneradas empleadas para la planeación, preparación de clase y evaluación (ver figura 3). Un hallazgo interesante es que buena parte de los profesores no conoce su pago por hora, lo cual debería consignarse en sus contratos laborales y por lo tanto, ser un dato conocido. Quienes tienen mayores dificultades para realizar este *cálculo reportan* dudas en función de la oscilación de sus pagos debido a las deducciones, y en el caso de las públicas (UNAM y UABC, específicamente), debido al estímulo por antigüedad.

La oscilación en el pago por hora es considerable, entre \$55 y \$220, siendo las universidades privadas las que pagan más, si bien en estas no se genera antigüedad, se ofrecen menos prestaciones y algunas han instaurado la política de contratar por honorarios a quienes imparten menos de 12 horas semanales, como es el caso del ICEL y la Universidad Insurgien-

tes. Son las públicas las que tienen mejores prestaciones, además de las obligatorias establecidas en el artículo 25 de la Ley Federal del Trabajo, se otorgan las que han sido conquistas de los sindicatos universitarios.¹² En voz de los informantes, constituyen uno de sus motivos para ser PTP, sobre todo entre quienes ejercen de forma libre su profesión y no cuentan con prestaciones por parte de otro empleador.

Los significados obtenidos en torno a la subcategoría “percepción sobre el pago” incluyeron los siguientes: es bajo, la paga no corresponde con la carga de trabajo, debería ser mejor y el dinero no es relevante. Únicamente dos profesores consideraron que, si bien el pago es bajo, no es relevante pues se emplean para retribuir a la universidad por la formación que recibieron y sus recursos provienen mayormente del desempeño libre de su profesión. En la subcategoría “horas no remuneradas” la mayoría de los profesores consideró que sus retribuciones solo reconocen el trabajo en el aula pues el trabajo docente supone al menos una hora adicional de preparación y evaluación en casa, misma que no es retribuida por su empleador.

En relación con la categoría *experiencias*, consideran que su esfuerzo no es valorado, especialmente en las privadas se percibe que el trabajo administrativo y de imagen institucional es prioritario, por encima de las inversiones y apoyos para reconocer el trabajo de los docentes. Algunos profesores señalan que en estas IES la educación es un negocio, no se busca mejorar la calidad a través de recompensar a los profesores para mejorar su desempeño, sino obtener ganancias. En ambos sectores la relación entre el pago percibido y el esfuerzo es considerada como desfavorable, adicionalmente, no obtienen, o escasamente, reconocimientos simbólicos, como la participación en ceremonias, la dirección de tesis y revisión de planes y programas, entre otros.

Pensé que podía tener una mayor estabilidad [que en otro empleo], esta es la escuela que menos paga [...] 55 pesos por hora [...] tienen bien armado su modelo de negocios, pero lo que menos les importa es la calidad académica [...] Siento que es una institución donde se certifica la ignorancia (profesor de Comunicación en IES privada, estudiante de doctorado).

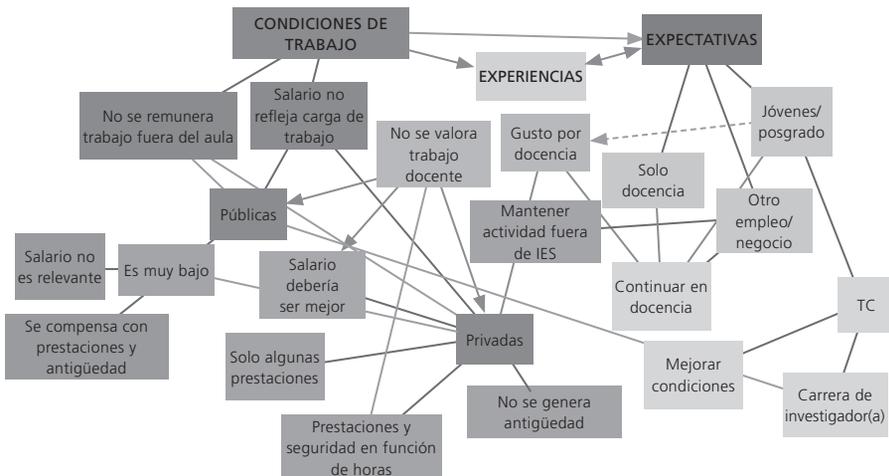
La categoría *motivos para ser profesor* permitió comprobar que el gusto por la docencia es la principal razón para emplearse como PTP, lo cual les conduce a percibir con frecuencia que, si bien su paga es baja, la satisfac-

ción por formar personas y vincularse al medio académico es una forma de retribución altamente valorada.

Finalmente, la dimensión *expectativas* visibilizó que, pese a que buena parte de los PTP quisieran obtener una plaza de tiempo completo, solo los profesores más jóvenes que se encontraban realizando un doctorado tienen posibilidades. Entre los de más experiencia, existe la sensación de que las condiciones institucionales no les permitirán lograrlo. Se encontraron las siguientes significaciones: los concursos están “amañados”, no tiene oportunidades por su edad y se requiere doctorado. Un grupo de profesores tiene interés en mantener su carga docente y con ello un ingreso extra (privadas), o seguro y prestaciones (públicas), pero no se inclinan por buscar un tiempo completo pues les favorece la flexibilidad de horario. Quienes tienen un negocio o se dedican a actividades en el hogar, consideran que el tiempo completo supone una considerable carga de trabajo que alteraría su programa de vida actual.

La integración de las significaciones obtenidas en torno a las tres dimensiones de análisis (figura 4) permite ver que la forma como se configuran las experiencias de los PTP está plenamente relacionada con sus condiciones de trabajo y sus motivos para emplearse en la docencia.

FIGURA 4
Red de significación de las dimensiones de estudio



Elaboración propia.

Los profesores pueden disociar sus condiciones laborales, que la mayoría consideran desfavorables, con la satisfacción en su trabajo debido al placer que les genera formar jóvenes y retribuir a las universidades por lo que obtuvieron a través de su formación. Sin embargo, sus retribuciones no son adecuadas:

[...] estoy contenta de formar parte, que si nos pudieran a la mejor reconocer un poquito más o valorar un poquito más el desempeño y a la mejor manejar unos ingresos más acordes manejando el nivel profesional, no me enojaría (profesora de Contabilidad, trabaja en ambos regímenes, madre de familia).

La separación entre horas frente a grupo y horas fuera del aula es artificial y supone el no reconocimiento de un trabajo que por su naturaleza se desarrolla solo en un 50% en el espacio donde es “realizado” (consumido). Este es un aspecto que incide de forma desfavorable en la satisfacción laboral, y se relaciona con la sensación de no ser valorados ni recompensados de forma justa:

El estrés se ha ido intensificando [...] los dueños de la universidad están más orientados al negocio que a la calidad educativa o mantener al empleado satisfecho [...] se perciben menos oportunidades de empleo y no hay garantía [...] yo siento que mi pago es bajo (profesor de Psicología en IES privada, maestrante, dedicación exclusiva a la docencia).

La forma como significan sus expectativas de futuro se asocia no solo a estas condiciones de trabajo y a las experiencias vividas, sino en términos del esquema de vida que han construido. Quienes tienen un negocio propio, se desempeñan en su profesión, o tienen más años de experiencia docente, encuentran viable trabajar hasta que las IES que los emplean se los permitan. Los profesores que intentaron obtener una plaza de TC y no lo lograron, valoran reducidas sus posibilidades de conseguir su definitividad, pero encuentran en la docencia un medio para obtener ingresos a través de una actividad que les satisface:

Me ha tocado que cuando concurso [...] te topas con que todo está amarrado [...] para que la persona se quede, incluso aunque tengas más currículum (profesor de Antropología, Filosofía y Humanidades, trabaja en ambos regímenes, investigador y asesor por su cuenta).

Hacia una tipología: la diversidad reaparece

El conjunto de PTP, además de cuantioso –mayoritario en el mercado laboral académico nacional– es diverso. La indagación realizada, inicial pero que da asidero a estas consideraciones, hace pertinente la elaboración de una tipología analítica, esto es, no una clasificación *a posteriori*, inductiva, sino una conjetura que se caracterice por la coherencia lógica de la relación de los referentes analíticos, la claridad de los elementos que la configuran, y una base empírica inicial.

De ser fértil, la expectativa es que en cada uno de ellos haya una probabilidad elevada de encontrar casos: solo la investigación empírica detallada mostrará su pertinencia, y si se trata de un ordenamiento lógico, suficiente y exhaustivo, y opera como guía para reconocer rasgos diversos y, a la vez, semejanzas compartidas por diferentes modos de agrupación de los individuos a los que caracteriza la pertenencia al universo de PTP.

Esta tipología pone en relación varias dimensiones; por un lado, parte del hecho que todos los tipos tienen en común una contratación de tiempo parcial, fundamentalmente dedicada a la docencia, en condiciones que, desde la perspectiva de las características del trabajo de tiempo completo y protegido, son precarias. Por otro lado, la existencia (o no) de un trabajo extra-académico, ya sea el correspondiente a su profesión, o de otra naturaleza, así como el que no se considera trabajo, pero que lo es y de manera intensa: jornada dedicada a las labores domésticas incluyendo las tareas de cuidados a integrantes del núcleo familiar. De manera adicional, la intensidad de las labores académicas que se llevan a cabo, la magnitud de cursos o responsabilidades asignadas, la relevancia de los ingresos académicos en el total de los ingresos percibidos por el individuo, y su peso relativo en los ingresos de su unidad doméstica.

Relacionando estas dimensiones veremos que, si bien desde la noción normativa del PTC las condiciones de trabajo son precarias, se perciben de forma claramente diferente entre los PTP: para algunos es una situación satisfactoria o, al menos, no conflictiva, mientras que para otros, sí lo es y tienen efectos desfavorables. Estas diferentes percepciones incidirán en su evaluación acerca de la experiencia docente y, necesariamente, en su manera de vislumbrar el futuro.

Es la diferencia que, *grosso modo*, puede ubicarse entre un PTP que no tiene como expectativa contar con un empleo de tiempo completo dado que su espacio laboral de referencia no es intramuros, no dedica gran parte

de su tiempo a las actividades de docencia y, por ende, tiene asignados pocos cursos, y un PTR (profesor o profesora *de tiempo repleto*), es decir, que acumula tantas horas de docencia que conforma al menos 40 de trabajo directo o asociado a sus labores, no tiene otra ocupación fuera de los muros de una o varias universidades, y de esta actividad recibe la totalidad o la parte más importante de sus ingresos.

Podemos decir que son los tipos más nítidos analíticamente:

- 1) El PTP con pocas horas de docencia, cuyo centro de interés laboral reside en otro espacio de trabajo (el ejercicio de sus saberes, por ejemplo, médicos, abogados, arquitectos, y psicólogos) y para quien lo que percibe como profesor o profesora es poco significativo en comparación con lo obtenido en la otra actividad laboral que, incluso, lo identifica (es visto y se denomina a sí mismo como arquitecto, doctor, abogado o psicólogo, no como profesor).
- 2) El PTP que se constituye en PTR merced a no contar con otro espacio de trabajo diferente al de la institución o instituciones de educación superior, en las que desempeña actividades de docencia y, en su caso, aledañas y que de ellas se desprende si no la totalidad, sí la parte más significativa de sus ingresos.

Ahora bien, en cada uno de estos tipos ideales, hay subtipos. Participan de las condiciones ya descritas –como si fuera el género en la lógica aristotélica– pero que las comparten por distintas condiciones –la *diferencia específica*–.

Subtipos de PTP: tiempos parciales que no buscan tener condiciones de PTC

Catedráticos clásicos

Profesores por horas –pocas– con ejercicio profesional externo de altos ingresos, que se vinculan a la docencia como trabajo cercano a la actividad *pro-bono*, aunque les redunda en prestigio en el espacio profesional o es una fuente de reclutamiento de talento o clientela. Remite a la figura previa del “catedrático” en la universidad de élite (Brunner, 1985 y 1990).

Entre el pizarrón y la casa

Profesores por horas –pocas o medias– con labores domésticas inescapables, ya sea para coordinar la reproducción en el hogar, o dedicarse a cuidados

de menores o mayores en el ámbito de la familia. Es esperable que en este subtipo predominen las profesoras dada la persistencia del sesgo de género en nuestra sociedad.

Profesionistas asociados

Profesores por horas –pocas o dedicación mayor a la docencia y actividades académicas concurrentes– que complementan ingresos, cercanos a la mitad o a una parte menor a la mitad, pero significativa, dado que están vinculados con otros mercados en condiciones de ingresos bajos o medios.

Subtipos de PTR (tiempos parciales que por su cantidad de trabajo laboran un número de horas similar a los PTC, y que, de ser posible, buscarían o aprecian como ideal una posición de TC o equivalente)

Tiempos repletos estables

Profesores por horas –las más posibles en las tareas de docencia– que obtienen por ello la totalidad de sus ingresos, y laboran en una sola institución, con contrato relativamente estable.

Tiempos repletos inestables

Profesores por horas –las más posibles como en el caso anterior– coincidiendo en la relevancia de sus ingresos en la academia, que laboran en una sola IES, pero con contrato eventual y sin certidumbre de renovación.

Tiempos repletos inestables móviles

Profesores por horas –las más posibles como en el caso anterior– y cuyos emolumentos conforman la totalidad de sus ingresos, pero trabajan en más de una con contratos inestables en todas, o al menos en una de ellas.

Tenemos, entonces, dos tipos generales –profesores de tiempo parcial y de tiempo repleto– con tres subgrupos cada uno. Esta forma de ordenar se basa en los criterios de:

- a) Existencia o no de otro referente laboral
- b) Importancia de los ingresos en ese referente laboral externo
- c) Asignación de tareas extraacadémicas en el entorno laboral
- d) Cantidad de horas clase o labores asociadas a la docencia, que se traducen en cantidad de horas semanales de trabajo

- e) Estabilidad o precariedad en el empleo
- f) Movilidad necesaria, o no, entre distintas IES para conseguir el máximo de cursos o labores necesarias para el ingreso personal o familiar.

Podremos, con trabajo empírico, dar sustento a la existencia de cada tipo y subtipo, incluso cuantificar las proporciones de profesores que se ubican en cada categoría. Si se añaden como dimensiones transversales las afiliaciones disciplinarias, el sexo, la edad y el tipo de IES con las que se está asociado, la clasificación resultante puede aproximarnos a los rasgos de la diversidad de este gran conjunto, cuantificarlo y comprender las condiciones laborales “objetivas” y las que podríamos denominar subjetivas.

Es decir: analíticamente, un PTP puede tener condiciones laborales precarias, pero como no busca establecer otras –sobre todo la adquisición de la exclusividad laboral exigida a un PTC– subjetivamente percibe de manera positiva sus condiciones, aunque puede tener demandas de mejora que no rebasen los límites de su condición de tiempo parcial. Por otro lado, se esperaría que un PTR, en condiciones precarias “objetivas”, esté insatisfecho con ellas y esa percepción de sus limitaciones le lleve a la búsqueda, o al menos a la expectativa, de lograr una contratación como profesores de tiempo completo.

Conclusiones

En México, los profesores de tiempo parcial, también llamados de asignatura o por hora, constituyen un grupo heterogéneo. De acuerdo con la escasa bibliografía disponible, su tiempo de dedicación es variado, también es diversa la vinculación con otros espacios laborales e, incluso, su condición en la estructura académica: hay, y no pocos, estudiantes de posgrado que también imparten cursos en paralelo a sus estudios.

En conjunto, los resultados permiten ver que el trabajo docente en las universidades mexicanas es precario desde el punto de vista de la descripción de los tres factores reconocidos por la bibliografía sobre el tema: es inestable pues no asegura la permanencia, ofrece remuneraciones bajas que oscilan en función de los grupos y materias de las que se hacen cargo, y en el caso de las universidades privadas, donde ya era escaso, se ha reducido en los últimos tiempos el esquema de prestaciones.

Es factible decir que son las privadas las que ofrecen condiciones más desfavorables pese a que sus remuneraciones sean mayores, debido a que

los contratos no son continuos, la solicitud de algunas de estas empresas educativas de solicitar al profesor redactar una carta de renuncia al concluir cada periodo, muestra la vulnerabilidad bajo la que se emplean estos profesores.

Los PTP son los olvidados de las políticas para la educación superior: indispensables pues se hacen cargo de la mayor parte de la formación en las licenciaturas, pero invisibles –o muy visibles, pero soterrados– por parte de las autoridades; quienes dirigen al sistema de educación superior y las IES no han reconocido a los profesores de tiempo completo como un actor fundamental en el desarrollo de la docencia y, por tanto, en la formación de profesionales, pese a que representan más de 70% de toda la planta académica en México.

Los profesores de tiempo parcial encuentran empleo, en varios casos, como consecuencia del ejercicio de los derechos de quienes tienen tiempo completo, por ejemplo cuando ingresan para sustituir a quien goza de año sabático. Pero, para ellos, y sobre todo para los PTR, no hay programas de apoyo, y no hay, o son muy escasas, las horas liberadas con pago que se dedican a la preparación y evaluación fuera del aula. Más aún, sería importante reconocer la cantidad y ubicación de los PTP que no están en condiciones de tiempo repleto, pues también juegan un papel muy importante en la formación de los futuros profesionales, científicos y humanistas del país.

La propuesta de la tipología es el enunciado del siguiente paso en este proyecto de investigación. Con base en la información que se ha ordenado y analizado, así como en las entrevistas, es posible pensar en una clasificación analítica previa, que orientara los siguientes pasos. No estarían completas estas notas, a manera de conclusión, como estrategia para justificar y anunciar la agenda de la investigación futura, sin señalar que, en todo este estudio, otro eje constante tendrá que ver y dar cuenta de las distribuciones de uno de los valores más preciados en el espacio académico: los reconocimientos simbólicos y materiales, la estratificación de la actividad académica, en una compleja coordinación con el mercado que se sustenta en la oferta y demanda, comandada por la segunda que, al parecer, en ambos sectores, público y privado, ha optado por una estrategia de precariedad pero sobre sujetos que son diversos. En este eje, hay todo un reto por esclarecer.

Notas

¹ En la presente investigación se utiliza el término “profesor de tiempo parcial” como una categoría genérica que incluye las diversas terminologías institucionales en las que se clasifica al personal académico con contratos temporales o por tiempo determinado, pero adscritos a las IES con base en las horas clase que se les asignan, ya sea en una institución pública o privada.

² Frase utilizada por el secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño, en el sexenio del presidente Peña Nieto y el contexto de la Reforma Educativa que se emprendió a partir de 2012.

³ *Times Higher Education*: <https://www.timeshighereducation.co.uk>; *Inside Higher Education*: <https://www.timeshighereducation.co.uk>; *The Chronicle of Higher Education*: <http://chronicle.com/section/Home/5>; *University World News*: <http://www.universityworldnews.com>; *University Affairs*: <https://www.universityaffairs.ca>; *El País*: <http://elpais.com>.

⁴ El fenómeno de la masificación en la educación superior ha sido abordado, entre otros autores, por Trow (1974), Clark (1983) y Neave (2001) en el análisis comparativo de la configuración del sistema de educación superior de diferentes países. En Latinoamérica, Brunner (1990) lo estudió ampliamente.

⁵ Una conjetura alternativa propuesta por Fuentes Molinar, apunta a que la masificación de la educación superior fue un proceso de intercambio político entre el Estado y las clases medias que reclamaban certificados para la movilidad social de sus vástagos (Fuentes Molinar, 1989).

⁶ Es menester alertar al lector respecto de la inexactitud de los datos existentes, específicamente porque no hay correspondencia entre el número de puestos académicos y el número de personas que “ocupan” esos puestos. Por otro lado, reconocemos que al reportar sus datos las universidades dan cuenta del número de plazas con las que cuentan, sin considerar aquellas que no están ocupadas, ver Gil, *et al.*, 1994.

⁷ Las universidades públicas donde laboran los informantes son las universidades Nacional Autónoma de México (UNAM), la Autónoma

Metropolitana (UAM), la Autónoma de Baja California (UABC), la Pedagógica Nacional (UPN) así como la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); y las privadas son las universidades de Valle de México (UVM), Tecnológica de México (UNITEC), la Iberoamericana (UIA), la Insurgentes (U Insurgentes) así como el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de México (ITESM) y el International College for Experienced Learning (ICEL). El acceso a los informantes no fue una tarea fácil pues ciertas IES privadas solicitan cartas de confidencialidad como parte de sus procesos de contratación (UVM y el ITESM) por lo cual algunos profesores consideraban probable perder su empleo de conocerse su participación en el estudio.

⁸ No se establecen como medios de comparación el programa de estudio o la zona geográfica, si bien estas diferencias pueden representar elementos de análisis relevantes para observar variaciones concentrando la mirada en contextos acotados, se buscó conocer variaciones en un rango amplio de contextos institucionales.

⁹ Es necesario distinguir entre los contratos temporales a tiempo parcial y otras contrataciones provisionales, como es el caso de los interinos. La definición de la RAE parece referirse a los contratos docentes temporales que no ofrecen estabilidad.

¹⁰ Previamente, luchas sindicales y el movimiento obrero habían impulsado la conformación del modelo de producción-consumo masivo caracterizada por la protección al trabajo asalariado (De la Garza, 2000; ESOPÉ, 2004). Este cambio de modelo se orienta a la reducción de los costos de producción y el costo del empleo.

¹¹ El término “profecía autocumplida” (*self-fulfilling prophecy*) fue utilizado por primera vez por Robert Merton en el libro *Teoría social y estructura social* (2002), donde con base en el teorema de Thomas explica que, si las personas definen las situaciones como reales, entonces son reales en sus consecuencias. Por un lado, Merton permite entender que las percepciones

no requieren hechos objetivos, y por otro, da ejemplos acerca de cómo las percepciones conducen a eventos reales aun cuando no existan inicialmente.

¹² La lista de prestaciones en las universidades públicas es amplia, se pueden mencionar

los apoyos para lentes, aparatos ortopédicos, impresión de tesis, descuentos en servicios y actividades académicas y culturales. En el caso de la UABC se recalcó la gratuidad de los servicios odontológicos y los cursos de idiomas para los hijos de los trabajadores.

Referencias

- ANUIES (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*, Ciudad de México: ANUIES.
- ANUIES (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*, Ciudad de México: ANUIES.
- Bensusán, G. (2006). “Las instituciones laborales en una perspectiva comparativa”, en Bensusán, G. (coord.), *Diseño legal y desempeño real: instituciones laborales en América Latina*, Ciudad de México, UAM Xochimilco/Porrúa.
- Buendía, A. (2014). *Evaluación y acreditación de programas educativos en México. Revisar los discursos, evaluar los efectos*, Ciudad de México: ANUIES.
- Buendía, A. y Acosta, A. (2016). “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas: primeros acercamientos a un actor (in) visible”, en Navarrete, Z. y Navarro, M. A. (coords.), *Globalización, internacionalización y educación comparada*, Ciudad de México: Plaza y Valdés/SOMEC.
- Bradley, G. (2004). “Contingent Faculty and the New Academic Labor System”, *Academe*, vol. 90-1, pp. 28-31.
- Brunner, J. (1985). *Universidad y sociedad en América Latina: La sociología de una ilusión moderna*, Caracas: CRESALC/ILDIS.
- Brunner, J. (1990). *Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*, Santiago de Chile: FCE.
- Carnoy, M. (2006). *Economía de la educación*, Cataluña: Universitat Oberta de Catalunya.
- Chávez, G. (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”, ponencia presentada en *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, 5 al 9 de noviembre.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, Ciudad de México: UAM.
- De la Garza, E. (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*, Ciudad de México: COLMEX/Flacso/UAM/FCE.
- Domínguez, M. (2009). “Profesores de asignatura de las IPES. Formación permanente y condiciones laborales”, ponencia presentada en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Mérida, 5 al 9 de noviembre.
- Dunn, S. (2013). “Colleges Are Slashing Adjuncts’ Hours to Skirt New Rules on Health-Insurance Eligibility”, *Chronicle of Higher Education*, 22 de abril, pp. 59-33.
- Eagan, K. (2013). “The plight of part-time faculty what shapes the perspective of the faculty –and what supports they need”, *University Business*. Disponible en: <http://>

- www.univerSitybuSiness.com/article/plight-part-time-faculty (consultado 2 de mayo de 2018).
- ESOPÉ (2004). *EU Research on social sciences and humanities. Precarious employment in Europe: A comparative study of labor market related risks in flexible economies*, European Commission.
- Euben, D. (2006). "Legal contingencies for contingent professors", *Chronicle of Higher Education*, vol. 52, núm. 41.
- Fuentes Molinar, O. (1989). "La educación superior y los escenarios de su desarrollo futuro", *Educación Futura*, núm. 3.
- Galaz, J. y Gil, M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html> (consultado 4 de mayo de 2018).
- García, B. (2012). "Precariedad laboral y desempleo en México (2000-2009)", en De la Garza, Enrique, *La situación del trabajo en México, 2012, el trabajo en la crisis*, Ciudad de México: Plaza y Valdez.
- Gil, M. (2002). "Amor de Ciudad Grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", *Sociológica*, vol. 17, núm. 49, mayo-agosto, pp. 93-130.
- Gil, M. (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, núm. 145, pp. 115-121.
- Gil, M.; De Garay, A.; Grediaga, R.; Pérez-Franco, L.; Casillas, M. y Rondero, N. (1992). *Académicos: un botón de muestra*, colección Ensayos, núm. 32, Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil, M. (dir.); Grediaga, R.; Pérez, K.; Rondero N.; Casillas, M. De Garay, A.; Armenta, E. Rodríguez, J.R.; Camarena, P.; Villa Lever, L.; Acevedo, C.; Fernández, M.P.; Livas, A.; Ramírez M.; Vences, A.; Chavoya, M. L.; Águila, S.; Álvarez, H.; Moreno, R.; Ortega, T.; Beltrán, J.; Campuzano, M. E.; Hernández, E. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*, Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco.
- Gil, M. (coord.) y Casillas, M. A. (2005). *La carrera académica en la UAM: un largo y sinuoso camino*, Ciudad de México: UAM.
- Grediaga, R. (1998). "Cambios en el sistema de recompensa y reconocimiento en la profesión académica en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXVII (4), núm. 108, pp. 125-205.
- Guadarrama, R.; Hualde, A. y López, S. (2016). *Precariedad laboral y trayectorias flexibles en México. Un estudio comparativo de tres ocupaciones*, Ciudad de México: UAM-Cuajimalpa.
- Howell, S. y Hott, J. (2007). *Part-time faculty job satisfaction in higher education: A literature review*, Utah: ERIC- Brigham Young University.
- Ibarra, E. (1991). "Evaluación del trabajo académico y diferenciación salarial: el cómo de la modernización en la UAM", *Perfiles educativos*, núms. 53-54.
- Ibarra, E. y Buendía, A. (2014). *Compendio del sistema universitario mexicano*, Ciudad de México: UAM-LAISUM/Conacyt.

- Ibarra, E. y Rondero, N. (2008). “Regulación del trabajo académico y deshomologación salarial: balance general de sus ejes problemáticos”, en G. T. Bertussi y G. González (coords.), *Anuario Educativo Mexicano: visión retrospectiva*, Ciudad de México: UPN/Porrúa/H. Congreso de la Unión.
- Kalleberg, A. (2013). “Job quality and precarious work: clarifications, controversies, and challenges”, *Work and Occupations*, vol. 39, núm. 4, pp. 427-448.
- Kezar, A. y Sam, C. (2010a). *Understanding the new majority of non-tenure-track faculty in higher education: Demographics, experiences, and plans of action*, vol. 36, núm. 4, California: ASHE Higher Education Report.
- Kezar, A. y Sam, C. (2010b). *Non-tenure-track faculty in higher education: Theories and tensions*, vol. 36, núm. 5, California: ASHE Higher Education Report.
- López, A.; García, O.; Pérez, R.; Montero, V. y Rojas, E. (2016). “Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa”, *Revista de la educación superior*, vol. 45, núm.180, pp. 23-39.
- Mangan, K. (2009). “Adjunct Inspiration”, *Chronicle of Higher Education*; vol. 55, núm. 29, pp. B1-B4.
- McArthur, R. (1999). “A comparison of grading patterns between full-and part-time humanities faculty: A preliminary study”, *Community College Review*, invierno, vol. 27-3. DOI: 10.1177/009155219902700305
- Merton, R. (2002). *Teoría y estructura sociales*, Ciudad de México: FCE.
- Maldonado, A. (2016). “Pérdida de poder adquisitivo y limitada competitividad internacional: indicios sobre los salarios de académicos mexicanos a partir de una comparación internacional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 7, núm. 20, pp. 3-20.
- Mora, M. (2010). *Ajuste y empleo. La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización*, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Mora, M. y De Oliveira, O. (2010). “Las desigualdades laborales: evolución, patrones y tendencias”, en Ordorica, M. y Prud’Homme, J. F. (coords.) *Los grandes problemas de México*, vol. v Desigualdad social, Ciudad de México: El Colegio de México.
- Neave, G. (1988). “On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”, *European Journal of Education*, vol. 23, núms.1-2, pp. 7-23.
- New Mexico Higher Education Department (2007). *The Report on Part-Time Faculty Compensation and Salary Survey House Bill 384*. Disponible en: <http://eric.ed.gov/?id=ED500288> (consultado 6 de marzo de 2018).
- OIT (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina*, Lima: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- OIT (2015). *Las formas atípicas de empleo. Informe para la discusión en la Reunión de expertos sobre las formas atípicas de empleo*, Ginebra: International Labour Office.
- Portes, A. (1995). *En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*, Ciudad de México: Porrúa/Flacso.
- Ramírez, R. y Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Rodgers, G. y Rodgers, J. (comps.) (1989). *Precarious Jobs in Labour Market Regulation: The Growth of Atypical Employment in Western Europe*, Bruselas: International Institute for Labour Studies and Free University of Brussels.
- Rosario, R. (2007). *La degradación de las condiciones de trabajo de los docentes: la superexplotación de los profesores a tiempo parcial*. Disponible en: <http://revistaapuesta.blogspot.com/2009/02/la-degradacion-de-las-condiciones-de.html> (consultado 6 de marzo de 2018).
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sartori, G. y Morlino, L. (eds.) (2002). *La comparación en las Ciencias Sociales*, Madrid: Alianza Editorial.
- Sánchez, A. y Güereca, R. (2014). *La profesión académica en la FES Acatlán: Nudos y tensiones entre trayectorias e itinerarios académicos*, Ciudad de México: UNAM.
- Serrano, A. (2007). "Fases de la docencia reflexiva", *Eutopía, revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para el bachillerato*, año 1, núm. 3, pp. 10-13.
- Sidorova, K. (2007). "Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales", ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, 5 al 9 de noviembre.
- Simo, Pep; Sallan, José M. y Fernández, Vicenç (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", *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 16, núm. 22, pp.1-21.
- Sisto, V. (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*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Campos.pdf>, pp. 523-574.
- Standing, G. (2011). *The Precariat The New Dangerous Class*, Londres: Bloomsbury Academic.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona: Paidós.
- Trow, M. (1974). "Problems in the transition from elite to mass higher education", en OCDE (comp.), *Policies for Higher Education. General Report on the Conference on Future Structures of Post-Secondary Education*, París: OCDE.
- Valle, A. y Núñez, C. (1989). "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional", *Revista de Educación*, núm. 290, pp. 293-519. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre290/re29015.pdf?documentId=0901e72b813d0733>
- Winkelman, M. (2005). "Myths and realities for today's college professors; or, Et in Arcadia Ego", *Pedagogy*, vol. 5, núm. 2, pp. 175-194.

Artículo recibido: 6 de junio de 2018

Dictaminado:

Aceptado: 15 de julio de 2018