



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

Departamento de Investigaciones Educativas

**CARRERAS TRANSICIONALES DE PROFESORES DE TIEMPO
PARCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA**

Tesis para obtener el

Doctorado en Ciencias en la Especialidad en Investigaciones Educativas

Presenta

Ana Karen Soto Bernabé

Maestra en Ciencias

Director de tesis

Germán Álvarez Mendiola

Doctor en Ciencias

Febrero 2020

Ciudad de México

Para la elaboración de esta tesis se contó con una beca CONACYT

A mi compañero de vida, Jesús UA. Tu amor es caricia y sonrisa.

A mis padres Rosa y Victor, mis hermanos Jesús y Victor. Su gran fe en mí es mi mayor aliciente.

A quienes ejercen como profesores en la educación superior, por su osadía para llevar en sus mochilas y portafolios los sueños propios y ajenos.

Agradecimientos

Estoy en deuda con muchas personas, de antemano me disculpo si algunas no están nombradas aquí. Todas me alentaron de diversas formas a transitar este camino llamado doctorado; a todas, infinitas gracias, sepan que valoro sus aportes a mi vida.

Sin duda, un pilar esencial desde mi primer suspiro ha sido mi familia. Reconozco que son la bendición más grande que tengo, gracias al Creador del universo. Mamá, papá, atesoro cada palabra que desde siempre me han dedicado, valoro su coraje para sostenerse con respeto hacia mis decisiones a pesar de verme partir lejos de casa hace ya muchos años. Gracias por el esfuerzo que han hecho para que yo pudiera llegar a este momento. Jesús y Víctor, queridos hermanos, compinches de travesuras en la infancia, socios de las risas y del llanto, ustedes siempre me animan para continuar el camino cuando pienso que ya no puedo. Gracias también al principal cómplice de esta aventura, mi esposo ¡Terminamos el doctorado amor! Tu confianza en mi capacidad, tu dulzura para sacarme de los malos ratos, tu sonrisa atemporal han sido refugios en cada paso. Te agradezco Jesús la libertad y la calma de tu amor.

Reconozco el acompañamiento de los doctores Eduardo Remedi Allione (†) y Rollin Kent Serna en el inicio de esta tesis, sus comentarios siempre fueron movilizados de neuronas para construir el problema de investigación, consultar literatura o dar forma al trabajo de campo. En especial, agradezco la tutoría del Dr. Germán Álvarez Mendiola a lo largo de casi una década en la investigación educativa. Lo que sé al respecto, lo aprendí con él, en sus seminarios, en sus textos, en sus devoluciones con comentarios sobre mi redacción y mi forma de argumentar. Gracias por la paciencia hasta el final.

Agradezco al personal del Departamento de Investigaciones Educativas pues sin los apoyos para realizar trámites escolares, los préstamos en biblioteca o la gestión de los espacios, el trayecto de doctorado hubiera sido poco ameno. También el DIE ha sido cómplice en el tejido de lazos fraternos: Claudia, Yaneli, Rosario, Yajaira, Diana y Brenda mis queridas amigas de la maestría a quienes agradezco su cariño, sus palabras de aliento, su hospitalidad y su bondad para compartir sueños, temores y esperanzas siempre, a pesar de la distancia. Hacer camino con ustedes ha sido gozoso. A mis vecinos de cubículo, July y Daniel, gracias colegas por los diálogos de siempre.

La estancia académica realizada con la Dra. Angélica Buendía Espinosa significó un espacio de re-encuentro conmigo misma y con la tesis. Gracias por recibirme en tu

“Casa abierta al tiempo” y por sugerir que cursara el seminario del Dr. Carlos Ornelas a quien también reconozco por sus comentarios a mi trabajo. En la UAM Xochimilco el diálogo fue grato e inspirador con los compañeros y los profesores. Un oasis en mi desierto. Gracias a los colegas de seminario, en especial, a mi amigo y colega Mauricio con quien goce el reencuentro.

Otro espacio lleno de personas que me inspiraron día con día a ser la mejor versión de mí, ha sido mi querida LIGE. La Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa de la UAQ, sus estudiantes y profesoras, además de enseñarme el oficio de la docencia, me han sostenido con paso seguro en mi andar por la academia. A las y los estudiantes que han transitado por las aulas universitarias les agradezco su curiosidad, sus preguntas incómodas, su ímpetu por aprender; soy educadora en tanto hay educandos. A mis colegas profesoras por su escucha y empatía, por su ejemplo de dedicación y constancia, por compartir su saber y experiencia, gracias. Con ustedes he aprendido de educación, de la vida y de la enorme tarea de luchar por una sociedad mejor. Sigamos practicando el *affidamento*.

Con toda mi admiración reconozco la generosidad de mi sínodo, la Dra. Norma Rondero, la Dra. María de Ibarrola y la Dra. Sylvie Didou que me han acompañado a lo largo de mi proceso formativo a través de sus textos, de sus clases, de los diálogos en diversos escenarios académicos y, particularmente, ahora en el cierre de esta tesis. Su tiempo, sus palabras, sus consejos han sido esenciales para culminar este capítulo formativo.

A los y las profesoras que compartieron conmigo sus ideas, sus inquietudes, sus temores, sus experiencias, sus vidas, agradezco el tiempo dedicado en la entrevista y más allá, y la disposición para dialogar con una “desconocida”. Luego de conocerles me sentí mucho más comprometida para realizar un texto respetuoso y cercano a su experiencia como docentes, y para pensar la realidad que vivimos. Con ustedes encontré más sentido a lo que menciona Henry Giroux (1992: 18): “No hay más caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor”.

A todas y todos, a la vida, gracias por tanto.

AK

Índice de contenido

	Página
Agradecimientos	ii
Resumen	vii
Palabras clave	
Abstract	viii
<i>Keywords</i>	
Introducción	1
Capítulo 1. El problema de investigación y el diseño metodológico	
Introducción	7
1.1 Planteamiento del problema	7
1.1.1 Preguntas, objetivos y supuestos	12
1.2 La relevancia de la investigación: una aproximación desde la literatura	13
1.2.1 La ausencia de un actor en la literatura sobre profesorado de educación superior	16
1.2.2 El tema más recurrente las condiciones de trabajo de los PTP	19
1.3 El diseño metodológico	22
1.3.1 El método y los niveles de análisis	24
1.3.1.1 El sector privado de educación superior en la ZMQ	28
1.3.1.2 Tipos de establecimientos: una clasificación por precios	39
1.3.2 Técnica e instrumentos de recolección de información	44
1.3.3 El trabajo de campo: selección de los informantes	46
1.3.4 Esquema de análisis de entrevistas y codificación de temas	48
1.4 Conclusiones	51
Capítulo 2. El estudio de los profesores de tiempo parcial en la segunda modernidad	
Introducción	54
2.1 Dinámicas contemporáneas: de la tradición a la segunda modernidad	59
2.1.1 El riesgo y la era de la libertad	64
2.2 El actor individualizado	70
2.3 La situación de trabajo: el intersticio entre el actor y el establecimiento	75
2.3.1 El sector privado de educación superior: botón de muestra de la segunda modernidad	77
2.3.2 Trabajo docente en instituciones privadas de educación superior	81
2.3.3 Carreras transicionales: una posibilidad para estudiar la docencia de tiempo parcial	89
2.4 Conclusiones	94

Capítulo 3. Carreras transicionales: una propuesta de carreras en el trabajo docente de tiempo parcial

Introducción	97
3.1 El marco de la experiencia: itinerarios laborales de los PTP	99
3.1.1 La experiencia profesional no docente	100
3.1.1.1 El trabajo autónomo: la ruta de la incertidumbre	100
3.1.1.2 El trabajo subordinado: la ruta de la dependencia	104
3.1.1.3 El (invisible) trabajo doméstico: una cuestión de género	110
3.1.2 El debut en la docencia: el tiempo y las primeras experiencias docentes	114
3.2 Carreras transicionales en el trabajo docente en IPES. Cuatro tipos de PTP	124
3.2.1 Experto con horas docentes	126
3.2.2 Profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión	134
3.2.3 Perfil académico en construcción	141
3.2.4 Profesor de tiempo parcial-extendido	148
3.3 Conclusiones	151

Capítulo 4. Condiciones y tensiones de las carreras transicionales en la docencia de tiempo parcial

Introducción	154
4.1 Ingreso y permanencia: las zonas grises de la relación laboral	158
4.1.1 El contacto y el ingreso a la IPES	160
4.1.2 Quedarse o no en el establecimiento: requisitos para la permanencia	167
4.1.2.1 Interacción con los miembros de la organización: los coordinadores de carrera y otros colegas docentes	171
4.1.2.2 Las reuniones de “academia”: una colegialidad artificial	176
4.1.2.3 Cursos de actualización y capacitación a los PTP	178
4.1.2.4 La evaluación del desempeño docente	181
4.2 Los dilemas del trabajo docente	186
4.2.1 Tiempo, actividades remuneradas y no remuneradas	187
4.2.2 El momento de la enseñanza: ser o no ser	192
4.3 Malestares y bondades por la situación de trabajo	197
4.3.1 Características de las condiciones laborales: contrato, prestaciones y remuneración	199
4.3.2 Organizar la vida personal y la vida laboral	205
4.4 Conclusiones. Expectativas en torno a la docencia	208

Capítulo 5. Conclusiones. Hacerse docente: la osadía de la otra profesión

Introducción	216
--------------	-----

5.1 Recorrido, hallazgos y temas para la agenda	219
5.2 Riesgo y osadía en las carreras transicionales	227
Bibliografía	236
Anexos	
A. Guion de entrevista con profesores de tiempo parcial en IPES	253
B. Carta de consentimiento informado	257
C. Consideraciones para la transcripción de entrevistas	258
D. Clasificación de IPES según precios en 2017: metodología empleada	259
E. Ejemplo de redes y familias construidas con el <i>software Atlas.ti</i> para el análisis de la información	263
F. Clasificación por áreas de conocimiento y rangos de carga de horas en la docencia de tiempo parcial	266
Índice de tablas, cuadros y figuras	272

Resumen

Esta investigación genera conocimiento en torno a las carreras transicionales en el trabajo docente de los profesores de tiempo parcial (PTP) que laboran en instituciones privadas de educación superior (IPES); en el sector privado, los PTP son prácticamente el único tipo de contratación, salvo en algunos pocos establecimientos de mayor prestigio que realizan actividades de investigación y contratan también algunos profesores. La población de PTP en el sistema educativo durante los últimos años ha mantenido su proporción respecto del profesorado de tiempo completo, 70-30 por ciento respectivamente (ANUIES, 2013).

El estudio se realizó a partir de una perspectiva cualitativa en la zona metropolitana de Querétaro (ZMQ), en donde laboran los PTP en once IPES distintas en cuanto a su orientación ideológica, precios de matrícula y antigüedad en la zona. Este espacio geográfico no es ajeno a las transformaciones mundiales en torno al mundo del trabajo cuyas características son el riesgo social, la incertidumbre y la inseguridad laboral (Beck 2000a; Castel, Kessler, Merklen y Murad, 2013), entre otras. Dichas características expresan cambios en los sentidos y las relaciones en el trabajo (Luci, 2009), maximizando los formatos flexibles en los recorridos laborales, en detrimento de las protecciones sociales que otorgaba el Estado benefactor (Castel, 2004).

En ese sentido, la investigación muestra cómo los PTP hacen frente a este contexto de incertidumbre configurando carreras transicionales, es decir, itinerarios que organizan la experiencia de los actores desde sus propios recursos y motivos para dedicarse a la docencia. Las carreras son, siguiendo a Pearlin (1988 en Hermanovicz, 2007) construcciones subjetivas. Cuatro son las carreras transicionales que construyo: el experto con horas docentes; los profesionales con aspiraciones académicas, más interesados en la gestión o en la docencia; los profesores de tiempo parcial-extendido y quienes tienen un perfil académico en construcción.

Los resultados muestran que los PTP tienen perfiles profesionales y laborales heterogéneos, se dedican a las actividades de docencia y otras que, en muchas ocasiones, no son remuneradas por las IPES bajo un tipo de contrato eventual que implica condiciones de poca estabilidad y prestaciones laborales casi inexistentes; no obstante, muchos de ellos permanecen durante varios años en el trabajo docente ya sea en un mismo establecimiento o en varios. Los motivos e intereses originales que los llevaron a elegir la docencia son redefinidos a partir de las oportunidades o limitaciones que ellos observan en la IPES en la que laboran.

En conjunto, las condiciones de realización del trabajo docente determinan tanto las necesidades del presente como las proyecciones del futuro y, con ello, configuran una experiencia de riesgo e incertidumbre laboral que los PTP asumen como elemento inherente a su trabajo.

Palabras clave

Profesor de tiempo parcial, Carreras transicionales, Educación superior privada, Trabajo docente, Riesgo social.

Abstract

This research generates knowledge about the transitional careers in the teaching work of part-time professors (PTPs) working in private higher education institutions (IPES); in the private sector, PTPs are practically the only type of recruitment, except in a few prestigious establishments that carry out research activities and also hire full-time professors. The population of PTPs in the education system during the last years has maintained its proportion with respect to full-time teachers, 70-30 percent respectively (ANUIES, 2013),

The study has a qualitative approach and take place in the metropolitan area of Querétaro (ZMQ), where the PTPs work in eleven different IPES in terms of their ideological orientation, prices and seniority in the area. This geographical space is no stranger to global transformations around the world of work whose characteristics are social risk, uncertainty and job insecurity (Beck 2000a; Castel, Kessler, Merklen and Murad, 2013), among others. These characteristics express the redefinition of meanings and relationships at work (Luci, 2009), maximizing the flexible formats in the work routes, to the detriment of the social protections granted by the benefactor State (Castel, 2004).

In that sense, the research shows how PTPs deal with this context of uncertainty by configuring transitional careers, that is, itineraries that organize the experience of the actors from their own resources and reasons for teaching. The careers are, following Pearlín (1988 in Hermanovicz, 2007) subjective constructions. Four are the transitional careers I present: the expert with teaching hours; professionals with academic aspirations, more interested in management or teaching; extended part-time professors, and those with an academic profile under construction.

The results show that the PTPs have heterogeneous professional and labor profiles, they are dedicated to teaching activities and others that, in many cases, are not remunerated by the IPES, with an eventual contract that implies conditions of low stability and work benefits almost nonexistent; however, many of them remain in the teaching work for several years either in the same establishment or in others. The original motives and interests that led them to choose teaching-work are redefined based on the opportunities or limitations they observe in the IPES in which they work.

Together, the conditions for make teaching work determine both, the needs of the present, and the projections of the future and, with this, they configure an experience of occupational risk and uncertainty that the PTP assumes as an inherent element of their work.

Keywords

Part-time Professor, Transitional-Career, Private Higher Education, Teach-work, Social-Risk

Introducción

“De ahí que al lenguaje de la posibilidad, que comporta la utopía como sueño posible, prefieran el discurso neoliberal, ‘pragmático’, según el cual debemos adecuarnos a los hechos tal como se están dando, como si no pudieran darse de otra forma, como si no debiésemos luchar, precisamente por ser mujeres y hombres, para que se den de otra manera.”

Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 2002: 115

Los profesores en general y, particularmente, los profesores universitarios han sido un tema de interés personal a lo largo de mi formación académica; recuerdo una parte de mi infancia jugando a ser maestra con mis compañeros de escuela; como estudiante de licenciatura una de mis primeras experiencias en la investigación educativa consistió en entrevistar a profesores –como becaria del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana; también participé como facilitadora en el Programa de Formación de Académicos de la misma universidad como parte de las actividades que realicé en mis prácticas profesionales.

En más de una ocasión, como estudiante escuché narrativas en torno a cómo la docencia se convirtió inesperadamente en el trabajo de posibilitó estabilizar la vida e, incluso, darle algún sentido. Desde aquellos años me preguntaba por qué razones quienes no habían elegido dedicarse a la docencia, se habían quedado en ella, a veces me parecía que se aferraban a ella. Algunas respuestas de mis profesores definían esta actividad como “bondadosa, trascendental, satisfactoria” pero siempre, en algún momento, surgían expresiones antagónicas como que es “demandante, compleja o poco valorada”. Había una tensión constante entre la satisfacción y el malestar por dicho trabajo.

Consciente de la complejidad de la docencia como práctica social (Davini, 2016) y sin intención de romantizarla, ésta me sigue pareciendo una actividad laboral apasionante porque a pesar de los muchos estudios que se han realizado en torno a ella y los actores que la desarrollan, parece que las interrogantes no se agotan y su comprensión se hace cada vez más necesaria ante los múltiples desafíos que se presentan en el mundo contemporáneo tanto en el campo de la educación como en el mercado de trabajo.

Esta tesis estudia a actores educativos sobre los cuales poco se sabe en México y, particularmente, aquellos ubicados en el sector privado de la educación superior. Tales

actores son los profesores de tiempo parcial (PTP) sobre quienes recién se inicia su estudio sistemático en el campo de la investigación educativa en México.

¿Qué lleva a un profesionista a dar clases en una institución privada de educación superior (IPES)? Con esta pregunta comencé a dar forma a esta investigación. Me inquietaba el hecho de que una gran variedad de profesionistas se dedicara a la actividad docente sin contar con una formación pedagógica para ello; un problema que también se indaga en el nivel medio superior (Lozano, 2015; INEE, 2015; Aguilar, 2015; Pérez, 2017)¹. Esta idea, me llevó a conjeturar algunos supuestos como que, dado que los profesores de las privadas no cuentan con formación pedagógica, muy probablemente la formación de los estudiantes sería deficiente, pues tales maestros no tendrían las herramientas adecuadas sobre cómo enseñar.

Sin embargo, ubiqué que la docencia universitaria y, de hecho, la génesis de la profesión académica en México hacia los años 80, deviene de la figura de un profesor de tiempo parcial, antaño llamado “catedrático” que era un profesional que ejercía libremente su profesión y trabajaba durante unas horas enseñando en la universidad, situación que lo revestía de prestigio. Muchos de los académicos que hoy en día están cercanos a su jubilación, o que ya lo hicieron en años recientes, ingresaron al escenario docente sin haber culminado sus estudios de grado, sin experiencia profesional previa y sin formación pedagógica. Es decir, incluso los profesores de las universidades públicas no todos contaban con las herramientas que yo consideraba necesarias para ejercer la docencia.

En mis círculos sociales cercanos también hubo comentarios acerca de lo mal pagados que estaban los profesores de las privadas, los malos tratos que recibían de estudiantes y la poca dedicación que tenían a la investigación y la extensión universitarias, actividades fundamentales de la universidad clásica. Con apoyo de la literatura creciente en México sobre la educación superior privada reflexioné en torno a

¹ Andrés Lozano (2015) explora el perfil de los profesores de educación media superior (EMS) en el marco de implementación de la Reforma Integral de la Educación Media superior (RIEMS) y alguno de sus efectos. Por su parte, el informe *Los docentes en México* elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) incluye en su capítulo tres una sección que describe la formación inicial y continua de los profesores de EMS. Dicho material muestra la información sobre la formación inicial de docentes es “incipiente” por lo que “los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del personal académico” (INEE, 2015: 86); entre ellos destaca el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) y la Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Jesús Aguilar (2015) explora las tendencias de formación del profesorado de este nivel educativo y sugiere repensar los programas vigentes desde una perspectiva del aprendizaje permanente. Finalmente, Pérez (2017) señala que el segundo tema de mayor indagación en la EMS es la formación con que cuentan los docentes, así como las competencias que tienen y el impacto de la RIEMS en su práctica.

mis preocupaciones. No obstante, la literatura aún reflejaba algunos vacíos: poco decía sobre sus actores en las condiciones sociales y económicas actuales, frente a la información creciente sobre la expansión y la segmentación de este sector educativo.

Comencé a cuestionarme sobre el hecho de que, además de que no tenían formación pedagógica, los docentes de las privadas tampoco podían aspirar a permanecer durante mucho tiempo en los establecimientos privados, a diferencia de lo que ocurría en la universidad pública. Contaban con pocas herramientas para ser docentes y, al mismo tiempo, tenían un empleo inestable.

Las estadísticas muestran que una gran mayoría de ellos está contratada por tiempo definido, ya sea como profesores de asignatura, por hora, por honorarios o de tiempo parcial². Como empleo, la docencia es una estancia incierta y poco remunerada por los establecimientos educativos, lo que implica, entre otras cosas, bajas posibilidades de trazar una carrera académica en éstas o, al menos, de configurar una trayectoria laboral estable. A partir de ello me cuestioné acerca de los motivos o intereses de un profesionista para ser docente en una institución de educación superior privada (IPES), así como sus motivos para quedarse en esta actividad.

En el capítulo primero de la tesis expongo el problema, las preguntas, los objetivos de la investigación, la revisión de la literatura sobre los PTP y el diseño metodológico de la tesis con el objetivo de que lector conozca cuál ha sido la lógica empírico-metodológica desde la que he construido este trabajo. Sitúo el problema de investigación en la zona metropolitana de Querétaro (ZMQ), una de las de mayor crecimiento demográfico y económico en México en los últimos 20 años. Esta decisión considera algunas características de dicha zona metropolitana, por ejemplo, que es el centro urbano más importante del estado y concentra gran parte de la oferta educativa en el nivel superior; en el caso del sector privado, prácticamente más de 70 por ciento se ubica en ésta. Además, la elección de este espacio geográfico obedeció a la viabilidad de acceso por parte de la investigadora.

Con relación al estado de conocimiento sobre el objeto de estudio que interesa, la literatura consultada procede, en su mayoría de otros países de América –

² La nota de Jaime Valls, exsecretario general de la ANUIES, señala que había 399, 411 profesores en las instituciones de educación superior (IES) en México para el ciclo 2015-2016; “en cuanto al tipo de contratación, sólo el 23.8% son profesores de tiempo completo, menos del 2% labora medio o tres cuartos de tiempo y el 75% labora por horas; el 45% tiene una antigüedad menor de 4 años (en las IES particulares alcanza el 61%), y apenas el 11.8% tienen doctorado. La profesionalización de los profesores de tiempo parcial es un reto insoslayable pues poco más del 50% de los cursos de los programas educativos es impartido por ellos”. Consultado el 30 de agosto de 2018 en <http://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2017/05/9/la-docencia-como-profesion>

principalmente Estados Unidos- y de Europa, pues es más abundante que la desarrollada en México. Igualmente, la mayor parte de los textos revisados resalta que la condición laboral que tiene este profesorado es precaria pues su remuneración es baja, las prestaciones que reciben son mínimas y las exigencias sobre su trabajo son altas. Pocos son los textos que ponen en evidencia el problema más allá de las cuestiones laborales inmediatas y que refiere al advenimiento de dinámicas sociales e individuales distintas a las conocidas, que Castel (2004), por su parte, denomina “metamorfosis de la cuestión social”.

El debilitamiento del Estado moderno es una de las principales características de dicha metamorfosis; ante un Estado debilitado, incapaz de asegurar formas estructuradas de trabajo, emerge la flexibilización. En las últimas décadas, los esquemas de empleo –formal e informal– se encuentran en un proceso de transición de la regulación ordenada a la máxima flexibilización en cuanto horario, funciones y duración; estos esquemas se han convertido en las nuevas formas de empleo, sobre todo en los sectores económicos más dinámicos (con alto grado de uso de tecnologías), por lo que resulta cada vez más excepcional la existencia de empleos por tiempo indeterminado. Robert Castel (2004: 59) señala que, entonces, aumenta la incertidumbre para los actores sociales pues sus recorridos de vida laboral se vuelven móviles e inseguros.

Otro estudioso del tema, Richard Sennett (2005) apunta que la “sociedad salarial” fue el modelo de gestión política del Estado moderno configurado a partir del capitalismo industrial del siglo XX; tal modelo ha perdido fuerza debido al tránsito hacia el “neoliberalismo”, esto es una exacerbación del capitalismo (de mercado). En ese nuevo esquema, el quebranto del trabajo conlleva una desafiliación del individuo del entramado social; lo que supone, en palabras de Beck (2000b), la presencia cada vez mayor de un régimen del riesgo. Dicho régimen pone énfasis en el individuo: cada uno es responsable de sí mismo y debe, para ello, construir su proyecto personal (Merklen, 2013).

Si bien Castel (2004), Sennett (2005) y Beck (2000b) señalan que hay sectores de la economía más afectados por los nuevos esquemas que otros, interesa a esta investigación indagar qué sucede en el trabajo docente, particularmente en el sector de educación superior privada. Por un lado, la docencia ha sido uno de esos sectores que ha estado relativamente aislado de las dinámicas que causan la obsolescencia de los empleos estables, pues la idea de carrera se mantiene en el espacio universitario, sobre todo de financiamiento público. Empero, los actores sociales que se dedican a la

docencia de tiempo parcial y a otras actividades remuneradas conviven cotidianamente con lo que parecen reglas del juego distintas.

Por el otro, aunque el profesorado de tiempo parcial tiene larga data en la educación superior mexicana, en los últimos años hemos sido testigos de diversos cambios estructurales de época, como la segunda modernidad (Beck, 2000b). La presencia predominante de PTP tanto en universidades privadas como en las públicas podría ser un indicio de que algunos aspectos de los esquemas de trabajo flexibles permean la docencia universitaria y, como uno de sus efectos, la configuración carreras transicionales, menos estables en prestaciones sociales y menos exclusivas en tiempo (y lo que ello conlleva hacia las experiencias vitales de los actores).

Cabe señalar que aunque los profesores por horas existen desde el origen de la universidad, su prestigio social, así como académico han mutado a lo largo del tiempo. El catedrático de principios del siglo XX era un profesor reconocido por contribuir con la universidad, además de ejercer su profesión; luego de la masificación de la matrícula universitaria y el surgimiento de la figura del académico hacia la década de los 80, el profesor por horas pasó a ser un profesional con menos valía, situación que se exacerbó con la masificación de los establecimientos privados los cuales priorizaron este tipo de contratación.

De esta manera, es preciso conocer cuáles son los futuros posibles del trabajo docente para contar con referentes que permitan plantear mejores condiciones para los actores que participan o participarán en éste. De no hacerlo, se corre el riesgo, como señalan Kezar y Sam (2010a) en una de sus investigaciones, de asumir que las cosas así son y no hay otras opciones ante ello. Este conjunto de ideas se discute con más profundidad en el marco teórico que presento en el capítulo dos.

Enseguida, presento los cuatro perfiles del PTP que he identificado en este trabajo, mismos que constituyen formas distintas de construir una carrera en el trabajo docente, tales perfiles son: el experto con horas docentes, los profesionales con aspiraciones académicas –unos con énfasis en la gestión y otros en la docencia, quienes tienen un perfil académico en construcción y los profesores de tiempo parcial-extendido. Aunque ubico diferencias en cuanto a los motivos o intereses de los actores en cada tipo de carrera transicional, encuentro formas similares de hacer frente a las demandas de la docencia en el establecimiento privado, así como a los avatares que presenta el contexto social de riesgo e incertidumbre.

En el capítulo cuatro, enuncio las condiciones para el trabajo docente, en términos de lo que ofrecen los establecimientos privados a los trabajadores de tiempo parcial, así como algunas tensiones que éstos expresan con relación a tener bajos sueldos pero disponer más libremente de su tiempo que en un empleo fijo, o ser docente porque lo consideran una forma de retribuir a la sociedad aun cuando las demandas de las IPES excedan el tiempo efectivamente remunerado. Las tensiones son una expresión de los cambios estructurales que el mundo del trabajo ha traído consigo, pues coloca al actor en un estado de incertidumbre, riesgo e inseguridad social.

En ese sentido, las condiciones estructurales a las que están expuestos los PTP recrudescen las condiciones de trabajo que la docencia (de tiempo parcial en establecimientos privados) les ofrecen, por lo que los actores se obligan a sí mismos a hacer frente a tales condiciones. Antaño, señala Sennett (2005; 2007) se hacía frente a las presiones del mercado de trabajo de forma colectiva –los sindicatos y otras instituciones sociales servían de apoyo ante ello; ahora, parece, la tendencia es la presencia del individuo y el despliegue de sus propios recursos, además de que en el sector privado el profesorado tiene pocas o nulas opciones de asociación sindical.

Hacia el cierre de este texto, en las conclusiones, retomo el camino de investigación recorrido para enunciar los principales hallazgos de la mano de las enseñanzas que el trayecto de me ha dejado. Asimismo, señalo algunos temas posibles para la agenda. Por último, enuncio algunos riesgos que osadamente asumen los PTP, en ocasiones con baja conciencia de ellos. Es posible que seamos testigos del afianzamiento de nuevos valores laborales que demandan ser comprendidos para actuar frente a ellos.

Capítulo 1. El problema y el diseño metodológico de la investigación

“En su novela *El hombre sin atributos* (1961), Musil distingue entre el sentido de la realidad y el sentido de la posibilidad. A éste último lo define como ‘la capacidad para pensar cómo podrían ser sin más todas las cosas, sin dar mayor importancia a lo que es que a lo que no es’. Alguien que ve verdades posibles, prosigue el novelista, tiene ‘al menos en la opinión de sus adeptos... algo positivamente divino, fiero, poderoso, una voluntad constructiva..., que no se encoge ante la realidad, sino que la trata, por el contrario, como una misión y una invención... Como sus ideas... no son más que realidades aún no natas, también él tiene, por supuesto, sentido de la realidad. Pero es un sentido de la realidad posible’ (págs. 12 y sig.). Sin duda, también la sociología debería desarrollar un sentido de la realidad posible”

Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim, *Adiós a lo tradicional*, 2012: 65.

Introducción

En este capítulo inicial presento los elementos que dieron cuerpo al trabajo de investigación, así como la forma en que fueron organizados a partir de la literatura y del trabajo de campo para construir la tesis. Inicio con el corazón de la investigación: problema, preguntas y supuestos; luego justifico por qué el tema es importante para el campo de conocimiento. En el punto tres abordo los aspectos metodológicos: tipo de investigación y método, niveles de análisis, técnica e instrumentos de recolección de información, la selección de los informantes, las características de los establecimientos que forman parte del trabajo, así como el esquema de análisis del material empírico. En esta sección también apunto brevemente las características socioeducativas de la Zona Metropolitana de Querétaro (ZMQ) que sirve de escenario del objeto de estudio. Al final, presento algunas ideas a modo de conclusión.

1.1 Planteamiento del problema

Los PTP de la educación superior son una categoría laboral de larga data, existen prácticamente desde la creación de la universidad. Debido a su aumento paulatino pero constante, es un fenómeno que ha cobrado importancia en los últimos años para la investigación educativa. En México, por ejemplo, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) publicó en 2015 un estudio exploratorio acerca de las condiciones de trabajo de los PTP en el sector público, caracterizadas por salarios bajos y poca seguridad social, aun cuando el 70 por ciento de la docencia es sostenida por ellos. Es decir, aunque estos actores tienen un alto grado

de responsabilidad en los procesos de formación profesional, carecen de garantías óptimas que dignifiquen el trabajo docente que realizan.

No obstante, nada se dijo en torno a quienes laboran en la misma condición en el sector privado y que, en términos generales, a diferencia del sector público, son prácticamente el único tipo de contratación existente, pues la mayoría de las instituciones privadas de educación superior (IPES) están abocadas a la formación de profesionistas, por lo que la docencia es la actividad fundamental que realizan los PTP.

En el sector privado, se observa una tendencia de incremento permanente de PTP desde finales del siglo pasado. Según Acosta (2005) de 1980 a 2003 el número de éstos se multiplicó por más de 10 veces ya que la planta docente creció de 10,634 a 106,810 profesores. En 2010 los profesores por hora representaban el 65 por ciento del total de la planta docente³, mientras que para el ciclo 2012-2013 ya eran el 85 por ciento (ANUIES, 2013). De manera reciente, Jaime Valls (2017) señaló que el 61 por ciento de los PTP tiene menos de cuatro años de antigüedad en las IPES, frente a 45 por ciento en los establecimientos públicos, situación que supone un alto grado de inestabilidad laboral en el sector privado.

Este fenómeno de crecimiento no es ajeno a la expansión del sector privado en el país a partir de 1980; como tampoco lo es ante el escenario de transformaciones mundiales en torno a las estructuras del trabajo caracterizadas por la inseguridad, el riesgo y la precariedad profesional (Beck 2000a; Castel, 2004; Castel, Kessler, Merklen y Murad, 2013), situaciones que son producto de las dinámicas de la modernidad que subrayan la autonomía del sujeto (Beck 2000b; Bauman, 2002), así como la presencia de modalidades flexibles y cortoplacistas de trabajo que suponen la redefinición de valores, sentidos y formas de relación en lo laboral (Bauman, 1999; Luci, 2009).

Con base en lo anterior, ubico que, por un lado, los profesores se encuentran inmersos en la tensión entre su relativa libertad para la acción y la coerción de las estructuras social e históricamente situadas. Para actuar, los actores cuentan con recursos, como su formación profesional, sus itinerarios laborales, así como sus intereses profesionales y personales, para actuar en función de las oportunidades y limitaciones que presenta el contexto, tanto el de las IPES como el social y de trabajo general.

³ Datos procedentes del formato *Consulta 911* de la Secretaría de Educación Pública procesada a través del Sistema de Consulta generado por Álvarez y Ortega (2011).

Las dinámicas de cambio de la modernidad, por el otro, ofrecen la posibilidad de rastrear modalidades de trabajo distintas a la clásica nominada “carrera”. El sentido clásico, trabajado principalmente por Burton Clark (1983) y Tony Becher (2001) para el caso de la universidad, hace referencia a la ruta que siguen los académicos para ingresar, permanecer o lograr promoción al interior del establecimiento educativo y retirarse. Los autores han señalado que las carreras están reguladas por sistemas de autoridad, como las disciplinas académicas, mismas que legitiman los criterios y actividades necesarias para construir la carrera académica. Asimismo, la idea de carrera académica está asociada a un desarrollo ascendente que supone acumulación de prestigios en forma “objetivada” y recompensas simbólicas y materiales.

Estas formas de carrera, que llamo carreras transicionales en la docencia (asunto en el que me detendré en el capítulo dos de esta tesis) se ajustan de modos diversos a las oportunidades y limitaciones que ofrecen las IPES en términos de condiciones para el trabajo docente, y a los motivos y recursos socio-profesionales de los profesores. Lo anterior en ambientes cada vez más cambiantes, de menor estabilidad laboral, en donde la docencia en las IPES resulta ser una oportunidad de trabajo para muchos profesionistas.

Una parte de la literatura sobre sociología del trabajo nomina estas modalidades como carreras sin fronteras o carreras nómadas (Arthur, 1994; Arthur y Rousseau, 1996; Cadin, 1999; Dany, 2003). Dichas carreras enfatizan las formas heterogéneas en que individualmente los actores construyen sus carreras transicionales⁴. El término no ha sido empleado para estudiar el caso de la docencia universitaria en el sector privado, ni para comprender las dimensiones subjetiva y objetiva (De la Garza, 2010) que subyacen a esta modalidad de trabajo, así como el impacto que, en términos generales, tiene en las formas de hacer docencia, y en sus ideas sobre la universidad o la docencia.

Con relación a la dimensión subjetiva no se conocen, por ejemplo, las formas en que se expresan, mantienen o cambian los motivos e intereses de los profesores, y cómo hacen uso de ellos y de sus recursos para dedicarse a la docencia de tiempo parcial en establecimientos privados; asimismo; poco se sabe acerca de sus experiencias de trabajo docente y cómo se vinculan con otros ámbitos profesionales. Es probable, por ejemplo, que los motivos de incorporación a la docencia cambien según la edad, el

⁴ El término *boundaryless career* fue acuñado por Arthur (1994) para enfatizar la libertad y la agencia del sujeto de forma alternativa a la perspectiva de la organización. Loïc Cadin (1999) lo tradujo para el caso francés como *carrière nómade*. Para una revisión crítica e histórica sobre el término puede consultarse el trabajo de Sullivan y Baruch (2009).

género o la profesión de origen que tienen los PTP y también en función de las experiencias profesionales, los contextos en los que se desenvuelven, así como de sus propias necesidades económicas o de la búsqueda de recompensas simbólicas que el trabajo docente puede ofrecer, como el prestigio.

Las formas de entrada y permanencia en dicha actividad son variados: hay quienes incursionan en la docencia desde jóvenes y de manera continua, otros lo hacen en edades más avanzadas o quienes la eligen como un trabajo complementario a su ejercicio profesional y en periodos cortos. También hay profesores que enuncian que la docencia es una actividad que se realiza por gusto, por vocación o por goce, lo que podría resultar contradictorio en un escenario en donde la docencia ha sido continuamente descalificada por algunos medios masivos de comunicación. Lo anterior aunado al creciente riesgo social y precariedad profesional en el contexto que vivimos que, en palabras de Sennett (2005:123), plantea el problema de cómo organizar una “narrativa vital para enfrentar el futuro” ante un capitalismo que “nos deja a la deriva” y que se expresa inexorablemente en los regímenes laborales de los establecimientos de educación superior privada.

Respecto a la dimensión objetiva, sitúo condiciones para el trabajo docente ofrecen las IPES, así como las que tienen en otros espacios de trabajo los profesores; tales condiciones que potencian o restringen la acción de éstos en favor o perjuicio de sus intereses. Dichos asuntos forman parte del contexto de trabajo en el que están inmersos los PTP y conlleva preguntarse qué observan ellos como oportunidades al insertarse o continuar trabajando como docentes en una IPES, así como cuáles son las posibles limitaciones que perciben. Asuntos que suponen ser variables en cada actor según sus propios recursos, intereses y motivos, pero que configuran las carreras transicionales en la docencia. Interesa explicar cómo y bajo qué condiciones los PTP construyen dichas carreras.

Ambas dimensiones impactan en los sentidos que los profesores dan a sus carreras transicionales. Ejemplo de ello es que mientras para unos el salario es bajo en relación con la carga de trabajo y representa una parte importante de su ingreso, para otros, la remuneración por la actividad docente es un ingreso adicional a otros y, por lo tanto, el monto no parece un tema importante. Para los primeros la remuneración limita su acceso a mejores condiciones de vida y, quizá, para los segundos significa un ingreso que permite estabilizar su economía personal. Otro ejemplo es la flexibilidad de horarios que, por un lado, es un elemento que permite a los profesores realizar varias actividades

laborales de diversa naturaleza y, por otro, es un hecho que los obliga a tener turnos múltiples y variables en cada periodo.

Los elementos anteriores apuntan a lo que Grassi y Danani (2009) señalan como elementos condicionantes de la manera en que el individuo moderno se vive en relación con la estructura social, ya sea desde los márgenes, la exclusión y la vorágine de cambio que conlleva frecuentes cambios de ritmo en la forma de vida a los que no siempre se tiene fácil acceso; o también puede vivirse desde la construcción de capacidades creadoras que introducen al actor en una dinámica de posibilidades múltiples para alcanzar el éxito en la profesión y en la vida. Por ello, conocer tanto sus condiciones de trabajo, así como su opinión respecto a si estas impactan o no en la docencia que realizan, resulta un aspecto relevante para la tesis.

Los PTP representan una parte del escenario en donde se configuran formas de sociabilidad entre actores y entre éstos y los distintos ámbitos en los que trabajan novedosas; dichas formas requieren la movilización continua de la propia subjetividad (Sennett, 2005, 2007). Ello implica complejizar a los actores y concebir la subjetividad como sistema abierto cuyos procesos adquieren sentido en el curso de la acción y no como características predeterminadas de manera homogénea. También supone pensar las carreras en términos de transiciones que “van ocurriendo” y no tanto desde un sentido generalizado del tiempo cronológico, así como la necesidad de mirar hacia otras formas de hacer docencia que develan lo segmentado y desigual que es el trabajo docente, a veces oculto por el discurso de la universalidad de la academia.

No todos son profesores universitarios en igualdad de condiciones e, incluso, de acciones. Existen tantas formas de ser docente como establecimientos, programas o niveles educativos. Empero, a lo largo del tiempo se ha naturalizado la representación sobre el “académico”, es decir, el experto dedicado a la universidad. El trabajo doctoral de Acosta (2018) ha mostrado que coexisten dos mercados en la educación superior, el académico y el docente, y éstos en su interior son también heterogéneos pues no todos los académicos realizan las tres funciones sustantivas de la universidad, ni todos los docentes se dedican “solo a enseñar”.

Es importante repensar el trabajo docente de manera situada considerando las condiciones sociales y económicas cambiantes, esto es, mirarlo como un fenómeno articulado a fenómenos sociales más amplios, de tal manera que se revalore la figura del PTP como un actor universitario importante en el campo de la formación del saber

experto y también como un ser humano que requiere una situación de vida digna para su desarrollo profesional.

1.1.1 Preguntas, objetivos y supuestos

La pregunta general de investigación pretende comprender el escenario en el que se encuentran los profesores de tiempo parcial, mismo que ha sido brevemente descrito en el problema y que será abordado con profundidad en el capítulo dos. Debido a que los perfiles de formación y experiencia de los profesores son heterogéneos y, por lo tanto, también los recursos con que cuentan para construir una carrera transicional en el trabajo docente es interés de la tesis explicar las características de dichas carreras, así como algunos de sus motivos para laborar como docentes de tiempo parcial.

Partí de tres supuestos al construir las preguntas de la investigación. Primero, la decisión de los profesores para trabajar como docentes está orientada por motivos que se relacionan con intereses personales o profesionales. Éstos pueden o no ser coherentes entre sí, pero tienen sentido para sus carreras transicionales. Esos sentidos ofrecen indicios acerca de cómo los actores movilizan su subjetividad en el marco de tensiones entre las condiciones reales para acceder a empleos con ciertas características contractuales, como ser PTP en IPES, y los recursos que emplean para organizar su mundo de vida personal y profesional.

Segundo, las tensiones no se resuelven de manera tersa sino que demandan de los actores usar o crear capacidades para el cambio constante, reorientando sus motivos y sus prácticas, pongamos por caso la forma en que se desempeñan en la docencia, así como la consideración de ésta como: a) una actividad permanente adicional a otras labores profesionales, b) como una actividad exclusiva o c) como una ocupación temporal en lo que se consigue lo anhelado o “algo mejor”. Lo anterior en el marco de un contexto de riesgo social e inseguridad laboral.

Tercero, al tener los PTP como rasgo común el trabajo docente que realizan es posible, entonces, ubicar algunas formas en las que los actores enfrentan o se adaptan ante las reglas del juego del empleo, cómo ello impacta en las carreras transicionales que trazan, así como la huella que deja en cómo los profesores conciben el trabajo docente. En la siguiente tabla (1.1) muestro las preguntas y los objetivos de la tesis.

Tabla 1.1. Interrogantes y propósitos de la investigación

<i>Pregunta</i>	<i>Objetivo</i>
<i>General</i>	
En un contexto de riesgo social e inseguridad laboral, ¿cómo son las carreras transicionales de los PTP en establecimientos privados de educación superior?	Explicar las características de las carreras transicionales que gestan los PTP en el trabajo docente que ejercen en IPES
<i>Específicas</i>	
1. ¿Qué factores orientan el ingreso y la permanencia en el trabajo docente de los PTP?	Identificar los recursos relacionados con los profesores (formación, otros empleos, experiencia profesional, experiencia docente previa) que propician o limitan el ingreso y la permanencia de los profesores
2. ¿Qué condiciones para el trabajo docente ofrecen las IPES y cómo propician o limitan la configuración de carreras transicionales ?	Identificar las características de trabajo de las IPES que posibilitan o no la configuración de las carreras transicionales
3. ¿Cómo son las condiciones para el trabajo docente que ofrecen las IPES y cómo las perciben los PTP ?	Analizar las formas en que el establecimiento organiza y distribuye el trabajo docente, el tipo de recursos que provee para ello y cómo son percibidos por los profesores

Fuente: Elaboración propia

1.2 La relevancia de la investigación: una aproximación desde la literatura

En las líneas que siguen argumento la importancia de ahondar en el tema de investigación. Para ello, en la primera parte señalo la poca producción de investigaciones sobre los PTP en comparación con la cuantiosa producción, tanto en nuestro país como en Estados Unidos sobre el tema de los profesores de tiempo completo, que en la literatura suelen ser llamados académicos. De ello deriva la necesidad de realizar indagaciones sistemáticas que nos permitan tener más conocimiento sobre los profesores temporales que, a decir de algunos, siguen siendo el “profesorado invisible” (Gappa y Leslie, 1993).

Conviene mencionar que hay esfuerzos recientes por parte de la comunidad de investigadores por acercarse a este conjunto de profesores. Los reportes de Adrianna Kezar y Cecile Sam (2010a y 2010b) son una monografía acerca de los trabajos realizados en los últimos quince años sobre profesores eventuales o sin contrato definitivo en Estados Unidos. Una de las conclusiones a la que llegan las autoras es que el fenómeno del *part-time faculty* ha sido poco “teorizado” (Kezar y Sam, 2010a:9), debido a que el uso de teorías procedentes de diversos campos no ha planteado un marco de referencia que permita una comprensión global del mismo.

Las autoras también identifican la ausencia de un modelo de profesor sin contrato definitivo derivado, esencialmente, de la polisemia de nominaciones que son empleadas por las instituciones de educación superior (IES) norteamericanas. Por ejemplo, para el caso estadounidense ubiqué como apelativos primordiales: *part-time professor* (Burnett, 2001; Euben, 2006; Smallwood, 2004; Wilson, 1998 y 2008) y *adjunct* (Dunn, 2013; Ryesky, 2013; Winkelman, 2005). Aunque también existe *contingent faculty* (Howell y Hoyt, 2007; Kezar y Sam, 2010a; Paye, 2011), entre otros. En lo que respecta a México, el reporte de la ANUIES (2015) señala como nominaciones frecuentes: profesor de asignatura, profesor por hora, profesor eventual o de horario libre.

No obstante la diversidad de nominaciones, las condiciones de trabajo con que cuentan los PTP son similares: contratos no definitivos, bajo salario y prestaciones menores en comparación con los profesores de tiempo completo. Empero, dado que se encuentran en una misma condición laboral que es por tiempo determinado en un establecimiento educativo, en donde desempeñan la docencia transitoriamente, la forma más apropiada de referirnos a este conjunto profesional es como profesores de tiempo parcial.

Las condiciones laborales son el tema más abordado por la literatura anglosajona, europea y latinoamericana (AAUP, 1940 y 2003; Gappa, 1984; Van Bastelaer, Lemaître y Pascal, 1997; Gómez, Pons y Martí, 2002; ESOPE, 2004; Vaquero, 2005; UNESCO-CEPES, 2006a y 2006b; Rosario, 2007; Domínguez, 2009; Chávez, 2009; Bermúdez y Novoa, 2009; Besosa *et.al*, 2014). En general, estas investigaciones apuntan el aumento paulatino del profesorado de tipo eventual en las universidades pese a las “precarias” condiciones laborales en las que se encuentran.

Retomo, en la segunda parte, algunos de estos elementos para explicar que si bien los PTP, en general, tienen un acceso limitado a prestaciones sociales y otros beneficios que los profesores de tiempo completo sí reciben, el tema de la precariedad

debe ser adaptado a cada contexto. Lo que significa que el estudio de las condiciones de trabajo debe abordarse desde las circunstancias que ofrece el contexto mexicano y desde la percepción de los profesores sobre sus motivos para laborar en los establecimientos de educación superior y lo que éstos les ofrecen para realizar su trabajo docente.

Retomo el aporte de Kezar y Sam (2010a) de que los profesores no definitivos deben ser estudiados por aquello que sí poseen y no solo por lo que carecen pues “este déficit enmarca un reparto de luz negativa sobre los profesores eventuales como un grupo que es perjudicial y errático. Necesitamos, pues, más balance en la literatura entre las deficiencias y los verdaderos valores” (p. 38).

En ese sentido, la literatura brinda poca luz en torno a los motivos por los cuales se emplean los profesores por hora, así como las razones que tienen para hacerlo en algún establecimiento educativo en particular o en varios al mismo tiempo. Se desconoce en qué medida las motivaciones de los PTP son solo de tipo económico, y en tal caso si la docencia es su única forma de empleo o si la combinan con otras actividades, y esto qué tipo de retos, obstáculos o posibilidades representa para ellos. Tampoco hay datos acerca de si sus motivaciones son de tipo simbólico, como el prestigio, el gusto por la docencia, la predilección por tener un horario flexible, u otras asociadas a intereses personales.

Por ello, uno de los propósitos de mi tesis es conocer los motivos que orientan sus acciones y, con base en ello, analizar las configuraciones de carreras docentes de los PTP a partir de sus experiencias en distintos espacios profesionales y de las condiciones que les ofrecen los establecimientos educativos para realizar su trabajo. En suma, propongo identificar cómo son y cómo se gestan las carreras transicionales en el espacio de la educación superior privada, y conocer a estos actores desde la forma en como ellos conciben la docencia.

Los hallazgos podrían abonar al desarrollo de políticas institucionales que respondan y apoyen a este grupo de profesores en sus diferentes formas de participación en la educación superior privada y, con base en el desarrollo de estudios posteriores, también en la pública⁵; así como aumentar su participación en la vida institucional y académica de los establecimientos, y mejorar sus condiciones de trabajo

⁵ Ejemplo de ello es el trabajo de Abril Acosta (2018) cuyo estudio con PTP contempla ambos sectores de financiamiento de la educación superior en México.

a favor del desarrollo de procesos educativos que respondan a las necesidades del contexto moderno.

Aun cuando la educación superior privada ha sido sumamente criticada por hacer de un bien público una actividad con fines de lucro, en muchos casos con altos precios y con dudosa calidad académica, cumple la función de dar servicio educativo a quienes, por diversas razones, no han podido o no han querido formarse en la universidad pública. Es probable que, al menos en el sector privado, los PTP sigan siendo en los próximos años el grupo mayoritario que sostiene la actividad fundamental de estos establecimientos: la formación de profesionistas; por ello, conviene conocer sus características y los fenómenos que presenta en contextos sociales e históricos específicos.

1.2.1 La ausencia de un actor en la literatura sobre profesorado de educación superior

Los profesores universitarios han sido estudiados desde hace varias décadas principalmente a partir dos enfoques, uno es el de la profesión académica (Clark, 1983; Becher, 2001) que analiza los procesos de ingreso a la academia, las condiciones laborales, la conformación de grupos según la identidad disciplinaria y del establecimiento de adscripción, así como las actividades propias del trabajo académico (docencia, investigación y extensión de la cultura). El otro enfoque ha sido desarrollado en América Latina principalmente por Brunner (2006; 2007) y otros (Brunner y Uribe; 2007), y analiza el mercado académico que existe para la producción y venta de servicios de tipo educativo, así como las estructuras de incentivos y recompensas a las que se sujetan las carreras académicas de los profesores universitarios.

Estos y otros temas han sido explorados en nuestro país por Rollin Kent (1986), Manuel Gil y colaboradores (1994), y Rocío Grediaga (2000) principalmente; en la actualidad la vasta producción en torno al tema ha aportado conocimiento acerca de quiénes y cómo son los académicos de las instituciones de educación superior (IES) mexicanas, de sus condiciones de permanencia y promoción, las formas de organización del trabajo docente, los elementos de su identidad o la evaluación de su desempeño docente (Ibarra, 2000; Castaños-Lomnitz, 2000; Rondero, 2004; Hamui, 2005; Rodríguez, 2004 y 2006), por mencionar algunos.

No obstante, en esas investigaciones los sujetos de estudio son exclusivamente profesores de tiempo completo, también llamados “de carrera”. Éstos dedican su vida a

las tres actividades propias de la academia: la docencia, la investigación y la difusión, en mayor o menor medida, y en la literatura se les denomina “académicos”. El académico cultiva el conocimiento, tiene aportaciones científicas de interés colectivo y una permanente actualización en su área de estudio, características que le permiten practicar una docencia de alto nivel (Brunner, 2007). Como contraparte se ubica el “profesor” que, en términos generales, se dedica únicamente a las actividades de enseñanza y realiza, en algunos casos, actividades de carácter profesional fuera del establecimiento escolar.

En ese sentido, dado que los PTP no han sido investigados a cabalidad y la información que existe sobre ellos es exigua. Salvo algunos datos generales acerca de la proporción que representan respecto del total de la planta docente en las IES, no hay conocimiento sistemático sobre sus experiencias, condiciones de trabajo y otras características importantes, como la relación que mantienen con el conocimiento o con los estudiantes.

Durante la época de desarrollo de investigaciones sobre académicos (1980-2000), éstas no incluyeron como tópico de interés a los profesores por horas o de tiempo parcial. Una posible explicación a esta desatención por parte de la comunidad de investigadores, está relacionada con las ideas de José Joaquín Brunner (2007:11) acerca de la universidad como un importante espacio ocupacional donde surge un nuevo tipo de profesional, el académico de tiempo completo, dicho espacio constituye un mercado académico.

Estas ideas influyeron en la conformación de agendas de investigación que se propusieron comprender a los “nuevos” actores de las universidades, desde su composición laboral y su imagen social. El nuevo actor era distinto al profesor de asignatura que vivía “del conocimiento” y no “para el conocimiento”; así como también la fuente principal de ingresos económicos del primero provenía de su ejercicio profesional no universitario, frente al segundo cuyos ingresos procedían exclusivamente de la universidad.

De manera concomitante, la política educativa, así como las políticas de las instituciones universitarias, durante la masificación y la expansión del sistema educativo en México, estuvieron enfocadas a potenciar el perfil del nuevo académico para vincular sus nuevas funciones, es decir, la investigación y la extensión universitaria, con la tradicional función de enseñanza. Ejemplos de ello son la creación del Sistema Nacional

de Investigadores (SNI), la implementación de estímulos extra salariales para el personal de tiempo completo y el PRODEP⁶.

El SNI fue creado para resarcir parcialmente la pérdida de poder adquisitivo de los salarios de los investigadores y evitar con ello su posible salida de la academia, además, es un régimen de estímulos económicos y simbólicos a la productividad académica. Por su parte, los estímulos económicos fueron parte de una política de diferenciación salarial a través de la evaluación de los méritos con el propósito de elevar la calidad del trabajo académico. El PROMEP (luego PRODEP) fue creado para elevar los niveles formativos del profesorado de tiempo completo y ampliar su proporción en el conjunto del profesorado, bajo el supuesto de que eso incrementaría la calidad del trabajo académico.

Así, el desarrollo de la investigación sobre los profesores universitarios estuvo permeado por este contexto. Los profesores de tiempo parcial fueron actores fundamentales de la expansión y masificación universitaria, pero, al no cumplir con las características del académico sobre el que las políticas y la investigación centraron su atención, quedaron largamente olvidados. Esta situación ha sido similar en otros países, como Estados Unidos, donde una parte de la literatura ilustra la falta de visibilidad de los PTP pese a que su proporción ha ido en aumento desde la década de los 90. Esas aportaciones emplean duras metáforas para referirse a profesores que “no se ven ni se escuchan” (Bradley, 2004), de quienes “no se sabe ni su nombre” (Wilson, 2009).

Un informe de Estados Unidos hace referencia a los profesores de tiempo parcial como “los eruditos gitanos” (McArthur, 1999). Algunos apelativos que estos profesores reciben en las comunidades académicas, en opinión de algunos autores, retratan el bajo valor social dado a su trabajo, como: “clase académica baja” (McArthur, 1999), “profesores a destajo” (Llomovatte y Wischnevsky, 1999) o “explotados por la universidad” (Berger y Ricci, 2011).

En México, Gil (2008) menciona que los PTP son actores que “se mantienen en la sombra”, mientras que Ibarra y Buendía (2012) los denominan “docentes pesero”. Este conjunto de metáforas alude a la poca estabilidad y a las “malas condiciones de trabajo” (Gil, 2008) en las que se encuentran. Pero también refieren al bajo prestigio y al escaso interés que despiertan los profesores temporales en los tomadores de decisiones y en los investigadores educativos. Aunque estas metáforas proporcionan una idea general

⁶ Programa de Desarrollo del Profesorado que sustituye en 2012 al Programa de Mejoramiento del Profesorado creado en 1996 (PROMEP). Ambos gestionados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

acerca de cómo se concibe a los PTP y las condiciones en las que laboran, es preciso abandonar la displicencia y brindar conocimiento sólido sobre sus características.

Para el sistema educativo en su conjunto el aumento en el número de plazas de tiempo parcial genera problemas importantes. Un grupo de autores ha señalado los efectos colaterales en aspectos sustantivos de la labor docente, como la calidad de la educación (McArthur, 1999), pues no sabemos con precisión cuáles son los criterios que solicitan los establecimientos educativos para el ingreso de estos profesionales. En ocasiones, los establecimientos no solicitan experiencia docente previa a los PTP, lo que conduce regularmente a una limitación de su libertad de cátedra (Euben, 2006; Bradley, 2004), especialmente cuando deben seguir fielmente los programas o temarios elaborados por otros, o trabajar en plataformas virtuales como se verá más adelante en esta tesis.

Wilson (2008) y Mangan (2009) identifican efectos sobre el desarrollo humano de estos profesores y de sus alumnos por la falta de espacios apropiados para el trabajo fuera de clase y de tiempo para socializar con otros colegas. Cuando los establecimientos no brindan cursos de capacitación pedagógica y actualización disciplinaria de forma gratuita, los PTP que desean ampliar su formación tienen que solventar los costos o, en caso contrario, privarse de esa posibilidad (Domínguez, 2009).

Asimismo, puede verse afectada la personalidad de los profesores (Coetzee y Schreuder, 2002) y la construcción de la identidad docente, dado que existe un bajo sentimiento de unidad entre los PTP y los de tiempo completo (Vidiella y Larrain, 2015). Autores como Besosa *et al.* (2014) y Kezar y Sam (2010) mencionan que esta situación de poca cercanía es, entre otras razones, una derivación del esfuerzo que realizan los dirigentes institucionales para mantener inmobilizados a los profesores de tiempo parcial, situación que restringe las posibilidades de crear sentido de pertenencia con el establecimiento educativo, pero también como gremio de educadores, independientemente de las actividades específicas que cada uno realice (Vidiella y Larrain, 2015).

1.2.2 El tema más recurrente: las condiciones de trabajo de los PTP

Enseguida expongo algunos elementos que la literatura sobre profesores de tiempo parcial resalta en torno a las condiciones de trabajo, tópico altamente abordado en ésta y que resalta, por lo general, los aspectos negativos en los que se encuentran los PTP.

Con ello, pretendo ofrecer algunos argumentos acerca de la importancia de conocer las condiciones de trabajo docente de este tipo de profesores a la luz de las características del contexto social y económico que se orquesta mundialmente, así como desde la propia perspectiva de los actores.

La mayoría de los textos revisados evalúa las condiciones de trabajo como precarias (McArthur, 1999; Rivera, 2003; Wilkenman, 2005; Gil, 2008; Mangan, 2009; Wilson, 2009; Domínguez, 2009); en general, los tiempo parcial no cuentan con un espacio y equipo de cómputo para realizar su trabajo, no tienen derecho al retiro, al descanso o la prima vacacional, ni a aguinaldo, como tampoco tienen acceso a becas para la investigación o para continuar sus estudios (Gil, 2018); y, en algunos casos, se encuentran en una posición de menosprecio frente a sus colegas (Euben, 2006; Mangan, 2009; Wilson, 2009).

Hay autores que califican las condiciones de trabajo como “de explotación y precariedad” (Rosario, 2007; Powelson, 2011) o “endebles y preocupantes” (Benjamin, 2003 en Howell y Hoyt, 2007; Smallwood, 2004; Dunn, 2013); otros subrayan que el sentido de no pertenencia a un lugar de trabajo genera estrés e inseguridad (Sabar, 2004), así como una identidad docente débil (Walker, 2016). En una postura contraria, pocos autores muestran que el trabajo temporal posibilita la especialización flexible de los profesionistas (Piore y Sabel, 1990) y que los profesores se sitúan “un tanto satisfechos” y “muy satisfechos” en relación con la tarea de enseñanza que realizan (Howell y Hoyt, 2007). Por eso, esta investigación plantea como objetivo los motivos por los que los PTP deciden dedicarse a la docencia de tiempo parcial en IPES y, a partir de ello, configuran sus las carreras transicionales.

Investigaciones como las de Sidorova (2007) y Domínguez (2009), para el caso de México, han mostrado la heterogeneidad de los PTP en cuanto al perfil profesional, no obstante, las condiciones de trabajo que tienen éstos son bastante similares; por ejemplo, quienes combinan la docencia con otra actividad remunerada o quienes la ejercen en varios establecimientos educativos de uno o ambos tipos de financiamiento. El tipo de contratación de tiempo parcial no considera años de trabajo u otros méritos académicos que impacten favorablemente en el salario, por lo que “no tienen posibilidad formal de crecer profesionalmente ni de promocionarse” (Sidorova, 2007: 4). Estos son solo algunos elementos que forman parte de la realidad de muchos profesores que sostienen las actividades de docencia de las IES mexicanas y son similares a lo reportado en otros países.

Con relación al aumento de los profesores de tiempo parcial es leído en gran parte de las investigaciones como un fenómeno que continuará a pesar de los desfavorables efectos de orden laboral que supone para estos profesores; también porque a decir de los especialistas en la materia, el capitalismo de mercado –o neoliberalismo (Sennett, 2005), ha desplazado las estructuras estables del trabajo por esquemas flexibles. David Gooblar (2015) evidencia que desde 2009 “hay muchos más candidatos mejor calificados que buenos trabajos y parece que la tendencia continúa así para discriminar a aquellos que no siguen una carrera... es ridículo” (traducción propia); en los seis años que siguieron al ciclo 2007-2008 se detectaron 2,700 anuncios de trabajo menos en comparación con los seis años que precedieron a dicho ciclo, según el informe *MLA Job Information List* de Estados Unidos.

También, en la bibliografía revisada existen algunas similitudes en la interpretación del crecimiento sostenido del profesorado de tiempo parcial, pues en la mayoría de los casos se asocia con la optimización de recursos en respuesta a las condiciones del mercado laboral y de sus tendencias internacionales que han conducido a la apropiación de mano de obra barata y la necesidad de impulsar esquemas de trabajo flexible (McArthur, 1999; Vaquero, 2005; Rivera, 2003; Simo, Sallan y Fernández, 2008). Mientras que en otros textos está presente la idea sobre el desarrollo del propio subsistema de educación superior, en especial el privado, que requirió a un cuerpo de trabajadores docentes que hicieran frente a la oferta educativa que no podían cubrir las instituciones públicas (Bermúdez y Novoa, 2009; Domínguez, 2009; Gil, 2004; Gil, 2008).⁷

La optimización de recursos, que es una vía de reducción de costos que presuntamente emplean las universidades al contratar a profesores temporales, está relacionada contemporáneamente con las formas de trabajo en el contexto de posmodernidad. Jeremy Rifkin (1995) y Richard Sennett (2005) han identificado desde hace algunos años que el desarrollo de la tecnología llevaría a polarizar a la sociedad entre los pocos beneficiados por éste y una mayoría sometida a la inseguridad laboral, lo que denota la transición de las economías avanzadas del régimen fordista al régimen del riesgo (Beck, 2000a).

Tales formas de trabajo están caracterizadas por la flexibilización tanto en las relaciones laborales como en sus fundamentos (Sennett, 2013), de tal forma que “la

⁷ Es importante mencionar que para el caso de México, en ambos sectores (público y privado) la inmensa mayoría de profesores fueron contratados por tiempo parcial (por horas o por asignatura).

precariedad y la precarización constituyen una nueva faz de la cuestión social del siglo XXI” (Castel y Dörre, 1999 en Cuevas, 2004:10). De este modo la prevalencia de PTP coincide con un fenómeno actual de inseguridad laboral. En el caso específico de los PTP en el sector privado, aunque esta inseguridad es incluso previa a la época posmoderna, las ideas de estos teóricos proporcionan un marco de referencia que será abordado puntualmente en el capítulo dos.

Un artículo de Julia Schmalz y Soo Oh (2014) anuncia que el futuro de la academia está en los profesores de tiempo parcial, pues las tendencias internacionales y su crecimiento acelerado en la última década han mostrado que las formas de trabajo deben evolucionar, a tal grado que el profesorado también deberá asumir que la idea de una carrera o trayectoria académica, como se conocía típicamente, tiene menores posibilidades de hacerse realidad. Por el contrario, los profesores deberán considerar que la inestabilidad y la docencia eventual son parte de sus condiciones laborales flexibles.

Lo enunciado por las autoras invita a analizar los efectos que tales tendencias generan en el fenómeno concreto –la configuración de carreras transicionales de los PTP en establecimientos privados-, pero también como onda que se expande hacia otros fenómenos sociales más amplios, la docencia universitaria, por ejemplo.

Un trabajo más reciente en México ha sido el estudio de Acosta (2018) quien concluye que la docencia de tiempo parcial es precaria pues cumple con las cuatro dimensiones de la precariedad, a saber, un contrato temporal, escasas o nulas prestaciones sociales, con un salario bajo en relación con el alto número de horas que se invierten y con una sobrecarga de trabajo que genera estrés e incertidumbre. Llama la atención que la autora ubica que es más precario trabajar como PTP en la universidad privada que en la pública, lo que me lleva a conjeturar que las IPES están más interesadas en optimizar recursos para incrementar su ganancia, a diferencia de los establecimientos públicos donde hay, quizá, más posibilidades para estabilizarse en el trabajo docente.

1.3 El diseño metodológico

En estas líneas ofrezco información acerca del abordaje metodológico de la investigación, describo el método, los niveles de análisis y el procedimiento seguido para su delimitación, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, así como notas

sobre cómo fue el desarrollo del trabajo de campo. También, señalo cómo he realizado el análisis, sistematización e interpretación de la información, los códigos derivados y algunas acciones que realicé para validar los datos. La estrategia metodológica tiene como fin articular los elementos conceptuales y empíricos de la investigación para dar respuesta a las preguntas que orientan la elaboración de la misma.

Pese a que ahora presento de forma estructurada el diseño de la investigación, éste ha sido más bien un diseño interactivo (Maxwell, 2005) que implicó volver una y otra vez a los puntos de partida, hasta tener claridad acerca de las acciones que habrían de emprenderse para dar respuesta a las preguntas de investigación, que también fueron reformuladas una y otra vez. En el proceso de construir el problema y las preguntas, columna vertebral de esta investigación, utilicé las recomendaciones de Booth, Colomb y Williams (2003) y de Silverman (2010), respecto a distinguir entre preguntas de conocimiento o preguntas sobre lo que se observa cotidianamente en la realidad; por su parte, el manual de Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005) me apoyó en la construcción del marco teórico al ubicar la jerarquía de las teorías que emplee en el diseño de esta tesis, y en la definición de las categorías y conceptos con los que hice una lectura del material empírico.

Este es un trabajo que se construye desde una perspectiva cualitativa, principalmente, centrado en los actores que laboran en el sector privado como PTP. La investigación cualitativa busca reconstruir la realidad desde las interpretaciones que elaboran y los mecanismos que adoptan los actores para la apropiación del mundo (Schwartz y Jacobs, 2006), pero requiere situar debidamente a éstos en el tiempo y espacio en el que se encuentran para derivar en datos que resulten pertinentes. Para tal empresa, el método fenomenológico resulta útil pues permite, por un lado, retomar las percepciones que evidencian la existencia del mundo desde cómo se vive, de tal forma que, por el otro, solo se puede comprender a los profesores dentro de sus propios contextos (Morse y Richards, 2002 en Álvarez-Gayou, 2010).

Desde esta perspectiva, “las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para las personas” (Álvarez-Gayou, 2010:88). Así, este trabajo busca generar explicaciones sobre las configuraciones de las carreras transicionales en el trabajo docente, pero también describir el contexto en el que ésta tiene lugar. De ahí que situar el estudio en la Zona

Metropolitana de Querétaro (ZMQ) resulte importante⁸. Para ello en el punto 1.3.1.1 presento algunos indicadores socioeducativos de esta región geográfica.

El estudio de la ZMQ resulta relevante pues, por un lado, esta ha tenido un acelerado crecimiento económico y demográfico por encima de los indicadores nacionales⁹. El supuesto es que el sector productivo y los nuevos residentes requerirán servicios de educación, en general, y de nivel terciario en lo particular. Esto último debido a que también la economía de la zona se ha caracterizado, según datos oficiales, por el comercio y la industria manufacturera, situación que supone la necesidad certificaciones y cualificaciones de dicho nivel. Por el otro, implica también un crecimiento de los sectores público y privado de educación ante la demanda creciente, así como la configuración de éstos como un mercado de trabajo docente importante para diversos profesionistas.

1.3.1 El método y los niveles de análisis

Con base en lo anterior, he considerado dos niveles de análisis: primero ubico la ZMQ como el contexto geográfico en el que tiene lugar el fenómeno que interesa a esta investigación. El sentido de este primer nivel, que describo brevemente en el punto siguiente de este capítulo, se relaciona con el hecho de que los actores no están aislados, sino que se configuran en la interacción con su medio. A partir de ello busco comprender el objeto de estudio, esto es las formas en que se configuran las carreras transicionales en el sector privado de educación superior. El segundo nivel es la unidad de análisis, es decir, los PTP.

⁸ La ZMQ está integrada por 38 localidades que pertenecen a cuatro municipios ubicados hacia el noroeste del estado; dichos municipios son Querétaro, Corregidora, El Marqués y Huimilpan, los tres primeros son catalogados por Sedesol, CONAPO e INEGI (2010) como municipios centrales por conurbación física, y el último es un municipio exterior integrado a la ZMQ por el criterio de política urbana. La superficie que cubre esta zona es de 2,053.4 kilómetros cuadrados, con una población de 1,119,095 habitantes (INEGI, 2015). Por tamaño poblacional, la ZMQ ocupa el décimo lugar de un total de 59 zonas metropolitanas en el país identificadas por el equipo interinstitucional Sedesol, CONAPO e INEGI en 2010.

⁹ Un dato que llama la atención es que la ZMQ creció a un ritmo de 2.9 por ciento anual, dato superior a la tasa anual nacional que fue de 1.4 por ciento el periodo 2000-2010. Por ejemplo, la zona metropolitana del Valle de México creció, en ese mismo periodo, 0.9 por ciento, mientras que en las de Guadalajara y León el aumento demográfico fue de 1.8 y 2.3 por ciento respectivamente (Sedesol, CONAPO e INEGI, 2010). En 2015 el total de habitantes del estado fue de más de dos millones de personas, cifra que representó el 1.7 por ciento de la población nacional e hizo que el estado se ubicara en el lugar 22º a nivel nacional por el número de habitantes, a diferencia del 2000 que ocupó el lugar 26º (INEGI, 2016a). Asimismo, los datos muestran que en la mayoría de los municipios la población de mujeres es mayor que la de hombres; por cada 100 mujeres hay 95 hombres, proporción que se ha ido incrementando en los últimos 25 años (INEGI, 2016c).

He organizado la presentación de resultados por asuntos relacionados con la experiencia de los profesores y no por establecimiento educativo, pues el interés de mi trabajo está en el actor. Cabe mencionar que, aunque las IPES no son el punto focal, serán retomadas algunas características organizacionales para interpretar y explicar el testimonio de los entrevistados.

Para describir el contexto de educación en esta región, en un primer momento recurrí al sistema de consulta generado por Álvarez y Ortega (2011) que concentra los datos de la *Base 911* de la Secretaría de Educación Pública. Sin embargo, esta fuente solo cuenta con cifras de 1998 a 2010, por lo que para datos más recientes (años 2011 a 2015), empleé los Anuarios estadísticos de la ANUIES. No obstante, había diversas variaciones en las cifras que presentaban una y otra consulta pese a que están construidas a partir de la misma fuente primaria (Consulta 911 de la SEP).

Por ese motivo elegí emplear, en su mayoría, la información estadística procedente de la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior de Querétaro (COEPES) pues es más consistente y tiene la ventaja de ofrecer datos desde el ciclo escolar de 1998-1999 hasta el de 2015-2016. Su fuente primaria es la misma que en los casos antes mencionados. Algunos datos también proceden del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa de la SEP.

De igual manera, consulté algunos documentos normativos como las leyes, los estatutos y los reglamentos que enuncian las características que debe tener el trabajo en México. También revisé los sitios web oficiales de las IPES en las que laboran los entrevistados para conocer su visión y misión como entidad educativa, la oferta educativa, las políticas generales de las actividades que realizan, así como aquellos datos sobre su historia que estuvieran publicados. Recurrí a los Departamentos de Recursos Humanos de algunas de éstas para solicitar más información, pero me fue negada.

Para conocer aspectos específicos sobre la oferta de las IPES, por ejemplo, escribí correos solicitando información para inscribirme a una carrera y conocer las cuotas que cobran a los estudiantes, por esta vía la respuesta fue favorable. Asimismo, algunos entrevistados me proporcionaron documentos de las instituciones que han sido útiles para interpretar la información obtenida de entrevistas.

Ahora bien, en relación con el nivel de análisis sobre el profesorado, la dimensión que se ha explorado con ellos mediante la entrevista es la situación de trabajo en la que se encuentran. Ésta tiene un componente profesional que atañe a las características

propias del actor y un componente institucional que expresa la forma en que el establecimiento organiza las actividades para las que se contrata a los profesores. Sobre el primer componente, exploré dos categorías: los recursos socio-profesionales y el itinerario profesional.

El segundo componente está referido a la organización del trabajo, la provisión de recursos y las condiciones laborales. La categoría de docencia en el establecimiento educativo se encuentra en el intersticio entre ambos componentes pues parte del supuesto de que ésta se configura a partir de ambos. La delimitación de estos componentes está inspirada en las dimensiones objetiva y subjetiva del trabajo que señala De la Garza (2010).

De esta manera, la investigación busca la comprensión desde la perspectiva de los actores sociales y a través de la forma en que experimentan el mundo, que no está aislado de dinámicas y lógicas que trascienden a ellos. Me centro en los actores, en sus motivos, creencias y razones por las cuales orientan e interpretan sus acciones presentes (Weber, 1984), sin perder de vista los nexos que tienen con su medio social. Mientras que el primer nivel parte de un análisis documental y estadístico, el segundo echa mano de la información obtenida de los profesores entrevistados.

La investigación documental y la de campo son dos momentos interconectados en el proceso de investigación “las categorías principales se relacionan a través de declaraciones explicativas de las relaciones... Varias técnicas pueden ser utilizadas para facilitar el proceso de integración. Estas incluyen el escribir una historia, el uso de diagramas, y la clasificación y revisión de notas” (Silverman, 2013:15). Esta interacción permanente entre las teorías, la información y los documentos es lo que permite mantener una visión holística del fenómeno de estudio, así como identificar con claridad la pertinencia de las partes consultadas (Maxwell, 2005).

Lo anterior lo plasmé en una matriz que presento enseguida y que me permitió identificar, clasificar y abordar los componentes de problema de investigación en el trabajo de campo, por lo que ha sido útil tanto para el diseño de instrumentos de recolección, como para la sistematización y el análisis de la información.

Cuadro 1.1 Matriz de dimensiones y categorías de análisis

Dimensión	Categorías	Descripción	Subcategorías	Temas de indagación	
Situación de trabajo docente	Componente profesional	Recursos socio-profesionales	<i>Conjunto de aptitudes, conocimientos y experiencias de carácter profesional puestos en circulación por el actor</i>	Formación profesional	Nivel y grado de estudios, motivos de elección de la carrera, otros estudios (relacionados con la profesión o la docencia)
				Experiencia laboral	Experiencia docente previa y actual, espacios de desempeño laboral, conocimiento y habilidades requeridos
				Movilización de recursos e información	Creación y mantenimiento de redes socio-laborales, formas de colaboración laboral, toma de decisiones
	Componente profesional	Itinerario laboral	<i>Recorrido profesional que ha elaborado el actor a lo largo del tiempo para realizar sus actividades laborales</i>	Empleos múltiples	Actividad central, actividades secundarias, estrategias de combinación, organización de tiempos
				Intereses profesionales	Permanencia o estabilidad, flexibilidad de horarios, compatibilidad entre actividades laborales, expectativas de desarrollo o crecimiento
				Intereses personales	Motivos de elección de los distintos empleos, equilibrio entre la vida personal y el empleo, adaptación actual y proyección a futuro
	Componente institucional	Ejercicio docente en IPES	<i>Características de la actividad docente y el ambiente en el que la desarrolla (desde el relato del actor)</i>	Relación con otros actores	Formas de comunicación e interacción con: los estudiantes dentro del aula, otros profesores, los coordinadores o directores de carrera
				Elementos pedagógico-didácticos	Diseño y planeación de la materia, forma de enseñanza, formas de evaluación, actividades de aprendizaje, uso de materiales educativos, libertad de cátedra
		Organización del trabajo	<i>Forma en que el establecimiento estructura y distribuye las actividades laborales</i>	Trabajo colegiado	Espacio para el trabajo en academias, participación en eventos académicos, toma de decisiones
				Ingreso	Proceso de reclutamiento, acciones de incorporación del profesorado
	Organización del trabajo	<i>Forma en que el establecimiento estructura y distribuye las actividades laborales</i>	Movilidad horizontal o vertical en el empleo	Requisitos de permanencia, mecanismos de promoción y ascenso	
			Cargos y funciones	Roles y actividades que desempeña (gestión, otras)	

		Adecuación funcional	Distribución de materias, grupos, modalidades y horarios
Provisión de recursos	<i>Tipos de insumos que provee el establecimiento para realización del trabajo docente (u otros relacionados)</i>	Académicos	Oferta de formación continua, resultados de evaluación de desempeño docente
		Simbólicos	Prestigio, estatus laboral, reconocimientos
		Materiales y de infraestructura	Espacios e insumos para el trabajo, apoyos administrativos
Condiciones laborales	<i>Características de las disposiciones de carácter legal que oferta el establecimiento</i>	Contrato	Tipos, números de contratos, duración, conclusión de la relación laboral
		Remuneración y jornada de trabajo	Salario, carga de trabajo, turnos, horario
		Prestaciones sociales	Aguinaldo, seguro social, afore, vales y bonos, primas

Elaboración propia con base en Becker, 1983; Alliaud, 2004; Dubet, 2006; Hargreaves y Fullan, 2014 Grassi y Danani, 2009; De la Garza, 2010. Versión de febrero de 2017. Actualización noviembre 2018.

Cabe señalar que la matriz solo ha sido un instrumento teórico-metodológico en la investigación; este instrumento ha conllevado un ejercicio de descomposición del todo en partes y viceversa, es decir, ir de las teorías a los conceptos sustantivos y luego de éstos a la construcción del problema una y otra vez, para ubicar de qué manera tales conceptos podrían recuperarse a través de los testimonios de los entrevistados. Asimismo, precisó la integración paulatina del análisis documental con el material obtenido en entrevistas para arribar a interpretaciones convincentes del fenómeno.

1.3.1.1 El sector privado de educación superior en la ZMQ

En este punto presento de manera breve algunos indicadores educativos sobre el estado de Querétaro y, luego muestro la información que concierne a la ZMQ respecto a matrícula, personal docente, número de establecimientos y oferta educativa. Vale apuntar que, en general, en lo que concierne a la región de estudio empleo datos procedentes, en su mayoría, del *Sistema de Consulta 911* (procesados por Álvarez y Ortega, 2011) debido a que éste permite filtrar datos por zonas metropolitanas, situación que no es posible en las otras fuentes de consulta, con la limitante de que los datos más recientes son hasta el año 2010.

Tradicionalmente, el Estado de Querétaro se ha caracterizado por su desarrollo en el sector industrial, de ahí la construcción de parques dedicados a esta actividad como parte de la especialización del suelo que enuncia Trejo (2013). Tan solo en 2011 Querétaro se ubicó en el séptimo lugar nacional como receptor de inversión extranjera (por encima de entidades como Tamaulipas y Durango) (INEGI, 2016d). El estado muestra importantes características de centralización en varios ámbitos, uno de ellos la actividad industrial que se desarrolla en diez de los 18 municipios que componen a Querétaro. Lo mismo ocurre con el tema educativo e, incluso, con el crecimiento demográfico.

En el tema educativo, Querétaro evidencia cifras altas de escolaridad promedio de sus habitantes que es de 9.6 años, cuando la entidad federativa con más alto nivel es el Distrito Federal (hoy Ciudad de México) con 11.1 grados. Heredia y Franco (en Flores, 2015), con datos de la prueba PISA, destacan que el estado de Querétaro registró el mayor porcentaje de estudiantes talentosos con 1.9 en 2012 lo que significó tres veces el promedio nacional, mientras que el Distrito Federal perdió talento al pasar de 2009 a 2012 de 1.5 por ciento de jóvenes talentosos a 0.8 por ciento.

De igual manera, la entidad federativa ha presentado avances en términos de cobertura y tasas de absorción en la educación superior en los últimos quince años; aunque gran parte de los números favorables provienen de los municipios que integran la ZMQ y otras urbes cercanas, como San Juan del Río. Algunos autores (Garza, 2010; Trejo, 2013; Olivera y Galindo, 2013) apuntan que la transición de una economía agrícola y ganadera a una de transformación de la materia prima y servicios profesionales requiere niveles más altos de escolarización. Situación que, en el caso del estado de Querétaro, podría explicar los números que sostiene.

Con relación al crecimiento de la matrícula en Querétaro, en el ciclo 2000-2001 hubo a inicio de cursos 27,833 estudiantes, mientras que en 2015-2016 más de 70 mil, en este periodo se registró una tasa de crecimiento promedio anual de 6.83 por ciento (COEPES, 2016). Por tipo de financiamiento, el sector privado tuvo un dinamismo importante en este mismo periodo con un crecimiento de 8,549 estudiantes inscritos en 2000-2001 a 27,016 matriculados en 2015-2016. Esto significó 1,231 nuevos estudiantes por año en el sector privado, mientras que en el sector público hubo 3,270 nuevos inscritos anualmente. En términos proporcionales, por cada 2.8 alumnos del sector público hay uno en el privado.

Tabla 1.2. Histórico de matrícula en educación superior: licenciatura universitaria, normal y tecnológica, y TSU. Modalidad escolarizada

<i>Ciclo</i>	<i>Total nacional¹</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total Querétaro</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
2000-2001	2,047,895	1,192,959	525,058	27,833	19,284	8,549
2001-2002	2,147,075	1,253,313	577,058	29,025	19,952	9,073
2002-2003	2,236,791	1,310,734	620,897	30,364	20,929	9,435
2003-2004	2,322,781	1,374,835	648,769	31,964	22,454	9,510
2004-2005	2,384,858	1,425,480	662,539	34,070	23,470	10,600
2005-2006	2,446,726	1,468,023	683,539	36,472	24,050	12,422
2006-2007	2,528,664	1,513,367	716,955	37,970	24,630	13,340
2007-2008	2,623,367	1,568,066	748,935	40,348	26,123	14,225
2008-2009	2,519,674	1,620,656	767,255	41,373	27,158	14,215
2009-2010	2,847,376	1,735,052	787,196	46,155	31,392	14,763
2010-2011	2,773,088	1,933,907	839,181	46,309	31,843	15,754
2011-2012	2,932,254	2,048,316	883,938	49,627	35,728	16,775
2012-2013	3,309,221	2,240,775	1,068,446	51,333	33,364	18,158
2013-2014	3,588,041	2,459,449	1,128,592	60,340	40,517	19,823
2014-2015	3,718,995	2,580,171	1,138,824	65,790	42,399	23,391
2015-2016	3,915,971	2,705,227	1,210,744	71,739	44,723	27,016

¹Los datos de 2000 a 2010 en los totales nacionales incluyen licenciatura universitaria, normal y tecnológica, y TSU en modalidad escolarizada. Los datos de 2011 a 2016 solo incluyen licenciatura universitaria, tecnológica y TSU en modalidad escolarizada.

Fuente: Elaboración propia con base en Sistema *Nacional de Información y Estadística Educativa. Estadística e indicadores educativos por entidad federativa. Históricos.* Disponible en http://www.sniesep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

La tabla anterior muestra el aumento en la matrícula durante los últimos quince años, tanto en toda la república como en la entidad federativa que interesa a esta investigación. Es importante, pues es un comportamiento distinto a lo que sucede en el terreno nacional; por ello, resalto que, en el caso de la matrícula atendida por el sector privado en Querétaro, la proporción de ésta ganó más de seis puntos porcentuales al pasar de 30.71 a 37.60 por ciento. Esto quiere decir que en el sector público, aunque también ha aumentado la matrícula, éste perdió presencia en términos relativos respecto a la matrícula total, mientras que en el ciclo 2000-2001 el 71.23 por ciento de la matrícula se encontró en el sector público en 2015-2016 fue el 62.35 por ciento.

Esta situación ofrece indicios de la importancia que ha cobrado el sector privado en la entidad federativa, tanto por su crecimiento relativo en la matrícula, como por el aumento de establecimientos de financiamiento particular. Según los datos de la *Consulta 911* en 1997 había solo cinco establecimientos con reconocimiento de validez

oficial de estudios (RVOE) operando en Querétaro, particularmente en la ciudad capital. En 2008 el número había ascendido a 25, y dos años después ya eran 37 IPES con presencia básicamente en la ZMQ y el municipio de San Juan del Río.

Con relación a la planta académica, en la tabla 1.3 el lector encontrará los totales nacionales y del estado de Querétaro de planta académica por tipo de financiamiento en el periodo 2000-2015. La tendencia es la misma que en los casos anteriores, un incremento paulatino de profesores en ambos sectores, aunque con una presencia relativa cada vez mayor del profesorado del sector privado. Por ejemplo, en el ciclo 2000-2001 a nivel nacional había más de 111 mil docentes en el sector público, y solo 63 mil en el privado lo que representó el 30.25 por ciento del total nacional. Pero, en el ciclo 2015-2016 los profesores de este sector sumaron más de 124 mil, cifra que representó el 38.96 por ciento de la planta académica total.

Tabla 1.3 Histórico de personal docente en licenciatura tecnológica, universitaria, normal, y TSU. Nacional y Querétaro

<i>Ciclo</i>	<i>Total nacional</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Total Querétaro</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
2000-2001	208,692	111,561	63,141	3,141	1,914	1,227
2001-2002	219,804	112,285	70,309	3,442	1,942	1,500
2002-2003	231,558	117,897	74,696	3,474	2,141	1,333
2003-2004	241,236	120,431	79,823	3,543	2,093	1,450
2004-2005	251,740	126,549	80,354	3,452	1,875	1,577
2005-2006	261,889	130,310	83,031	3,812	1,931	1,881
2006-2007	274,618	134,265	88,439	4,348	2,389	1,959
2007-2008	285,958	143,206	91,091	4,451	2,547	1,904
2008-2009	291,268	143,558	95,353	4,756	2,664	2,092
2009-2010	309,952	153,546	102,442	5,505	3,160	2,345
2010-2011	315,179	156,164	105,488	6,220	3,216	3,004
2011-2012	342,269	164,862	114,804	6,369	3,358	3,011
2012-2013	352,007	171,967	115,497	6,317	3,227	3,090
2013-2014	349,193	168,834	114,394	6,916	3,591	3,325
2014-2015	309,459	188,476	120,983	7,508	3,931	3,577
2015-2016	319,593	195,070	124,523	8,600	4,390	4,210

Fuente: Elaboración propia con base en *Información estadística de educación superior, COEPES*. Consultado en <http://www.coepesqro.org.mx/informacion-estadistica-eduacion-superior>, *Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa. Estadística e indicadores educativos por entidad federativa. Históricos*. Disponible en http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html

De igual forma, en el caso de Querétaro a inicios del siglo XXI había 3,141 profesores trabajando para ambos sectores, de los cuales el 39 por ciento lo hacía en establecimientos privados y el otro 61 por ciento en públicos. Quince años más tarde, el total de profesores en el nivel licenciatura y TSU en modalidad escolarizada fue de 8,600; 52 por ciento laboraba en instituciones públicas y 48 por ciento lo hacía en privadas. Además, hubo en promedio 9.53 estudiantes atendidos por cada docente en el ciclo 2015-2016 a nivel estatal; esta proporción es menor en el sector privado (6.4 estudiantes por docente), que en el público (10.1 estudiantes por docente).

Según los datos más recientes que ofrece la ANUIES (ciclo 2012-2013) el tipo de contratación más común entre el profesorado es por horas (tiempo parcial), pues del total nacional había 234,312 profesores de tiempo parcial y solo 94,264 de tiempo completo, cifras que representan el 66.6 y 26.7 por ciento respectivamente¹⁰. El restante 6.6 por ciento corresponde a los tipos de contratación de medio y tres cuartos de tiempo. En el estado de Querétaro, el total de profesores de tiempo completo fue de 1,126 que representa el 19.8 por ciento del total de profesores, y 4,454 profesores de tiempo parcial equivalente al 77 por ciento de la planta académica (ANUIES, 2013).

De igual manera, en la tabla 1.4 el lector puede observar que la mayoría del profesorado tanto en Querétaro como en el país son hombres e, incluso, en el tipo de contratación de tiempo completo este grupo representa el 62.2 por ciento frente a un 37.7 por ciento de mujeres del total nacional de personal docente de tiempo completo. En el estado queretano, las proporciones son similares, un 34.5 por ciento de mujeres y 65.4 por ciento de hombres en este tipo de contratación.

Como puede verse también, el profesorado de tiempo parcial es mayor que el de tiempo completo, tanto a nivel nacional como en el estado y en ambos tipos de financiamiento. Incluso, llama la atención que en el caso de la educación privada en Querétaro los docentes temporales representaron el 89.9 por ciento del total de personal académico, mientras en el público fue de 66.4 por ciento.

¹⁰ Utilizo los datos de la ANUIES debido a que las estadísticas de COEPES o del SNIEE no ofrecen la desagregación de la planta académica por tipo de contratación o por género.

Tabla 1.4 Personal docente. Totales nacionales y Querétaro por tipo de contratación, género y financiamiento. Ciclo 2012-2013.

	<i>PTC</i> <i>H</i>	<i>PTC</i> <i>M</i>	<i>PTC</i>	<i>PTP</i> <i>H</i>	<i>PTP</i> <i>M</i>	<i>PTP</i>	<i>Total H</i>	<i>Total M</i>	<i>Total personal</i>
Total nacional	46,602	28,159	74,761	120,267	88,352	208,619	179,054	125,366	304,420
TSU*	2,202	1,413	3,615	5,029	3,809	8,838	7,359	5,275	12,634
LUyT	41,720	24,256	65,976	111,096	79,965	191,061	163,425	111,405	274,830
LEN	2,680	2,490	5,170	4,142	4,578	8,720	8,270	8,686	16,956
Total Querétaro (ambos sectores)	716	410	1,126	2,574	1,880	4,454	3,402	2,377	5,779
TSU	98	55	153	138	119	257	236	174	410
LUyT	600	331	931	2,373	1,718	4,091	3,053	2,110	5,163
LEN	18	24	42	63	43	106	113	93	206
FINANCIAMIENTO PÚBLICO									
Total nacional	40,714	23,461	64,175	62,422	43,103	105,525	111,635	72,289	183,924
TSU	2,151	1,373	3,524	4,188	3,133	7,321	6,436	4,536	10,972
LUyT	36,137	19,908	56,045	55,758	37,709	93,467	99,045	61,950	160,995
LEN	2,426	2,180	4,606	2,476	2,261	4,737	6,154	5,803	11,957
Total Querétaro	609	322	931	1,258	841	2,099	1,945	1,216	3,161
TSU	93	54	147	130	99	229	223	153	376
LUyT	498	258	756	1,082	719	1,801	1,627	1,006	2,633
LEN	18	10	28	46	23	69	95	57	152
FINANCIAMIENTO PARTICULAR									
Total nacional	5,888	4,698	10,586	57,845	45,249	103,094	67,419	53,077	120,496
TSU	51	40	91	841	676	1,517	923	739	1,662
LUyT	5,583	4,348	9,931	55,338	42,256	97,594	64,380	49,455	113,835
LEN	254	310	564	1,666	2,317	3,983	2,116	2,883	4,999
Total Querétaro	107	88	195	1,316	1,039	2,355	1,439	1,161	2,618
TSU	5	1	6	8	20	28	13	21	34
LUyT	102	73	175	1,291	999	2,290	1,426	1,104	2,530
LEN	0	14	14	17	20	37	18	36	54

*TSU (Técnico superior universitario), LUyT (Licenciatura universitaria y tecnológica), LEN (Licenciatura en educación normal)

Fuente: Elaboración propia con base en *Anuario estadístico ANUIES 2012-2013*.

En el país, el TSU y la licenciatura universitaria y tecnológica son las modalidades que más PTP tienen con más de 69 por ciento frente a un 28 y 24 por ciento de profesores de tiempo completo respectivamente. Sin embargo, en la licenciatura universitaria y tecnológica se encuentra el 81.5 por ciento de profesores de tiempo parcial, seguido del posgrado en donde se ubica el 11 por ciento, y la licenciatura normal y TSU con 3.7 por ciento cada uno. Las cifras son similares para el caso de profesores de tiempo completo, 70 por ciento en la licenciatura universitaria y tecnológica, 20.68 por ciento en posgrado, 5.48 y 3.83 por ciento en la normal y TSU respectivamente (ANUIES, 2013).

Lo anterior pone en evidencia que, por un lado, en el sector privado en la licenciatura universitaria y tecnológica, la mayoría de profesores están contratados por tiempo parcial y un número reducido de ellos tiene un contrato de tiempo completo. Esto podría explicarse debido a que los establecimientos de este sector están dedicados de manera casi exclusiva a las actividades de docencia por lo que, al no realizar otras actividades como la investigación, los contratos de tiempo completo pudieran no ser necesarios. Además, las cifras también señalan que hay más profesores hombres que mujeres y que, en ambos tipos de financiamiento, el profesorado de tiempo parcial tiene más presencia numérica en comparación con los tiempos completos por el otro.

En lo que respecta a la ZMQ ésta se ha situado dentro de las diez zonas metropolitanas de mayor importancia en nuestro país en los últimos años por su acelerado crecimiento demográfico. De 2000 a 2010 registró una tasa de crecimiento promedio anual de 2.9 por ciento, mientras que el promedio nacional de las 59 zonas metropolitanas que conforman el sistema urbano mexicano fue de 1.4 por ciento (Sedesol, CONAPO e INEGI, 2010). Una de las características importantes de esta región es que concentra gran parte de la oferta de servicios y, por lo tanto, de matrícula, número de profesores y de establecimientos de la educación terciaria del estado. Además, el municipio de Huimilpan, aunque forma parte de la ZMQ, no cuenta con servicios de educación superior.

La elección de la ZMQ se debe, por un lado, a que en los últimos años ésta ha tenido un crecimiento tanto en la matrícula como en el número de instituciones, esto es de 8,549 estudiantes en el 2000 en 9 IPES a 15,754 alumnos en 2010 repartidos en 39 instituciones operando con RVOE. Más tarde hubo 27,016 matriculados en 55 IPES en el año 2015 (COEPES, 2016). Por su gran dinamismo económico y social, la ZMQ concentra casi el 80 por ciento de la oferta de educación terciaria en el estado y también

tiene gran afluencia de estudiantes de otras entidades federativas colindantes, por ejemplo Guanajuato e Hidalgo, así como de entidades del norte del país, como Sonora o Nuevo León (COEPES, 2016).

**Tabla 1.5 Resumen estadístico de educación superior en la ZMQ
Inicio de ciclo escolar 2015-2016**

	<i>Alumnos</i>			<i>Docentes</i>	<i>Carreras</i>	<i>Escuelas o facultades¹</i>
	<i>Total</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>			
<i>Total licenciatura estatal</i>	64,959	31,393	33,566	8,065	496	93
Licenciatura ZMQ	56,090	26,909	29,181	8,248 ²	416	75
%	86.3	85.7	86.9	102.2	83.8	80.6
Corregidora	3,089	1,403	1,686	1,356	54	7
El Marqués	5,378	2,939	2,439	631	28	3
Querétaro	47,623	22,567	25,056	6,261	334	65
<i>Total TSU estatal</i>	6,780	4,141	2,639	535	43	12
TSU ZQM	4,434	3,243	1,731	395	23	7
%	65.3	78.3	65.5	73.83	53.4	58.3
Corregidora	513	308	205	41	5	1
Querétaro	3,921	2,935	1,526	354	18	6
<i>Total posgrado estatal</i>	5,151	2,446	2,711	1,205	188	47
Posgrado ZQM	4,953	2,333	2,620	1,126	179	42
%	96.1	95.3	96.6	93.4	95.2	89.3
El Marqués	236	126	110	133	12	2
Corregidora	468	178	290	50	11	3
Querétaro	4,249	2,029	2,220	943	156	37
<i>Total estatal</i>	76,890	37,980	38,916	9,805	727	77 ³
Total ZMQ	65,477	32,485	33,532	9,769	618	124
%	85.1	85.5	86.1	99.6	85.0	No disponible

¹Se refiere solo a la modalidad escolarizada y a los programas educativos que se ofertan.

² Es probable que haya personal docente que labora en dos o más establecimientos de educación superior

³ Se refiere al número de instituciones públicas y privadas totales en el estado

Fuente: Elaboración propia con base en *Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro*, USEBEQ (www.usebeq.edu.mx)

Como había enunciado en líneas anteriores, la educación superior se concentra en tres de los cuatro municipios que integran la ZMQ, además de que el 80 por ciento de la oferta educativa en el nivel superior del estado de Querétaro, es decir, de un total

de 22 instituciones públicas, 16 se ubican en la zona y de 55 privadas 44 se ubican en ella, las restantes están en otro municipio cercano. Lo que implica que la educación superior privada en Querétaro se localiza en muy pocos municipios donde hay concentraciones urbanas importantes.

Asimismo, la tabla 1.5 presenta el resumen estadístico del número de alumnos, docentes y carreras ofertadas en los municipios de la ZMQ en el ciclo escolar 2015-2016. Evidentemente, Querétaro es el municipio que mayor matrícula tiene tanto en la licenciatura y el TSU como en el posgrado, seguido de El Marqués y Corregidora. Por ejemplo, el 85.1 por ciento de la matrícula se encuentra inscrita en alguna IPES ubicada en la ZMQ, el restante 14.9 está distribuido en los otros siete municipios de Querétaro que ofertan servicios de educación superior.

En cuanto al profesorado en la ZMQ, la mayoría de los docentes labora en establecimientos ubicados en la ZMQ pues representan el 99.6 por ciento del total de profesores de la entidad en 2015-2016. Según los datos del Sistema de *Consulta 911* en 1997 el total de docentes en el sector público era de 1,539 y 734 en el privado; en 2010 había 2,931 profesores laborando en instituciones privadas y 3,296 lo hacían en instituciones públicas. Mientras que el incremento de profesores en el sector privado fue de aproximadamente 169 nuevos docentes por año entre 1997 y 2010, en el sector público fue de 134 profesores por año.

No obstante, en el 2010 el grueso de la planta docente del sector privado estaba contratado como profesores por horas, para desempeñar la función de docencia, con un total de 1,890 PTP frente a 184 de tiempo completo. Éstos cumplían otras funciones, además de la docencia, como la investigación o la gestión con un contrato de medio tiempo o tiempo completo en instituciones como el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad Anáhuac o la Universidad del Valle de México (UVM) (*Sistema de Consulta 911* procesado por Álvarez y Ortega, 2011).

Asimismo, respecto al nivel de escolaridad del profesorado en 2010 la mayoría de los profesores temporales contaban con el grado de licenciatura (1,119), seguido de maestría (554) y doctorado (70). Es muy probable que los últimos dos grados académicos hayan aumentado en los últimos cinco años pues los establecimientos privados cada vez más exigen que sus profesores cuenten mínimamente con un posgrado, tanto para elevar sus indicadores de calidad educativa como para ofrecer un mejor salario al profesor a través de un pago tabulado. En el capítulo cinco ahondare al respecto.

Ahora bien, respecto a las características por género, las cifras de 2010 evidencian que había 2,128 profesores y 1,167 profesoras. Esto conlleva a cuestionar por qué, en general, hay más hombres desempeñándose como docentes tanto en la ZMQ como a nivel nacional pese a que la matrícula de mujeres en educación terciaria es mayor en ambos casos. Una veta de exploración del trabajo docente podría abrirse a partir del criterio de género.

Un elemento distintivo del personal docente del sector privado de la ZMQ es que son una población más joven que los profesores del sector público. Por ejemplo, para el grupo de edad de 30 a 44 años el total de ambos sectores es de 3,009 profesores en donde el 51.1 por ciento se encuentra en establecimientos de financiamiento particular y el otro 48.8 por ciento en el sector público; por su parte, en el grupo de edad de 45 a 50 años el total de profesores es de 2,104 distribuidos en un 0.46 y 72.3 por ciento respectivamente para los sectores privado y público (datos procesados con el *Sistema de Consulta 911* de Álvarez y Ortega, 2011). En el caso del primer grupo etario la diferencia es por casi tres puntos porcentuales, mientras que en el siguiente grupo el porcentaje de profesores entre 45 y 50 años es mucho menor en el sector privado que en el público. Como el lector observará en líneas posteriores, según el testimonio de los entrevistados, el grado académico y la edad son factores que las IPES consideran al momento de la contratación.

Otro elemento de contraste entre el profesorado del sector particular y público de la ZMQ, es que según los datos que arroja el *Sistema de Consulta 911*, en 2010 había 2,023 docentes con cero a cuatro años de antigüedad en el establecimiento mientras que en el público solo había 291. Es más común pasar menos tiempo como docente en el sector privado que en el público.

En ese sentido, la mayoría de los trabajadores docentes de los establecimientos públicos oscilan entre los 10 y los 19 años de antigüedad, a diferencia del sector privado en donde un número importante de ellos se encuentran entre los 0 y los 9 años. Lo anterior debido a que no es muy frecuente conseguir un puesto de tiempo determinado en las IPES, situación que sí es más probable en las universidades públicas a través de los concursos para obtener plazas como trabajadores académicos.

Los perfiles de los establecimientos privados son variados, hay presencia de campus de redes nacionales de corte laico y religioso, también de redes internacionales, así como de redes regionales o establecimientos locales con una oferta muy acotada – como el *Instituto Felva Mosso* que ofrece solo la licenciatura en diseño de modas.

Algunos de estos establecimientos han tenido presencia en Querétaro durante más de 20 años y una mayoría llegó recientemente.

Respecto a los tamaños, algunas IPES son pequeñas con matrículas entre 50 y 150 estudiantes, y otras que ascienden a más de cuatro mil estudiantes, sobre todo aquellas cuya oferta educativa es más variada y son ampliamente conocidas por la sociedad. El número de establecimientos privados ha crecido considerablemente en la zona metropolitana, de cinco con RVOE en 1997 a 55 en 2016 (COEPES, 2016); y aunque también la matrícula se incrementó en más de seis puntos porcentuales, ésta no es equitativa con respecto al número de establecimientos que, en promedio, estarían atendiendo 500 estudiantes, situación contraria a lo que se observa en la ZQM. Estos datos muestran que muy pocas IPES concentran más de la mitad de matrícula. Lo anterior debido a regulaciones flexibles y un marco normativo ambiguo por parte del gobierno que les permiten iniciar actividades y expandirse.

De las ubicadas en la ZMQ, tres tuvieron una matrícula de dos mil a más de cuatro mil estudiantes, y cuatro de mil a 1,999 estudiantes en el ciclo escolar 2015-2016, esto es, establecimientos de tamaño grande; seguido de cuatro IPES entre 700 y 990 matriculados. Incluso, algunas de nueva creación (con RVOE a partir de 2014) registraron en el mismo ciclo escolar menos de 50 estudiantes¹¹.

Es probable que el aumento en el número de IPES exprese una demanda creciente, como se ha señalado antes, de educación terciaria en la ZMQ, así como la poca capacidad del sector público para abastecer dicha demanda. Sin embargo, esta situación no descarta la posibilidad de discrepancia entre la demanda real de profesionistas por el mercado con el número de estudiantes matriculados en los establecimientos de educación superior (Didriksson, Herrera, Villafán et.al, 2009). Al menos el sector privado es congruente con el contexto económico al ofrecer una mayoría de programas educativos de las ciencias administrativas y sociales, e ingenierías para satisfacer el sector industrial y de servicios de la entidad.

Esta zona metropolitana puede ser un botón de muestra respecto a lo que sucede en otras concentraciones urbanas del país con características similares en cuanto a la constitución del subsistema de educación superior –mayor número de IPES y más del cincuenta por ciento de la matrícula en instituciones públicas. Adicionalmente, esta zona

¹¹ En el primer grupo, de más a menos, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México y Universidad Anáhuac. En el segundo grupo, de más a menos, Instituto Universitario del Centro de México, Centro de Estudios Superiores del Bajío, Universidad Cuauhtémoc y Universidad Londres.

cuenta con una gama amplia de opciones de trabajo en la educación superior, específicamente, en el sector privado. El escenario de la educación superior privada en la ZMQ es heterogéneo, con datos que apuntan a un crecimiento sostenido, que le han hecho ganar terreno en la educación terciaria de la región.

1.3.1.2 Tipos de establecimientos: una clasificación por precios

De manera específica, en el terreno de la educación superior privada de la ZMQ, esta investigación considera los ocho establecimientos privados que, al momento de hacer la entrevista, eran el escenario laboral de los entrevistados, a éstos les asigné el código IP del uno al ocho; tres establecimientos más fueron mencionados de manera adicional como otros lugares en los que habían ejercido la docencia en algún momento (códigos IP nueve al once). Cabe señalar que éstos últimos comparten el hecho de que los profesores que transitaron por ellos solo lo hicieron por un máximo de cuatro o seis meses, lo que dura un periodo lectivo.

Antes de presentar las IPES, quiero señalar que, para garantizar en la medida de lo posible la petición de confidencialidad de los entrevistados con relación a su persona y a los establecimientos en los que laboran, mencionaré las propiedades de éstos sin referirlos de manera directa, pero con el objetivo de que el lector tenga una idea clara respecto a cómo son, primero a partir de la clasificación por precios y, luego, con base en particularidades de tamaño, oferta, ideología, entre otras.

Para hablar de los establecimientos privados tomo como referencia una clasificación por precios a partir de la carrera de administración que, en el caso de las once IPES, resultó ser la oferta común y, en general, la mayoría de las IPES ofrece este programa educativo. Este ejercicio manifiesta la segmentación de las instituciones privadas, misma que ya ha sido estudiada por autores como Estrada, De la Paz y Gil (2007) y Álvarez (2011).

Los autores plantean que en función del precio mensual del establecimiento es la posibilidad de acceso de ciertas poblaciones a determinadas IPES. Lo anterior si se considera que las familias pueden invertir al menos el 25 por ciento de su ingreso mensual en los pagos de cuotas educativas. Dado que el ejercicio que realizan Estrada, De la Paz y Gil (2007) data de poco más de una década, en donde la asignación del salario mínimo se hacía de acuerdo a zonas geográficas y, en la actualidad, esto ha

cambiado, realicé una actualización de dicho ejercicio, mismo que el lector puede observar en el anexo D.

De esta manera, a partir de la actualización del ejercicio de los autores señalados la investigación contempla dos IPES de precio alto, cinco intermedias, una de precio bajo. En este último grupo también se encuentran los tres establecimientos que fueron mencionados de forma adicional por los entrevistados, los cuales sirvieron como referencia para analizar si había diferencias sustanciales entre las instituciones a partir de los precios que cobran a su demanda de estudiantes. Los resultados muestran que sí, y las diferencias también son evidentes al interior de las categorías, en otras palabras, es posible identificar aspectos singulares de cada establecimiento y otros comunes al segmento de precio al que pertenecen. Al respecto, la siguiente cita

La educación superior privada es indudablemente un negocio y forma parte de una industria (conocimientos, títulos, servicios varios) que genera riqueza. Es una industria inserta en un mercado segmentado, donde cada segmento se dirige a tipos diferenciados de la demanda, y los establecimientos despliegan estrategias que constituyen estructuras de precios diferenciados. En otras palabras, la diferenciación sistémica se expresa también como segmentación del sector privado (Álvarez, 2011: 19).

Tabla 1.6 IPES que forman parte de la investigación por segmento de precio

<i>Segmento de precio</i>	<i>Centrales</i>	<i>Adicionales</i>	<i>Total por segmento</i>
Alto	IP5, IP8		2
Intermedio	IP1, IP2, IP3, IP4, IP7		5
Bajo	IP6	IP9, IP10, IP11	1 + 3
			11

Elaboración propia con base en Anexo D.

En el grupo de instituciones de precio alto, las dos pertenecen a una red de establecimientos con presencia en casi todas las entidades de la república, están acreditadas por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y tienen una larga trayectoria académica en México. Estas instituciones ofrecen programas de licenciatura, maestría y doctorado en modalidades escolarizadas y no escolarizadas (en modalidad semi-presencial) en casi todas las áreas de conocimiento; específicamente, los campus de Querétaro cuentan con gran variedad de programas de ciencias sociales y administrativas, e ingeniería y tecnología.

Respecto a las diferencias, una de las IPES tiene orientación religiosa, mientras que la otra es laica; también, una de ellas se ubica en el municipio central de la ZMQ y la otra en uno de los municipios conurbados¹². Finalmente, sus matrículas varían en un tanto de dos mil estudiantes, aunque sus plantas docentes tienen una composición similar pues están integradas por más de 400 profesores (COEPES, 2016). Entre sus tareas extra académicas, ambos establecimientos anuncian congresos nacionales o internacionales, ferias de emprendedores, campañas de difusión cultural y actividades deportivas.

De manera adicional, según los datos del Padrón de Programas de Buena Calidad de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ambos establecimientos cuentan con dos terceras partes de sus programas educativos acreditados en el nivel uno de CIEES (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior); así como con un número importante de Certificaciones de CENEVAL (Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior) obtenidas debido a la buena posición de los egresados de estas IPES en los exámenes de egreso¹³.

Con relación al grupo de precio intermedio, la constitución de origen de las IPES es más variada: hay dos que forman parte de redes con campus en varios estados de la república, dos más también tienen diversos campus pero solo en las entidades federativas del centro del país, mismos que forman parte de la región central de éste. La otra institución solo tiene un campus en la ZMQ pero el financiamiento que permitió su constitución forma parte de una corporación internacional dedicada, entre otras cosas, a la educación.

Las cinco IPES del segmento de precio medio son de carácter laico y se presentan en sus páginas electrónicas como empresas socialmente responsables, por ello, algunas de ellas promueven campañas de vinculación social con diversos fines; cuatro de los establecimientos de este grupo están acreditados por FIMPES; dos se ubican en el municipio de Querétaro, otras tres en los municipios conurbados. En torno a los niveles educativos y programas que ofrecen, coinciden en que en Querétaro ninguna tiene programas de doctorado, pero sí gran variedad de oferta en maestría y licenciatura. Adicionalmente, la mayoría también cuenta con programas “ejecutivos”, de menor duración que los programas escolarizados, enfocados a atender la demanda de

¹² Véase punto 1.3.1.1 sobre la ZMQ

¹³ Datos del ciclo 2017-2018. Fuente: https://www.pnpec.sep.gob.mx/navegacion_instituciones.php

trabajadores o adultos que desean o requieren certificar sus saberes y con horarios nocturnos o de fines de semana.

Solo una de las instituciones oferta un programa de nivel técnico superior universitario, mientras que dos más tienen especialidades. De igual manera, cuatro IPES ofrecen programas de las áreas de ciencias sociales y administrativas, educación y humanidades, ingeniería y tecnología, y ciencias de la salud en orden descendente. El otro establecimiento solo cuenta con programas de la primera área de conocimiento mencionada. Se observa una oferta más variada de los programas de este conjunto de establecimientos que en el caso de los de segmento de alto precio.

Respecto a la matrícula de este conjunto de establecimientos varía de 200 a más de cuatro mil estudiantes en el ciclo escolar 2015-2016, aunque llama la atención que el tamaño de la planta docente es más consistente que del primer segmento pues cuatro de los establecimientos registraron más de un ciento de profesores; solo una tiene más de cuatrocientos según los datos de COEPES (2016).

Con relación a sus acreditaciones, solo dos establecimientos tienen, según los datos del Padrón de Programas de Buena Calidad (2017-2018) el 73 por ciento de la matrícula correspondiente inscrita en sus programas educativos en el nivel uno de CIEES, así como algunas certificaciones de CENEVAL; las otras tres IPES no cuentan con ninguno de estos aspectos.

Por último, resultó curioso que en el segmento de precio bajo se ubica un establecimiento de orientación religiosa debido a que sus cuotas mensuales se encuentran por debajo de los cinco mil pesos, al menos para el caso de Querétaro en la licenciatura en administración. Esta institución tiene presencia en otros pocos estados de la república, la mayoría aledaños a la ZMQ. Cuenta con programas educativos de licenciatura, especialidad y maestría en las áreas de educación y humanidades, ciencias sociales y administrativas e ingeniería y tecnología en orden de importancia. Su matrícula es de poco más de 600 estudiantes con casi doscientos profesores (COEPES, 2016).

Las otras tres instituciones del segmento de bajo costo se caracterizan por ser laicas, con matrículas entre casi 700 y 200 estudiantes, así como por una oferta centrada en las ciencias sociales y administrativas, y educación y humanidades. Aunque también algunas tienen pocos programas de ingeniería y tecnología o ciencias de la salud; ninguna está acreditada por FIMPES ni se reconocen como empresas socialmente responsables. Dos de las instituciones forman parte de sistemas universitarios privados

con presencia regional, y la otra es local. Con excepción de un establecimiento, su oferta educativa está centrada en los programas de licenciatura en modalidad escolarizada y algunas especialidades o maestrías semi-presenciales sobre todo en el área de ciencias sociales y administrativas. La planta docente de las IPES de bajo costo oscila entre los 30 y 100 profesores según COEPES (2016).

Tabla 1.7 Resumen de rasgos generales de las IPES

<i>Código</i>	<i>Constitución de origen</i>	<i>Orientación ideológica</i>	<i>Segmento de precio</i>	<i>Afiliaciones</i>	<i>Ubicación en la ZMQ¹</i>	<i>Antigüedad en ZMQ</i>
IP1	Red multisede regional	Laica	Intermedio		Querétaro	1987
IP2	Red multisede nacional	Laica	Intermedio	FIMPES	Corregidora	2009
IP3	Unisede (corporación internacional)	Laica	Intermedio	FIMPES	El Marqués	1997
IP4	Red multisede nacional	Laica	Intermedio	FIMPES	Querétaro	1988
IP5	Red multisede nacional	Laica	Alto	FIMPES CIEES	Querétaro	1975
IP6	Red multisede regional	Confesional	Bajo		Querétaro	1999
IP7	Red multisede regional	Laica	Intermedio	FIMPES	Corregidora	2009
IP8	Red multisede nacional	Confesional	Alto	FIMPES CIEES	El Marqués	2006
IP9	Unisede local	Laica	Bajo		Querétaro	1997
IP10	Red multisede regional	Laica	Bajo		Corregidora	2008
IP11	Red regional	Laica	Bajo		Querétaro	2013

¹ La ubicación se establece a partir de la dirección en la desarrolla sus funciones educativas el establecimiento.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de las páginas web de las IPES

En la tabla anterior el lector encontrará un resumen de algunas características principales de las IPES. Por último, quiero resaltar dos elementos. Primero, relacionado con la oferta educativa, los once establecimientos atienden primordialmente el nivel licenciatura, que también denominan profesional en algunos casos, así como maestrías de carácter profesionalizante. Una gran parte de dicha oferta pertenece al área de ciencias sociales y administrativas en donde se ubican programas como mercadotecnia, administración, relaciones públicas o internacionales, comercio o negocios internacionales y contaduría que, según los datos de COEPES, son los programas que tienen mayor demanda en la ZMQ (2016).

Es importante señalar que la oferta educativa de estas instituciones cuenta con reconocimiento de validez oficial de estudios (RVOE), por lo que podría intuirse que poseen los criterios mínimos para operar y garantizar un cierto grado de calidad educativa e, incluso, unas pocas tienen otras acreditaciones en sus programas educativos. Lo que sí es cierto, es que no todas las instituciones gozan del mismo reconocimiento social y prestigio académico entre la población queretana, situación que es expresada con claridad por los entrevistados.

En segundo término, vale la pena resaltar que de las once IPES cinco iniciaron sus actividades educativas en alguno de los municipios de la ZMQ, entre 2006 y 2013, dato que resulta importante pues da cuenta del fenómeno actual de crecimiento y expansión del sector privado en la zona en años recientes. De las restantes, cuatro llegaron a Querétaro a finales de la década de 1990 y las otras existían desde los ochenta. Lo singular es que, de las dos instituciones más antiguas de la zona, solo una es la que cuenta con mayor matrícula distribuida en treinta programas educativos, la otra recientemente superó los mil estudiantes.

1.3.2 Técnica e instrumentos de recolección de información

Para abordar el problema decidí que la técnica más pertinente para la recolección de información sería la entrevista no estructurada, debido a que

...mediante las conversaciones conocemos a otras personas, nos enteramos de sus experiencias, sentimientos y esperanzas y tenemos noticia del mundo en que viven. En una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido..., oye sus ideas y opiniones en sus propias palabras y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social. En la investigación con entrevistas es una entre- vista donde se construye conocimiento a través de la inter-acción entre el entrevistador y el entrevistado (Kvale, 2011:23-24).

La entrevista no estructurada es una charla individual con el informante que parte de una serie de interrogantes previamente construidas que buscan indagar acerca del tema de interés. No obstante, el diseño y aplicación de esta técnica no sigue una secuencia exacta, sino que permite que fluya la conversación a su propio ritmo y que sean el informante y el entrevistador quienes definan el desarrollo de la misma.

Aun cuando la entrevista es una conversación, el guion temático sirvió como instrumento para orientar la conversación hacia la narración de la experiencia de ser profesor en la IPES, pero sin cerrar la posibilidad de que los entrevistados contaran su experiencia profesional como profesores temporales de manera libre, así como otros acontecimientos de su vida vinculados con esta situación. Cada una de las categorías planteadas en la matriz de análisis coadyuvó en el diseño del guion de entrevista. Éste contempla los siguientes ejes temáticos que derivan de la matriz:

- *Antecedentes socio-profesionales* (edad, profesión, estudios de posgrado, motivos de elección de los estudios de grado y posgrado, formación pedagógica o didáctica).
- *Experiencia laboral previa* (ejercicio profesional libre previo al ingreso al establecimiento privado, otros trabajos no docentes que desarrolle paralelamente a la docencia, trabajo docente en otras IPES o públicas).
- *Trabajo en la actual IPES* (motivo de adscripción, antigüedad, funciones que desempeña remuneradas y no remuneradas, proceso de contratación, materias y horarios en que trabaja, relación con el personal administrativo, docente y estudiantes del establecimiento, si trabaja en otras IPES).
- *Condiciones laborales* (salario, prestaciones de ley, formación continua, recursos de infraestructura y simbólicos que proporciona la institución para el trabajo, criterios para la contratación y la recontractación, conclusión de la relación laboral).
- *Organización del tiempo y de las actividades académicas* (planeación de clases, revisión de tareas, trabajos y exámenes, participación en eventos académicos).
- *Trabajo docente* (vinculación con su experiencia profesional, opinión y expectativas sobre su quehacer, motivos de elección de la docencia como espacio profesional, concepciones sobre la educación, los estudiantes y su trabajo como profesor).¹⁴

Durante las entrevistas busqué que los profesores fueran los protagonistas de su propia historia describiendo lo que hacen a partir de cuestionamientos que iniciaban con “cómo llegó a” en lugar de “por qué llegó a”. El objetivo era llevarlos a la reflexión a través

¹⁴ El guion de entrevista completo está disponible en el Anexo A.

de solicitarles sus opiniones en relación con las situaciones que describían (*¿qué piensa usted de lo que me acaba de contar?, ¿esa situación cómo le hace sentir?*). Esta propuesta la retomo de Hermanovicz (2007) quien plantea que un enfoque centrado en la persona da mayor libertad a los entrevistados para contar historias; esto permite que éstos no busquen dar “las respuestas correctas” al entrevistador, como apunta Becker (2009) en su texto *Trucos del oficio*.

1.3.3 El trabajo de campo: selección de informantes

Para la selección de los informantes inicialmente había elegido algunas IPES que por su matrícula y número de docentes podrían ser interesantes en términos de representatividad en la ZMQ. En este primer recorte consideré pertinente estudiar casos, de ahí que las IPES serían el centro del análisis. No obstante, cuando se solicitó el ingreso a éstas a través de los coordinadores o directores de carrera de manera formal, hubo constantes negativas para permitir la realización de las entrevistas o el contacto con los profesores; esta situación atrasó el trabajo de campo poco más de tres meses.

Tomé pues la decisión de establecer contacto directo con personas que cumplieran con las características requeridas por la investigación: ser profesores de tiempo parcial en IPES. A través de otros espacios fue posible conseguir contacto directo con profesores que trabajaban en diversos establecimientos privados bajo la condición de contrato temporal, sin importar el número de años que tuvieran realizando dicha actividad, su formación de grado, la carrera para la que trabajaban o su edad. Así, la técnica empleada para la selección de los informantes ha sido la bola de nieve (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Este trabajo lo realicé, en un primer momento, entre abril y julio de 2015 con una pausa para hacer las modificaciones necesarias al problema y las preguntas de investigación, avanzar con la transcripción y nuevamente retomé las entrevistas en enero de 2016. Concluí formalmente en marzo de ese mismo año con entrevistas a PTP que laboraran en algunas IPES de las que apenas tenía uno o dos casos entrevistados.

Cabe mencionar que el contacto con los profesores, en su mayoría, fue a través de mensajes telefónicos de texto dado que muchos de ellos no contestaban las llamadas. Cuando se solicitó la participación de éstos hice de su conocimiento el uso y tratamiento que daría a la información que me proporcionaran, para ello entregué una carta de consentimiento informado, disponible en el anexo B, y utilicé como recurso electrónico dos grabadoras de voz (por si una fallaba). En general, los profesores solicitaron

confidencialidad sobre su nombre y el de las IPES sobre las que hablaran, sobre todo aquellas ubicadas en la ZMQ.

Realicé las entrevistas habitualmente en espacios públicos como cafés cercanos a los lugares de trabajo de los profesores, de sus hogares o de sus actividades cotidianas. Aunque también hubo ocasiones en las que el encuentro fue dentro de la IPES en la que laboran. Cuando fue de esta manera, noté que los entrevistados expresaron con menor libertad sus opiniones en torno a su trabajo docente y el establecimiento e, incluso, en algunas ocasiones, antes de comenzar con la charla solicitaron no hablar acerca de las condiciones de trabajo.

Pero una vez que terminaba la grabación y retiraba estos artefactos de la vista de los entrevistados, muchos de ellos continuaron la charla ahondando en temas como el salario que percibían, los malos tratos a los que se habían enfrentado, las experiencias agradables que han tenido, nombres de jefes –coordinadores de carrera- y su relación personal con éstos, así como notas sobre sus otros trabajos o su vida privada. Como señala Maxwell (2005), la entrevista concluyó hasta que nos despedimos. De todo esto, así como del desarrollo de la entrevista en general tomé nota en una libreta, que luego transferí a formato electrónico. Estas notas las he incluido en el análisis del material que presento a lo largo del documento.

En el anexo C el lector puede observar algunas consideraciones que tomé para la transcripción de las entrevistas. El número final de informantes estuvo determinado por el criterio de saturación del discurso y por restricciones sobre la manejabilidad en el volumen de información, por lo que contemplé un máximo de 35. Sin embargo, el número total de entrevistas que realicé fue de 50, los quince restantes se distribuyen de la siguiente manera: siete de carácter exploratorio entre mayo y noviembre de 2014 con profesores y trabajadores de establecimientos privados de la ZMQ. Este material fue útil para reconocer el terreno citadino que sirvió como escenario para la investigación, así como para construir el problema y las preguntas de la tesis, pero no forma parte del corpus de análisis pues los temas explorados fueron aleatorios y con menor profundidad.

Cinco profesores más, cuando los contacté accedieron a “contarme su experiencia” sin ser audiograbados. Las notas que tomé de estos encuentros las empleé al momento de acercarme a los testimonios de entrevistados de las mismas IPES o con características de género, edad o profesión semejantes, como datos de control. Finalmente, durante los últimos meses de 2016 y primeros del 2017, conocí tres profesores más a quienes realicé preguntas específicas sobre temas en los que la

información no era consistente. El número de informantes no busca ser representativo, he priorizado la profundidad y la claridad en torno a los temas y las historias particulares del profesorado. En la tabla 1.8 (en anexos) el lector encontrará un concentrado de los datos generales de los entrevistados. En los capítulos de resultados la retomaré para explicar algunos asuntos.

1.3.4 Esquema de análisis de entrevistas y codificación de temas

Para el análisis cualitativo del material empírico utilicé el *software Atlas.ti* (versión 7.5) como una herramienta para analizar e interpretar los datos, no para generar teoría¹⁵. En éste copié las transcripciones de entrevistas y desarrollé una codificación *etic* (Maxwell, 2005), es decir que partí de las categorías y subcategorías que había planteado en la matriz de análisis. Luego revisé la base de codificación que había generado el *software* para pulir los códigos repetidos (aquellos cuyo contenido refiriera a temas similares), tomar decisiones respecto a mayor precisión en éstos, así como la unificación de referencias ubicadas en la unidad hermenéutica.

De esta manera, generé 133 códigos los cuales describí (a qué hace referencia) y comencé a ubicar posibles relaciones con otros códigos, bien por el núcleo temático al que refieren (con base en la delimitación de dimensiones y categorías de análisis) o por el contenido del mismo. En este último punto, también consideré la densidad del código (frecuencia en la unidad hermenéutica) como un criterio que diera cuenta de los temas más enunciados por parte de los entrevistados, esto es, la saturación del discurso. Una vez que hice la depuración y dilucidé los códigos proseguí con el análisis de los “vecinos”, es decir, los extractos de entrevista que corresponden a cada código. Lo anterior con el propósito de seleccionar los más representativos de cada caso para conformar una matriz de códigos.

Una vez que tuve un panorama más completo acerca de la cantidad y tipo de datos que tenía, recurrí al *software* para construir familias o redes de códigos. El resultado fue una red (que ubica un código como central y otros, por su contenido similar, como periféricos) y nueve familias (construidas de forma intencional a partir de tópicos

¹⁵ El programa de *software Atlas. Ti* diseñado por Thoms Murh en los años 80 permite aplicar los planteamientos metodológicos de la teoría fundamentada (o *Grounded Theory*) de Glaser y Strauss (San Martín Cantero, 2014) Algunos de estos planteamientos se han extendido en los análisis de tipo cualitativo cuyo objetivo es sostener el proceso dialógico entre el material empírico y las teorías de base desde las que el investigador construye su trabajo. En esta investigación, el software ha sido herramienta útil en la organización, exploración y comprensión de los datos para arribar, paulatinamente, en la construcción del reporte y los hallazgos aquí presentados.

de interés para mí). En esta construcción identifiqué los códigos que en su conjunto pudieran dar luz sobre las preguntas de investigación. Así, los nexos entre los códigos, al interior de la red o la familia, abonan a la comprensión del problema.

En este proceso fue importante no solo la construcción gráfica de las redes y familias, sino también sus características, el uso interpretativo que puede tener y cómo abona al tema de investigación. De igual forma, el proceso estuvo apoyado por la revisión de literatura especializada que he realizado de manera paralela al desarrollo de la investigación. Enseguida (tabla 1.9) muestro una síntesis de la descripción y uso analítico de la red y las familias que construí.

Tabla 1.9 Familias y códigos elaborados en el análisis de la información¹

<i>Tipo</i>	<i>Denominación</i>	<i>Composición</i>	<i>Descripción</i>	<i>Argumento</i>
Red	Actividades que realizan los profesores de IPES*	1 código principal, 15 subordinados	Muestra las funciones que realizan los PTP y sus posibles relaciones	Evidenciar las concepciones y prácticas en torno a la docencia a partir de los requerimientos de IPES
	Ambiente laboral en IPES	9 códigos	Factores que configuran el entorno de trabajo	La influencia que tiene en las concepciones y prácticas de los PTP
	Asignación de carga docente en IPES	8 códigos	Cómo es el proceso y qué criterios se consideran para ello	Las materias representan una zona de poder, oportunidad y limitación para el PTP
	Características de las condiciones de trabajo de PTP	13 códigos	Disposiciones legales que otorga la IPES y sus propiedades	Ubicar tensiones, desplazamientos o rupturas entre el PTP, la IPES y su contexto
Familia	Configuración de los rasgos socioeducativos de PTP	29 códigos	Componente profesional del PTP	Permite trazar coordenadas para ubicar las concepciones y sentidos que da a la docencia
	Elementos que configuran “ser docente”	24 códigos	Enfatiza: las experiencias docentes iniciales, las características pedagógicas y el aprendizaje experiencial	Parte de la idea de que el sujeto se “hace docente”, cómo se vinculan estos elementos y qué aportan cada uno
	Organización del tiempo: actividades	15 códigos	Las combinatorias de actividades docentes y no docentes de los PTP	Ubicar posibles itinerarios y rasgos comunes entre ellos

profesionales y docencia*			
Transición laboral en IPES*	21 códigos	Identifica los momentos y requisitos dentro de la IPES	Hay elementos que son claros y otros opacos para los PTP
Posibilidades y limitaciones en IPES	18 códigos	Factores valorados como beneficios u obstáculos	Cómo configuran las acciones y elecciones de los PTP
Constelación de la experiencia docente previa y actual	21 códigos, 10 corresponden a las IPES	Espacios en los que los profesores han sido docentes	Identificar similitudes y diferencias entre las experiencias de los PTP

¹Algunos ejemplos de la red y las familias construidas están disponibles en el Anexo E de esta tesis (*). Fuente: Elaboración propia con base la unidad hermenéutica en software Atlas.Ti

De la misma manera, construí un mapa cognitivo –esquema para comprender la situación local, la lógica en que se relacionan los actores, las actividades o procesos que comparten- que posibilitó la contextualización de los informantes, así como relativizar sus testimonios para evitar generalizaciones (Miles y Huberman, 1990). Vacié también extractos de entrevista en la matriz de análisis lo que, según Merriam (1998) conlleva “transformar los datos” (p.170), es decir, organizarlos de tal forma que permitan describir su composición, analizar las posibles relaciones que hay entre estos e interpretar el conjunto de testimonios. Posteriormente, construí diversas herramientas para organizar, comparar y presentar la información según los intereses particulares de cada capítulo que integra el trabajo, esencialmente a través del programa *Excel*.

A partir de este trabajo, una parte de la sistematización y el análisis de la información del profesorado la organicé conforme a características de edad y de género, formación profesional y experiencia laboral no docente. Respecto a la edad, la información recabada me permitió construir cuatro rangos, como muestro en la tabla 1.10 para encontrar algunas diferencias o semejanzas entre los actores, lo que obedece a un criterio de tipo conceptual pues asumo que las edades están asociadas a las distintas experiencias que tienen los actores con relación a la época en la que han vivido. Asimismo, aunque este trabajo no tiene una perspectiva de género, al realizar las entrevistas noté algunas distinciones respecto a las actividades no docentes o los motivos por los cuales se dedican a la docencia que muestro con detalle en el capítulo cuatro.

Tabla 1.10 Total de entrevistados por rango de edad y género

	29-39	40-49	50-59	60 y más	Total
Hombres	13	4	1	3	21
Mujeres	10	2	2	0	14
Total	23	6	3	3	35

Elaboración propia con base en entrevistas

La formación profesional y la experiencia laboral no docente también resultaron ser códigos que posibilitaron la agrupación de la información en subconjuntos para, con base en la primera, ubicar cercanía entre el perfil formativo y las actividades (docentes y no docentes que realizan los entrevistados), así como conocer el nivel máximo de estudios con que contaban los profesores. Esta agrupación me permitió hacer un mapeo descriptivo de los PTP de esta investigación: cuáles son los perfiles profesionales más recurrentes, así como aquellos que parecen ser casos únicos, y los niveles académicos máximos alcanzados por los profesores.

Respecto a la experiencia laboral, tipificar y caracterizar las actividades a las que se dedican los entrevistados, ya fuera de manera previa o mientras son PTP, sirvió para trazar algunos bosquejos iniciales en términos de las trayectorias de trabajo que han construido los actores, los lugares por los que han transitado, la variedad de condiciones laborales y algunas de sus implicaciones a decir de los entrevistados. De igual manera, sobre estos aspectos me detengo en el capítulo cuatro de esta tesis cuando muestro las cuatro carreras transicionales en el trabajo docente que he construido con la información.

1.4 Conclusiones

A lo largo de estas líneas he señalado el problema, las interrogantes y los propósitos de esta investigación que está centrada en los PTP, sus experiencias de trabajo, así como en la forma en que deciden dedicarse a la docencia en los establecimientos privados, y los factores que en ello intervienen. Este interés inicial me ha llevado a ubicar algunas formas emergentes, quizá, en que el trabajo docente se configuran.

Sostengo que el tema es importante debido, principalmente, a que los PTP son la inmensa mayoría de la planta docente de la educación superior privada –incluso de la oferta pública, además de que en ellos recae la mayor parte de la actividad docente. Además, en el sector privado son prácticamente la forma de contratación predominante. Ello aunado a la escasez de literatura y estudios sistemáticos en torno a estos actores,

los PTP, que han sido la norma y no la novedad de la educación superior a escala mundial.

He resaltado también la idea de un diseño metodológico de carácter interactivo (Mawell, 2005) que implicó mantener una constante vigilancia epistemológica (Bourdieu, 1997a) de quien investiga sobre sí misma y su relación e implicación con el objeto de investigación; pero también disposición al cambio y creatividad como herramientas ineludibles para ir y venir entre los elementos teóricos, metodológicos y empíricos que integran la tesis (Silverman, 2013). Este proceso, si bien en gran parte ha sido en solitario, estuvo apoyado por el diálogo constante con otros colegas, sus sugerencias e interrogantes han sido valiosas.

En los últimos años la literatura, en su mayoría de universidades públicas, coincide en observar un incremento proporcional en torno a este grupo social, pese a las frágiles condiciones con que cuentan para realizar su labor. A propósito del contexto de riesgo, desprofesionalización y provisoriedad laboral en el que nos encontramos según algunos autores, la situación de trabajo temporal se recrudece y se convierte en un elemento cada vez más común en varios ámbitos laborales, ya no solo en el sector manufacturero o industrial.

Si bien el arribo de contratos temporales a la academia no es nuevo, sí plantea retos para los establecimientos universitarios que fundamentan su actividad en el estrechamiento de vínculos entre los diversos campos disciplinarios y los actores que conforman el establecimiento, el cual se constituye como un espacio de identidad, pertenencia y participación para quienes lo integran. Algunos trabajos han señalado que hay efectos debido a la “temporalidad de la actividad” y éstos son diversos, positivos o negativos, pues dependen de factores asociados al individuo y al contexto en el que se encuentra.

De ahí el interés por indagar con profundidad la situación de trabajo de los profesores de tiempo parcial de las IPES, específicamente en el caso de la ZMQ. Las condiciones de trabajo configuran la forma en que el profesor se relaciona tanto con el establecimiento educativo como con su actividad, por un lado, y, por el otro, conocer cómo son estas condiciones permite un acercamiento somero a cómo los actores hacen frente al contexto de riesgo social. En suma, se ofrecen pistas sobre el desarrollo de la profesión académica en este sector, así como algunas tendencias, quizá más recientes, de la propia reconfiguración de dicha profesión.

Aunque esta investigación no considera muestras representativas, sí busca reflexionar lo que ocurre en una de las regiones más importantes del país en los últimos años debido a su acelerado crecimiento económico y demográfico. Sin embargo, esta ZMQ que servirá como contexto de estudio para la investigación no es ajena al escenario mundial de cambios, a veces acelerados, a veces erosivos, en el que se encuentran los profesores de tiempo parcial de la educación superior privada. En el siguiente capítulo presento el marco referencial que sustenta teóricamente este trabajo.

Capítulo 2. El estudio de los profesores de tiempo parcial en la segunda modernidad

“Las consecuencias de un deterioro continuo en las condiciones del profesorado representan no sólo el descuido de uno de los segmentos de la población mejor educados y con mayor potencial productivo, sino también el deterioro de la educación superior, puesto que las instituciones académicas no pueden realizar un buen trabajo sin un profesorado comprometido, bien capacitado y estable.”

Philip Altbach, *El ocaso del gurú*, 2004: 40

Introducción

El propósito de este capítulo es presentar un marco que permita analizar la acción del profesorado, particularmente sus decisiones respecto al trabajo docente de tiempo parcial en IPES. Lo anterior se inscribe en un contexto que alberga profundas transformaciones de carácter económico y político que han permeado la configuración social del mercado de trabajo en los últimos años. Por ejemplo, de un modelo fordista centrado en la producción y consumo masivos, que además potenció el trabajo asalariado como el medio de protección social más deseable, se ha transitado a un modelo de producción flexible y cuyas formas de trabajo son temporales y con protecciones sociales limitadas (De la Garza, 2000 y 2002).

Algunos autores (Castel, 2004; Beck, 2000b; Sennett, 2005) coinciden en señalar que de la mano del declive del Estado-benefactor, el cual aseguró el crecimiento del régimen de producción fordista, el neoliberalismo ha impulsado el tránsito hacia un modelo productivo flexible¹⁶. Éste implica el uso de la fuerza de trabajo de manera más intensa y prolongada, así como prácticas industriales orientadas a la mayor competitividad de los mercados; ambas dinámicas afectan a los actores en su vida privada y en sus relaciones sociales, intensificando la sensación de no tener garantías que salvaguarden su dignidad ni control sobre las decisiones que toman, como si estuvieran a la deriva Sennett (2005).

Como en varios escenarios de trabajo, en la docencia en educación superior se ha incrementado el número de trabajadores temporales y, paulatinamente, se observan

¹⁶ El neoliberalismo o nuevo capitalismo es una corriente económica y política capitalista inspirada en el liberalismo clásico. Mientras que éste aboga por las libertades civiles y económicas con respaldo de la ley estatal, aquel “lleva a las últimas consecuencias el libre mercado basándose principalmente en el consumismo voraz, la precarización de las condiciones del trabajo, la participación mínima del Estado, así como el apoyo del desarrollo de las nuevas tecnologías” (Díaz y Hernández, 2016: 101).

cada vez más los valores y las reglas neoliberales aplicadas en el sector universitario¹⁷. Cabe apuntar, que en el caso del sector privado en México, la flexibilidad y las escasas protecciones sociales a los docentes y, en general sus los trabajadores, han sido características habituales de las condiciones laborales que ofertan las IPES desde hace ya varios años. Es decir, aunque dichas condiciones no son corolario directo de los cambios en el contexto social y de trabajo, sí han sido sostenidas y cada vez más mejor aceptadas pues se están convirtiendo en *la norma* en el mercado laboral.

Una posible explicación, de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), es que los trabajadores temporales son más baratos (OIT, 2015), pues en la medida en que la duración del contrato es menor, el espectro de prestaciones se ve reducido, por lo que los contratantes logran captar mayor margen de utilidad. Para algunos autores esto ha sido una expresión de los valores neoliberales del más por menos: optimizar los recursos para incrementar la ganancia (Beck y Beck-Gernsheim, 2012). Sin duda, este es uno de los propósitos de las IPES que, si bien ofertan un servicio educativo, son empresas privadas.

De igual manera, la medida en que el trabajo es un ámbito que da y configura el sentido de vida de los actores que participan en él, pues coadyuva en la organización del tiempo y el fortalecimiento de las interacciones sociales, al no ser permanente y de largo plazo, la incertidumbre se convierte es la regla de vida en esta época actual. Richard Sennett (2005) señala, por ejemplo, que con el cambio de las formas de trabajo se generan algunos “déficits sociales” como la baja lealtad institucional o la disminución de la confianza informal de los trabajadores.

¹⁷ Como señalé antes, los PTP no son actores emergentes de la universidad pero sí casi invisibles hasta hace unos años. En el caso de México, este tipo de profesorado se ha incrementado de la mano del crecimiento del sector privado, principalmente, pero también los números en las universidades públicas han ido en aumento. Apunto al menos dos posibles razones de ello. Por un lado, los niveles de exigencia en la productividad académica son cada vez más altos (en programas como el SNI o PRODEP), motivo por el que los profesores de tiempo completo priorizan la actividad investigativa frente a la docencia –salvo que ésta sea en posgrado, pues es la que tiene más valor para permanecer en dichos programas. Esta situación está relacionada con el hecho de que la productividad académica ofrece ingresos económicos adicionales al salario o posibilita al profesor su recategorización en el tabulador de pago. De esta manera, queda un número importante de horas/clase de programas de licenciatura que deben ser cubiertas; espacios ofrecidos, en su mayoría, a los PTP con o sin experiencia previa.

Por el otro, las universidades públicas han elevado los criterios para concursar por plazas de tiempo indeterminado: mínimo posgrado –maestría o doctorado-, productividad académica –artículos o libros publicados, dirección de proyectos de investigación o de tesis-, entre otros; criterios que resultan poco asequibles para quienes no se dedican exclusivamente al trabajo docente o para quienes tienen jornada completa de horas/clase con limitados espacios para la producción académica. Ambas situaciones son mecanismos que permiten regular, e incentivar también, la competencia por puestos de trabajo de tiempo determinado; además, el sector de educación superior privada ha aprovechado la demanda para ofrecer cada vez más opciones formativas de posgrado en línea, en modalidad ejecutiva o a distancia a precios moderados o con acceso a becas; la educación como un bien de consumo.

Este contexto supuso un tránsito de la sociedad tradicional o moderna (Sennett, 2007; Castel, 2004), cuyo bastión era el Estado-benefactor, a una sociedad de la segunda modernidad caracterizada por las políticas de la individualización –que impulsan altos niveles de competencia- y la presencia de un régimen del riesgo¹⁸. Las primeras colocan en el centro a los individuos como responsables activos de las dinámicas sociales “cada quien debe ‘activarse’ y prever su futuro” (Merklen, 2013: 51); por lo tanto, activarse a sí mismo conlleva competir con otros para ganar los mejores puestos, de no hacerlo, el fracaso es el corolario inmediato. Por su parte, ante las exigencias del mercado laboral con relación al debilitamiento de la norma clásica del empleo en cuanto al horizonte temporal, aumenta la incertidumbre (Merklen, 2013). De esta manera, se está continuamente expuesto al riesgo: es al mismo tiempo una desregularización laboral y social (Beck, 2015). Sobre este conjunto de ideas me detengo en la primera sección del capítulo.

Enseguida, en el punto 2.2 presento la perspectiva desde la cual concibo a los profesores de tiempo parcial, que he denominado “actor individualizado”. Éste es un agente que se adapta e inventa a sí mismo en función del entorno en el que se encuentra, lo que implica considerar también limitaciones.

El actor individualizado es un actor social y, en ese sentido, “puede ‘inventar’ libremente las respuestas que mejor se adapten al funcionamiento de la sociedad” (Dubet, 2013: 26); sin embargo, apunto que la libertad está sujeta a lo que parecen controles sociales con un tinte mucho más seductor que los del Estado-benefactor del siglo XX. Dichos controles seducen a los actores hacia la asunción de condiciones inestables ante el hecho de trabajar en algo que gusta o que satisface, aunque solo sea un momento. El riesgo es, entonces, neutralizar la incertidumbre y adoptarla como “nuevo” orden.

Los procesos de individuación, señala Denis Merklen, “se estudian especialmente a partir de un cuestionamiento sobre los términos y las condiciones de la subjetivación individual” (Merklen, 2013: 53). Esta lógica conduce a mirar las formas en que enfrentan y viven los actores las travesías cotidianas, como el trabajo docente de tiempo parcial, así como identificar las características de las configuraciones que de esta

¹⁸ Son varios los autores que tratan el tema de la segunda modernidad o modernidad tardía con diversas nominaciones pero refieren a características similares, por ejemplo Zygmunt Bauman (2002) la denomina “modernidad líquida”, mientras que Lyotard (1991) la llama “postmodernidad”. En este trabajo hablaré de segunda modernidad tal y como lo refieren los autores que centralmente he utilizado para construir el marco teórico.

experiencia emanan. Las concepciones y las experiencias de los actores dan cuenta de los arreglos, los dispositivos, los recursos y las tensiones que producen las dinámicas macro sociales –como el empleo flexible y la pérdida de garantías sociales- en sus experiencias vitales. Por ello este trabajo recupera los testimonios de los actores en torno a su experiencia como docentes de tiempo parcial en IPES, como mostraré en los capítulos de resultados.

En el punto tres de este capítulo abordo el tema de la situación del trabajo que resulta el espacio vinculante entre el actor social –PTP- y el establecimiento educativo para realizar una función específica en una condición de temporalidad determinada: la docencia de tiempo parcial. La situación de trabajo es tanto el escenario como las condiciones que tiene el profesorado para realizar su labor docente. En concordancia con esta idea, en el 2.3.1 presento un conjunto de notas sobre el sector privado de educación superior para identificar algunos elementos que configuran el contexto que alberga a los establecimientos en los que laboran los PTP de esta investigación.

Tales elementos forman parte de las restricciones y oportunidades de los actores para ejercer la docencia de tiempo parcial en las IPES, y, al mismo tiempo, se expresan de forma más específica en lineamientos o reglas que éstos señalan sobre para organizar y desarrollar el trabajo docente, temas en los que me detengo en el 2.3.2 de esta tesis.

Ante ello y frente a la necesidad del actor de dar orden y sentido a su vida, otros formatos laborales son los que construyen subjetividades. De esta manera, en el 2.3.3 planteo la noción de carreras transicionales, cuya referencia es el término “carreras sin fronteras” (Arthur, 1994; Arthur y Rousseau, 1996), como una posibilidad para estudiar la docencia de tiempo parcial en las IPES.

Carreras sin fronteras se planteó como una noción ante la emergencia de los empleos que no ofrecen más *lifelong career* (Smaliukiene, Korsakiene y Tvaronaviciene, 2014), sobre todo en el sector empresarial. Supone un actor “activo” en cuanto al uso de sus habilidades y conocimientos para abrirse caminos diferenciados y construir su propia carrera (Falcoz, 2011); Luci (2009) y Sennett (2005) incluso señalan que ello implica la gestión de sí mismo en la cultura moderna del riesgo.

El planteamiento de las carreras sin fronteras coincide con lo que señalan Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2013) respecto a que, en la segunda modernidad, la individualización impone a los actores la necesidad de “vivir la propia vida” casi como si estuviera “hecha a la medida”. Parece que no hay más opciones que construirse. En

cambio, para ambos autores, y concuerda con lo que otros han señalado, el resultado de “vivir la propia vida” es poco prometedor: debilitamiento del sentido de comunidad y de la ciudadanía (Sennett, 2007; Beck, 2015), socialización efímera frente a la incertidumbre (Dubet, 2013) y aumento de las desigualdades sociales ante la condición de riesgo (Castel, 2013).

Conforme avancé en el análisis de la información encontré algunas limitaciones de las carreras sin fronteras, por lo que el concepto resultaba problemático. En ese análisis ubiqué transiciones, entradas y salidas, continuidades y discontinuidades en los relatos laborales de los entrevistados. Dichas transiciones ponen en juego las experiencias y las expectativas de los actores, y se bifurcan según las temporalidades individuales, es decir, hay algunas huellas de época según el rango de edad en el que se encuentran los entrevistados y, en menor medida, también algunos rasgos comunes relacionados con los establecimientos privados de educación superior. Por ello, opté por emplear carreras transicionales como una noción para estudiar a los PTP.

Hacia el final del capítulo subrayo la importancia de analizar desde una perspectiva distinta de los discursos de precariedad laboral –abundantes en la literatura existente sobre PTP- a estos actores. Planteo que las tipologías empíricas que construyo en la tesis muestran la configuración de distintas formas de carrera en la docencia de dedicación parcial en el sector privado de educación superior. Así, este capítulo es una apuesta por favorecer el análisis y la comprensión teórica del actor individualizado frente a las condiciones de la segunda modernidad.

En 2005 Richard Sennett señalaba en su texto *La corrosión del carácter* que estas condiciones aún no eran claras pues estaban en tránsito; quince años después, si bien siguen configurándose, algunas características se han asentado en el mercado de trabajo mexicano, como la flexibilidad (en cuanto a tiempo y espacio) en los contratos, poco aumento en los salarios y encarecimiento de los insumos básicos para la vida, la relevancia del mundo digital y su dominio para sostenerse en los puestos de trabajo, así como un detrimento en las garantías sociales para los trabajadores (por ejemplo, primas por antigüedad, goce de sueldo en vacaciones o días de asueto, acceso al sistema público de salud, entre otros)¹⁹.

¹⁹ El reporte de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) *The Future of Work* (2019) señala que, por ejemplo, que en la última década la cantidad de empleos (formales y de tiempo indeterminado) no ha decrecido, aunque sí ha aumentado el trabajo atípico: de tiempo parcial presencia de 26.8 por ciento (casi el doble del promedio de los países miembro de la organización que es de 14.2 por ciento) y, además, la mayor parte de este tipo de trabajo es por cuenta propia con un 78 por ciento en 2017.

Lo anterior sin perder de vista los efectos no deseados, acaso perversos, que impactan a los actores de maneras diversas y con intensidades distintas, como la internalización de la inseguridad que es ya parte del curso de vida, la elasticidad en los recorridos laborales y la necesidad permanente de innovar las capacidades personales para hacer frente a los riesgos sociales que, cabe aclarar, es (y debe ser) una tarea social. Fiorella Mancini (2017) advierte que en este contexto se normaliza la incertidumbre, pero no significa que se le deje de hacer frente.

Por último, me parece importante señalar que el contexto estudiado por los autores que tomo de referencia en esta tesis es el europeo, en donde el “pleno empleo” fue bastión de desarrollo durante casi todo el siglo XX. En México la historia ha tenido algunos matices diferenciadores debido a su participación secundaria en la economía mundial debido a su baja industrialización y tecnificación (Acosta, 2017), en comparación con países como Alemania o Estados Unidos de América.

No obstante, el fin del ciclo del “pleno empleo” significó “la ruptura de un ciclo de auge en lo laboral” (Acosta, 2017: 14), aunado al deterioro en la calidad de los puestos de trabajo y el aumento de la competencia. Lo anterior como parte del repliegue del Estado y el ingreso fuerte del mercado como nuevo regulador de la vida política, social y económica. Esto último sí que es compartido entre México y Europa, por ello me ha parecido pertinente situar esta investigación en estas discusiones sin obviar las diferencias entre ambos.

2.1 Dinámicas contemporáneas: de la tradición a la segunda modernidad

“Lo que se ha roto, ya no puede ser pegado” sentencia Zygmunt Bauman (2002: 27). Con ello quiere decir que no hay vuelta atrás respecto a los cambios que han suscitado las políticas neoliberales (desde hace casi 30 años) en el mundo social: una vida basada en la productividad y el consumo, vínculos humanos frágiles y una falta de confianza en el *nosotros* (Bauman, 2002; 2007). No obstante, también el sociólogo apunta que si bien estas tendencias no son revocables, existe la posibilidad de construir en colectivo otras formas de vivirlas y afrontarlas (Bauman, 2017).

Los teóricos, principalmente sociólogos, que se han dedicado a estudiar la modernidad y el proceso de transición hacia una segunda modernidad o modernidad tardía (Beck, 2000b) apuntan que la primera emergió con el advenimiento del capitalismo, producto de la revolución industrial del siglo XVIII y de las ideas ilustradas

de ese mismo siglo (Jáuregui, Egea y de la Puerta, 1998). El Estado de bienestar o Estado benefactor es un modelo de organización social característico de la modernidad que alcanzó su clímax durante el siglo XX y cobró “importancia como herramienta pacificadora de las democracias capitalistas más desarrolladas” (Díaz y Hernández, 2016: 92).

Este modelo se configuró con base en los derechos humanos (sociales, culturales y económicos) que tenían como fundamento la filosofía liberal; de esta manera todo ciudadano tenía la posibilidad de gozar y tener acceso a servicios de salud, educación y seguridad, pero también tenía la obligación de contribuir colectivamente al sostén de tales derechos. El trabajo formal o asalariado se convirtió en el medio por excelencia a través del cual los individuos podían tener acceso a estos derechos: en la medida en que contribuían al desarrollo económico de la nación, el Estado garantizaba su bienestar. Ser un actor productivo vía el trabajo se convirtió en el *sine qua non* de “ser un buen ciudadano” (Bauman, 1999).

De igual manera, en la primera mitad del siglo XX, el trabajo asalariado, cada vez más creciente con el modelo de producción fordista, fue la bandera de progreso y de desarrollo para los individuos. Por un lado, permitió trazar recorridos de trabajo que prometían ascensos y mayores beneficios según los méritos y logros alcanzados (Jáuregui, Egea y de la Puerta, 1998). En sentido estricto, la construcción de una carrera²⁰. Dentro de los beneficios estaba una mayor remuneración y, por lo tanto, más capacidad de participación del individuo en la sociedad capitalista.

Por el otro, el trabajo asalariado se convirtió en el dador de sentido a la vida del actor, pues a través de éste planificaba su futuro hasta el momento del retiro. Según Dubet (2013: 30) con el Estado de bienestar “la sociedad moderna se convirtió en la sociedad industrial, capaz de construir solidaridades basadas en el trabajo y de contener el avance del mercado mediante una serie de protecciones y derechos sociales”. En ese sentido, la sociedad aseguraba los acuerdos morales que se establecieron como parte de una ciudadanía social (Castel, 2004).

El trabajo de las sociedades modernas ha sido socializar a los individuos, es decir, que la apuesta de la modernidad del siglo XX es “una preponderancia de lo colectivo” (Merklen, 2013: 67). Las solidaridades se construyeron a partir de la

²⁰ Richard Sennett menciona “carrera, por ejemplo, es un término cuyo significado original en inglés era camino para carruajes; aplicado posteriormente al trabajo, designa el canal por donde se entrecruzan las actividades profesionales de toda una vida” (Sennett, 2005: 9).

organización colectiva del trabajo, lo que permitió que el relato de vida estuviera centrado en éste pues era la labor realizada la que dotaba de sentido, la posición que se ocupaba se justificaba, además, por el mérito personal (Sennett, 2007; Dubet, 2013). Así, la búsqueda de bienestar material e inmaterial, como la felicidad, se encontraba a través del trabajo. La lógica meritocrática fue el principal sostén de la sociedad moderna, así como la igualdad de oportunidades su gran ilusión dado que varios sectores de la sociedad, sobre todo de países como México en donde el empleo informal es alto, quedaron al margen del bienestar total. Esta situación incrementó la desigualdad económica y social.

La modernidad mantuvo como eje rector la necesidad de generar conocimiento y, con ello, el perfeccionamiento de la técnica que permitiera mantener el dominio sobre la naturaleza; se trataba de construir sobre de ello certezas (Bauman, 2002). Los grandes relatos se sostuvieron de la mano del desarrollo de la ciencia, sustituyendo fe por razón. Para ello, las instituciones sociales sirvieron como contenedores de normas, costumbres y reglas que permitieran y regularan la interacción entre los actores. La tradición se convirtió en el estandarte de la modernidad en el sentido de que había valores económicos y sociales que mantenían unida a la gente: la producción por medio del trabajo que posibilitaba, también, el vínculo social.

El individuo de la modernidad surge en función de los sistemas de regulación creados y cobijados por el Estado de bienestar: relaciones de subordinación profesional, la clase social de pertenencia, la escolaridad alcanzada, el género, el lugar en los grupos de edad, por ejemplo. Tales regulaciones tienen un carácter ambivalente pues, por un lado, expresan una de las deficiencias de esta “gran maquinaria” (Castel, 2004): el recrudecimiento de las desigualdades.

Por el otro, señala la condición de derechos que emana de categorías colectivas como en el caso de un jubilado que tiene derecho al retiro por haber sido empleado durante casi la mitad de su vida productiva; el trabajo moderno era un tiempo de postergación: producir ahora para descansar después. Por lo tanto, la imposición o restricción, y la habilitación son propiedades de esas formas de regulación.

La modernidad organizada no es una sociedad igualitaria. Muy por el contrario, está fuertemente estratificada por las grandes desigualdades impuestas por una estructura altamente diversificada... [No obstante] se podría reprochar por ello a estas regulaciones de la modernidad organizada su carácter formal, abstracto, burocrático, etc., que caen desde arriba y que no pueden tomar en cuenta la significación de las necesidades de cada cual, desde un punto de vista personal.

Pero en realidad los efectos de estas disposiciones generales crean las condiciones de posibilidad del individuo mismo, lo refuerzan y brindan a la mayoría de los miembros de la modernidad organizada la oportunidad de manejarse como individuos (Merklen, 2013: 68-69).

Lo anterior significa que la sociedad regida por las normas era lo que permitía cierta estabilidad entre los actores, pues ellos mismos servían como guardianes de éstas. Lo que sucede en el último cuarto del siglo XX es un giro en relación con el retorno del pensamiento liberal del siglo XIX, conocido como neoliberalismo (Castel, 2013). Dicho giro implicó la entrada de éste a un escenario en donde el Estado benefactor estaba debilitado y perdía, cada vez más, su legitimidad como garante de las protecciones sociales a los actores. Por ello, el mercado flexibilizó las regulaciones sociales y laborales, potenció el sistema *just in time* y apostó por una nueva distribución del poder al interior de los empleos (Rifkin, 2010)²¹.

Ejemplo de ello es la expansión del trabajo en equipo que enfatiza la dispersión de la autoridad y el control de la empresa, resaltando las capacidades de cada individuo que integra el equipo. Sin embargo, el trabajo en equipo fragmenta aún más el proceso productivo pues cada quien es responsable de una parte y esto solo mientras dure la tarea; una vez resuelta, el grupo se disuelve y demanda que los actores estén listos para iniciar de nuevo en otra tarea. Flexible es sinónimo de breve (Sennett, 2005) y ha sido una de las estrategias más extendidas en México que sustentan el proceso de desregulación (Acosta, 2017)²².

La segunda modernidad ha entrado en escena. Es, pues, una modernidad que coloca como protagonista a la libertad y al individuo, pero como apuntan Beck y Beck-Gernsheim (2012: 38) será una “libertad precaria”. Esto significa que, en realidad, las necesidades y la certeza se sustituyen por las habilitaciones y recursos personales con que cuentan los actores: variables, insostenibles, fortuitos. La construcción colectiva ya

²¹ Algunas de estas características están asociadas al modelo de producción toyotista que se desarrolla luego del agotamiento del modelo de producción fordista. El toyotismo surge en Japón en el último tercio del siglo XX, este modelo permitió ubicar a esta nación como una potencia mundial en poco tiempo. Luego se ha replicado en otras latitudes. El sistema *just in time* plantea una producción que permita prescindir de la bodega (centro de almacenaje de la mercancía) y que, por el contrario, la producción esté “justo a tiempo” casi hecha a la medida. Esto conlleva la reducción de costos en la producción pues apuesta por una mayor circulación de la mercancía que se genera en bajas cantidades, lo que aumenta su demanda y también su consumo (Rifkin, 2010). Bauman (1999) apunta que transitamos de una ética del trabajo-productivo a una ética del consumo masivo.

²² Irma Acosta señala “el mercado de trabajo no se desregula en el sentido de quitar barreras a su circulación entre fronteras; en cambio, las pretensiones estatales sí son abiertamente desregulatorias en cuanto se propusieron restar obstáculos a los arreglos contractuales entre patron y obrero” (2017: 15).

no es más la que rige el tránsito de éstos, sino sus voluntades y acciones en función de lo que parece adecuarse a la actividad económica flexible.

Ello también implica que los accesos a tales recursos o habilitaciones son diferenciados, pues cada uno debe buscarlos por sí mismo o, en caso de que no existan, crearlos. De esta manera, los actores individualizados se enfrentan a regulaciones que, “mucho más que en otros tiempos, deben ser suministradas por los individuos mismos, importadas a sus biografías mediante sus propias acciones” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 39).

No es que el Estado haya desaparecido completamente, sino que cedió parte de sus responsabilidades al mercado y éste, a su vez, lo ha hecho hacia los individuos con un el objetivo de racionalización de recursos y reforzar la competencia. Las formas de producción social y económica se encuentran en plena desregularización, en el cuestionamiento de la racionalidad técnica como la única posible en las organizaciones y en los ámbitos de vida, y en la comprensión del tiempo (Bauman, 2002). Una condición de la modernidad es que siempre incita a la renovación, por lo que busca dejar la tradición al margen. Lo viejo, dice Sennett (2005), está obsoleto pues se percibe inamovible, se valora más lo nuevo y flexible.

El orden de la segunda modernidad o modernidad tardía (Beck, 2000b) buscó superar las rigideces e imperfecciones de la burocracia del Estado benefactor, empero, al desestabilizarse el sistema, la incertidumbre se ha convertido en la norma. Algunas implicaciones de esto han sido la creación de “otras formas” de trabajo, de ser individuo o de estar en sociedad, ejemplos de ello son: el crecimiento del empleo de corto plazo o no permanente, como el *home-office* o por cuenta propia –llamado *freelance*, así como contrataciones indirectas por medio de *outsourcing* –agencias de trabajo externas a la empresa²³. En tanto la primera modernidad tuvo deficiencias, en la segunda éstas buscan ser vencidas a través del individuo y de fronteras poco claras que tienden a

²³ Otros fenómenos, asociados a “nuevas formas” de ser individuo o de estar en sociedad, se han gestado como parte del uso masivo de las redes sociales y la comunicación digital, particularmente en la población juvenil. Las subjetividades hoy en día se muestran y se configuran a través de la *selfie* y la presentación del perfil la red; los *influencers* son personas que se sitúan como “líderes de opinión” y cuya presencia es cada vez más importante para la publicidad de distintas marcas, incluidas las “marcas universitarias” que promueven congresos y charlas TED (*Technology, Entertainment, Design: Ideas worth spreading* –ideas dignas de difundir); los temas “socialmente relevantes” (o *trending topic*) se distinguen por el uso del *hashtag* y la cantidad de *retweets* alcanzados; entre otros. Varios autores han escrito al respecto, por ejemplo Marc Augé

(https://elpais.com/cultura/2019/01/31/actualidad/1548961654_584973.html?id_externo_rsoc=FB_CM&fbclid=IwAR2q64ASW7kfRzuoZmw7eMAK90NkdGs-d6TRlmt2HneBrs100k5J16v9zll, consultado el 2 de febrero de 2019) o Byung-Chul Han (https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-byung-chul-estamos-pero-comunicacion-actual-basa-no-escuchar-201803200055_noticia.html consultado el 1 de agosto de 2018).

modificarse de manera continua bajo el argumento de adaptarse a las transformaciones productivas.

Las reglas del juego cambian cada tanto, los actores las crean mientras juegan; el riesgo es que dichas reglas no son igualmente comprensibles para todos, y los juegos son también diversos, por lo que algunos quedarán excluidos –quizá en grados diferenciados. Aun cuando la desigualdad y la exclusión social no son fenómenos derivados de manera exclusiva ni en tiempos de la segunda modernidad, sí se exacerban en el marco de estas dinámicas pues cada uno es responsable de sí mismo. Dependerá del actor buscar, construir o hacerse de dispositivos que le permitan enfrentar la situación. Algunos lo resolverán mejor, otros no tendrán las condiciones para lograrlo pues “los actuales son tiempos de un profundo desgaste y desvanecimiento de los compromisos sociales... ya no hay razones ciertas para explicar la falta de certezas en el mundo actual del trabajo” (Mancini, 2017: 25-26).

En la época de incertidumbre se debe elegir de prisa pues el mundo corre a una velocidad que requiere cambios vertiginosos y, dado que los actores modernos sostienen débiles lazos con otros y con las instituciones de referencia –como la familia, el Estado, la clase, el género-, esto no resulta un problema. Por el contrario, es una ventaja el movimiento pues permite “hacer la propia vida” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012). Por ello es que en esta nueva era de la “libertad precaria” lo que los actores viven es una sociedad de riesgo: constantemente están expuestos a las perturbaciones en el curso de su existencia (Castel, 2013). Enseguida, me detengo en estos temas.

2.1.1 El riesgo y la era de la libertad

La modernidad no es un fenómeno nuevo, cambia y actualiza su discurso constantemente. En ese sentido, en la modernidad tardía los tiempos de la tradición son remplazados por el rompimiento del orden societal: cada individuo debe cuidar sus intereses personales, la prioridad es la elección individual (Echeverría, 2010). Esta es la actividad que ahora realiza la sociedad: empujar a los actores a asumir sus propias decisiones pues se encuentra “introdeterminado” (Dubet, 2013), las alternativas son múltiples, así también las decisiones. El rompimiento de los relatos en la modernidad tardía generó un desarraigo social que lleva a los actores a hacer frente a las consecuencias de la libertad, entre ellas, por ejemplo, la corrosión de la ciudadanía y la porosidad del sentido de comunidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2012; Sennett, 2005).

Este conjunto de fenómenos han sido estudiados bajo el nombre de individualización (Beck, 2000b) o individuación (Merklen, 2013). Para Ulrich Beck ambos términos refieren a condiciones distintas. La individuación apunta a un actor que se automantiene –desde la perspectiva de la psicología, el “sí mismo”-, mientras que la individualización se relaciona con “un ser humano que no tiene más elección que actuar” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 23), ante la “desintegración de formas sociales anteriormente existentes” (ibíd., p.38). Ahora, continúan los autores, hay “nuevas” normas que incitan a los actores sociales a construir una biografía del “hágalo usted mismo” (Bauman, 1993 en Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 40).

Por su parte, Denis Merklen (2013: 49) cuando habla de individuación pone en el centro la “libertad individual” que debe ser activada por el individuo para “ser responsable de sí mismo... con el fin de minimizar eventuales costos en la comunidad”. Esto, aclara el autor, se debe a que el diseño clásico de lo social (cuando la sociedad amparaba a los actores frente al riesgo a través de instituciones como el trabajo asalariado o la organización sindical) ya no es más el régimen que impera. Por el contrario, la sociedad actual invita al individuo a hacerse cargo de sí para alcanzar el éxito, pero sin una razón profunda para cuidarse entre sí (Sennett, 2005)

La idea de fondo de ambos conceptos es similar. En esta tesis refiero a individualización como una acción y a la individuación como proceso. La individualización requiere que el actor asuma los riesgos, la incertidumbre, la inseguridad como parte constitutiva de los escenarios en los que se mueve. Tales características se exacerban como consecuencia de su no activación. Esto significa que “activarse” se convierte en una condición inherente de ser actor moderno; activarse es decidir y ejecutar decisiones. No activarse conlleva aceptar que los beneficios estarán fuera del alcance y, probablemente, eso también traerá consecuencias para sí y costos para otros.

Los PTP asumen la condición desfavorable que genera un trabajo por tiempo determinado y, ante ello, deben trazar sus propias alternativas que ayuden a soportar la ausencia de prestaciones laborales (combinación de horarios semestrales y cuatrimestrales, contratos múltiples y de diversa naturaleza). En otros casos, la docencia de tiempo parcial es el medio de activación en lo que el negocio propio despega o “para sentirse productivo” casi al final de la vida laboral. Cualquiera que sea la situación, la individualización permite comprender por qué el profesorado de tiempo parcial es un actor que encarna la incertidumbre de la modernidad como si fuera una condición histórica sobre la que hay que reafirmarse individualmente.

El proceso de individuación es la construcción de la subjetividad del actor, misma que pone en juego al momento de enfrentar las dificultades de la vida social. Tal subjetividad es producto de sus experiencias cotidianas, conjuga sus deseos y expectativas, sus creencias y también sus emociones en torno a lo que vive, además, de la información con la que cuenta para decidir. La individuación, dice Denis Merklen:

...puede resultar en un aumento de la libertad o de independencia social, por un incremento de las 'capacidades' de acción del individuo (desde la perspectiva de Amartya Sen), pero también puede desembocar, al contrario, en un encierro o en una inmovilización de los individuos en sí mismos en una especie de vacío social (Merklen, 2013: 55).

De ahí que el riesgo es también la supuesta (extrema) libertad que la segunda modernidad ha traído consigo. La flexibilización de las temporalidades en el espacio social, por ejemplo en el trabajo o en la escolarización, está relacionada con las exigencias del mundo laboral y son, por tanto, políticas de individuación pues empujan al actor a gestionar sus recursos como si fuera "propietario de sí mismo" (Merklen, 2013: 67).

Aunque esta flexibilización ha permitido que los individuos establezcan sus tiempos de trabajo y de estudio, distintos, quizá, a los tradicionales, también hay un aumento de la incertidumbre: no se tiene la certeza de que el bienestar anhelado se alcance pues las condiciones sociales están en permanente cambio. Nuevos márgenes de libertad han sido institucionalizados para que sirvan como "soportes" (Castel, 2004; 2008) en el contexto de libre mercado; tales soportes no son del tipo ganar-ganar, sino que favorecen un área de la vida social, limitando otra. Con ello, los PTP muestran una capacidad diferenciada de acción en función de sus expectativas, sus recursos y los espacios que posibilitan o restringen la concreción de las decisiones. La continuidad se erosiona y la capacidad de control sobre las decisiones es prácticamente nula.

El Estado intenta mantener cierta institucionalización de la flexibilidad como respuesta ante las demandas sociales; de ahí, por ejemplo, que realice reformas a las leyes para incluir o especificar garantías mínimas a ser consideradas en los formatos laborales más recientes. Corolario de ello es una flexibilización incierta o dependiente de las activaciones de otros: el respeto a los "nuevos derechos laborales" varía según las voluntades de acción de los empleadores o, en el caso de tratarse de un trabajo por cuenta propia, de la confianza que los clientes depositen en el prestador de servicios.

Con base en lo anterior, el área favorecida ha sido el capital que reduce costos de producción y “facilita” el ingreso-salida de los trabajadores sin atarlos a empleos de larga duración, pero, con ello, también disminuyó las protecciones sociales. Ulrich Beck señala

... hablar de régimen de riesgo no significa hablar de un fenómeno en transición. Significa el previsible y conceptualmente nítido principio de no nitidez que impregna la imagen del trabajo, la sociedad y la política en la segunda modernidad... El riesgo se puede entender como principio de activación que premia a la aventura civilizadora (2015: 79).

Así, el riesgo es la indeterminación, la posibilidad de que no ocurra lo esperado, el azar. De esta manera, dice Beriain (1996:16) “cualquier tipo de decisión sobre posibles cursos de acción que se toman conlleva un riesgo”, incluido el de valorar erróneamente el presente o pensar el futuro como muy prometedor. Empero, en la segunda modernidad el tiempo está lejos de ser cronología, es más bien un tiempo difuso, del aquí y del ahora, de la no postergación, justo porque no hay certeza de que lo anhelado llegue mañana y, a veces, siquiera en lo inmediato.

Para algunos autores, y también para la autora de estas líneas, lo importante es la percepción del riesgo por parte los actores porque si éstos restan importancia a los peligros frecuentes a los que están expuestos, debido a la ilusión de “vivir la propia vida” o porque se concibe que el beneficio que se obtendrá es mayor que el costo, es probable que la incertidumbre se convierta en una experiencia normal (Douglas, 1996). Además, me parece que también ésta podría asumirse como una situación individual, cuando, en realidad, el riesgo es un fenómeno social. Cuando ello ocurre, la asunción individual del riesgo, los actores aceptan que su libertad es dinámica y ante las múltiples opciones se neutraliza la inseguridad de construir una biografía experimental. Quizá estemos en el proceso de institucionalizar la incertidumbre y el riesgo como opciones socialmente aceptadas y aceptables.

Dentro de esas múltiples opciones se encuentran expectativas “tradicionales” y anhelos “modernos”, por ejemplo, se espera la seguridad social clásica a través de un trabajo flexible en cuanto al tiempo. Lo que interesa a los actores, en el marco de su biografía, es “vivir la propia vida” (Beck, 2015), “tener un espacio propio” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012). En la era de la libertad tiene más peso lo que el actor quiere en el “aquí y ahora”, aunque eso signifique renunciar a un bienestar permanente en el futuro (Bauman, 2017) o aceptar condiciones de trabajo “precarias”, inseguras o de carácter

informal. Algunos de los entrevistados de esta tesis, así lo expresaron como mostraré en los capítulos tres y cuatro.

Este progresivo impulso a la libertad se puede convertir vertiginosamente en una “biografía de la crisis” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012), pues están presentes la necesidad de los actores de competir con otros por el acceso a habilitaciones o a recursos que posibiliten su acción individualizada; la imprevisibilidad de las condiciones del mundo moderno y su neutralización; el uso descontrolado de la ciencia y la tecnología como mercancías, entre otros (Castel, 2008).

En la era de la libertad se disuelve la posibilidad de estar protegido en distintas escalas, pues los riesgos también están distribuidos diferenciadamente entre los individuos. En algunos casos, para disminuir la incertidumbre el Estado, a veces en conjunto con el mercado, despliega acciones para reducir el impacto nocivo de la flexibilización y la contingencia de los mundos de vida. Intenta, además, advertir a los actores que de no “activarse” los daños pueden ser mayores.

Ejemplo de ello es el aumento de los seguros privados que ofertan algunos trabajos asalariados con cuotas preferentes a sus trabajadores. En este caso, el papel del Estado ha sido limitar la cobertura de las seguridades sociales, por lo que el seguro privado se convierte en la única vía para estar protegido. Costear un seguro se asume como una responsabilidad individual, además supone que la protección de sí mismo conlleva restar contingencias a otros (como los seguros para automóviles de daños a terceros).

El individuo es quien administra por sí mismo su relación con los riesgos, pues parte de estrategias individuales, y al hacer esto de forma sistemática, disminuye la exposición de riesgos a otros. Sin embargo, la existencia y proliferación de los seguros privados depende, en gran medida, de la permanencia de los riesgos sociales, así como de la individualización de los actores (Castel, 2008). Así es como el proceso de individuación contiene ambivalencia pues existe, se conserva y se fortalece de aquello que le constituye: la ineludible ampliación de la libertad de los actores, esto es una subjetividad en la que el riesgo otorga sentido y significado también.

En este escenario, Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim señalan que “los individuos no son tanto impelidos como perentoriamente invitados a constituirse en individuos: a planificarse, entenderse, concebirse y actuar como individuos, o, en caso de ‘fracasar’, a yacer como individuos en la cama que se han hecho para sí mismos” (2012: 41). Si el actor se mantiene quieto, sin movimiento, se ubica en un marco que

supone estar agotado y superado: la modernidad tradicional; por el contrario, la segunda modernidad conlleva la toma de decisiones, aunque éstas, en ocasiones, sean casi imposibles de tomar. Pero los actores precisan contribuir en el corto plazo. La diferencia, respecto a la modernidad, en la que lo social absorbía los desaciertos, es que ahora las consecuencias son absorbidas por completo por los individuos –y con ellos su entorno social inmediato.

François Dubet (2013) apunta que esta “voluntad” de los actores es gracias a que están socializados, es decir, están indeterminados. Lo anterior significa que el actor sabe lo que la sociedad quiere de él y lo acepta como un trabajo que, además, supone ejercerse desde la autonomía, pero que es parte de una dinámica de reproducción de los mandatos sociales –quizá presentados de forma novedosa. Sigue siendo lo que “la sociedad espera” de cada uno, solo que ahora, en esta modernidad tardía, se espera la activación sobre diversos tránsitos entre los cuales, el actor debe decidir lo mejor en tanto “todo vuelve a empezar constantemente desde el principio” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 45).

Algunas de estas características están presentes en los establecimientos privados de educación superior. Cada periodo lectivo, los contratos temporales del profesorado son mecanismos que implican empezar de nuevo cada tanto, como si se comenzara de cero: sin antigüedad en la IPES, sin posibilidades de asegurar su estadía como trabajadores –pues están sujetos a la demanda de “sus servicios docentes”- y con altas exigencias respecto a la actividad que realizan y otras adicionales (como inscribirse a cursos de actualización). La invitación a adaptarse para sostener el trabajo se presenta como “la mejor opción”, pese a que ésta es endeble.

Este conjunto de ideas sobre el riesgo y la libertad resulta útil para pensar las dinámicas sociales, de carácter estructurante, que tienen lugar en el contexto de trabajo en el que se encuentran los PTP y su impacto (directo) en ellos, pues en este contexto construyen sus experiencias vitales y laborales. Pretendo evidenciar una dicotomía donde el actor, al mismo tiempo que genera inseguridad respecto al empleo, no tiene opción de retirada, su opción es activarse, hacer algo para sostenerse.

Con base en estas ideas, afirmo que el trabajo como profesor de tiempo parcial es un trabajo de riesgo pues expone al actor a la incertidumbre: pocas o nulas certezas para alcanzar la estabilidad social y una demanda constante para el despliegue de estrategias individuales como respuesta ante la inseguridad. De no activarse, la inseguridad es responsabilidad del PTP, no del establecimiento que lo contrata

temporalmente y sin protecciones sociales. Subrayo mi interés por hacer una lectura del actor a la luz del contexto, por ello, enseguida me detengo en su delimitación teórica.

2.2 El actor individualizado

En este estudio apuesto por una sociología que prima al actor, pues a través de éste es posible conocer, con base en sus experiencias, las transformaciones de la sociedad y el impacto de éstas en su configuración “individual”. Varios son los teóricos que se han sumado a esta perspectiva que deviene de las propuestas de Max Weber (1981), quien parte de “la individualidad de la acción racional humana” para desarrollar una sociología comprensiva (González, 1993: 434). Planteo en esta tesis que los PTP son actores individualizados pues, en la medida en que lo social se funda en las relaciones recíprocas entre individuos –en sentido weberiano-, en el escenario de la segunda modernidad se prioriza la individualización. Y se reproduce entre los miembros de la sociedad. En este caso, entre los PTP, que han incorporado a su posible carrera esta idea, y contribuyen a fortalecer las convenciones modernas de la individualización.

El actor ocupa un papel central en la segunda modernidad, tanto en la configuración de ésta, como en su propia constitución como individuo. No es que la sociedad no exista más, lo que sucede, explican algunos sociólogos, es que las instituciones que la corporeizaban –la familia, la escuela, la clase, el Estado- han relajado sus restricciones para permitir el ingreso del mercado (sus reglas y sus valores) a la vida social. Esta irrupción significó cambios importantes para las instituciones, así como crisis de legitimidad. Los actores cuestionaron su papel y sus promesas y, con ello, la función de la “sociedad” como guardiana de la tradición.

Al cuestionar e incluso plantear otras formas de relación, los actores tuvieron que cambiar también su rol de seguir las tradiciones y asumir las obligaciones y derechos del Estado de bienestar, a uno en donde deciden constantemente en el marco de una sociedad que apuesta por la abolición de la rutina y la ambivalencia de la cultura. Por un lado, “la rutina aparece como degradante para la persona”; sin embargo, “imaginar una vida de impulsos momentáneos, de acciones a corto plazo, desprovista de rutinas sostenibles... es, en el fondo, imaginar una existencia sin sentido” (Sennett, 2005: 44-45). La rutina posibilita la construcción de sentidos y, en el caso de la docencia, la rutina juega un papel importante en la configuración del saber experiencial (Alliaud, 2014).

Por el otro, la ambivalencia de la cultura –de mercado- parece delegar una facultad interpretativa, casi natural en los individuos, frente a la permanente

diferenciación de la propia subjetividad que exige hacerse cargo de sí mismo y, de ser necesario, producir reconversiones para encarar la mejor decisión (Araujo y Martuccelli, 2010).

Ambos aspectos representan tensiones que vive el actor individualizado pues conducen a la expresión diferenciada de “sí mismo” en la segunda modernidad, por ejemplo, a través de la configuración de otras formas de hacer carrera en el trabajo docente; pero, a la vez, coinciden en el hecho de que la incertidumbre y la fragmentación son las reglas del juego generales en el que se sitúan los PTP. Dicho sea de paso, sus posibilidades de transitar hacia condiciones más favorables de trabajo son escasas, al menos en dos casos: si la docencia de tiempo parcial es su actividad económica central o mientras trabajen en las IPES que priorizan la contratación eventual del profesorado pues se avocan en la formación de profesionistas²⁴.

Beck y Beck-Gernsheim (2012) arguyen que “por paradójico que pueda parecer, es precisamente la individualización y fragmentación de las crecientes desigualdades en biografías separadas lo que se constituye en una experiencia colectiva” (p. 33). Es decir, que la existencia de los actores en un contexto de incertidumbre, inseguridad y riesgo social es lo que da sentido de colectividad, pues comparten obstáculos y comodidades pese a que no les afecten en el mismo grado y sentido. De igual manera, entre ellos se exigen unos a otros hacerse responsables de sus acciones. La diferencia es que no hacen frente a tales obstáculos de manera colectiva y organizada, sino cada uno desde su lugar.

Así, el reto es comprender el sentido que los actores individualizados otorgan a las acciones, en el caso de esta investigación, las decisiones relacionadas con la configuración de una carrera en el trabajo docente de tiempo parcial. Para lograrlo, es necesario situar a la acción como la manifestación de motivaciones humanas construidas por deseos, emociones y creencias. Esto supone que la acción tiene un fundamento subjetivo, no se tiene acceso inmediato a las ideas que producen tales acciones, sino a sus efectos. Por ello, el interés de conocer de viva voz cómo los docentes viven la docencia de tiempo parcial en IPES, así como lo que piensan de ello.

Jon Elster señala que la acción es el resultado de dos operaciones de filtración, la primera se relaciona con todas las restricciones a las que se enfrenta un individuo,

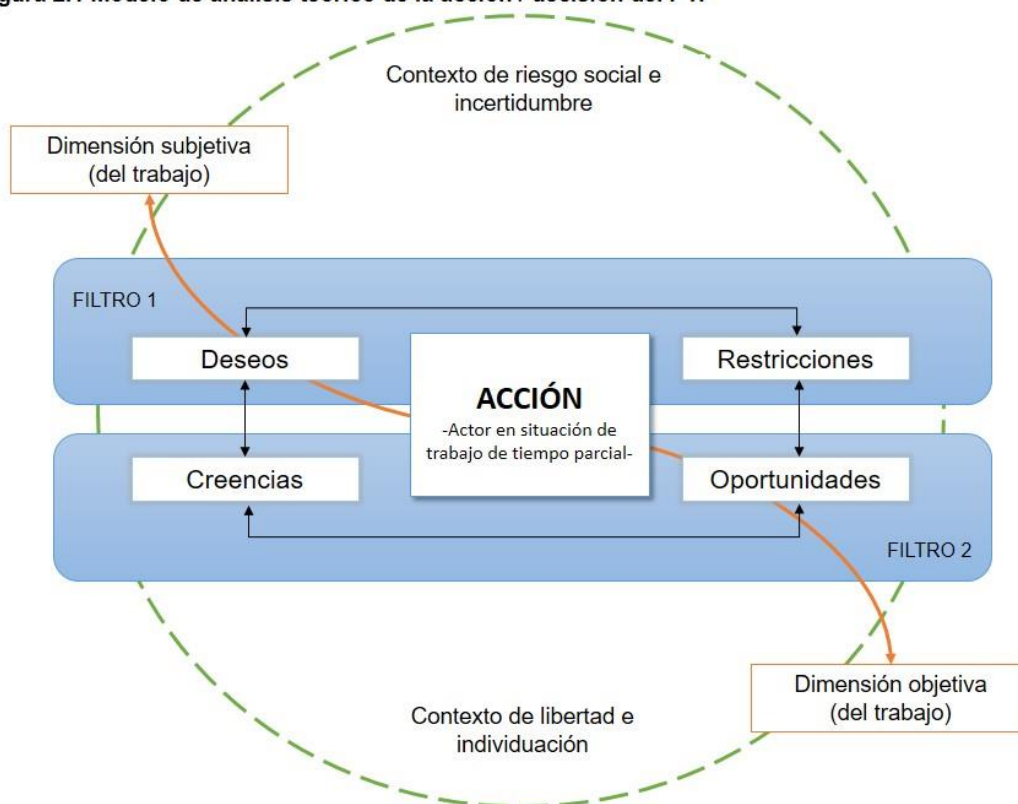
²⁴ En el 2.3.3 retomo estas ideas al señalar algunas mutaciones en la idea de carrera clásica hacia la carrera transicional producto de las tensiones.

mientras que lo que constituye un conjunto de oportunidad, será el segundo filtro (Elster, 2003) y, supone, que esta será la vía de actuación. El primer filtro integra los deseos, es decir los anhelos de “querer hacer” que incluso pueden doblagar el buen juicio del actor; de lograr el anhelo éste satisface e incrementa sus deseos (Elster, 1989). Tales deseos son entendidos en este trabajo como los motivos e intereses que tiene el PTP para ejercer la docencia temporal en establecimientos privados.

En la figura siguiente muestro los elementos centrales del modelo de análisis teórico de las acciones/decisiones del PTP que describo en las siguientes líneas. La motivación se entiende como la que causa el movimiento del individuo, la acción misma.

Weber (1981) señala que el estudio de los motivos es imprescindible si se desea conocer el sentido y significado de la acción. Los motivos pueden estar asociados al resultado de la acción o a la acción misma, lo que significa que pudieran referirse a la búsqueda de la ventaja, al deseo de promover el bien público en vez de los fines privados, o tener un carácter irracional o emotivo (Elster, 2010).

Figura 2.1 Modelo de análisis teórico de la acción / decisión del PTP



Elaboración propia con base en Elster 1989, 2003, 2010; Weber, 1981; Beck y Beck Gernsheim, 2012.

Ambos, Weber y Elster apuntan que en muchas ocasiones los actores se enfrentan a motivaciones de carácter antagónico, situación que se resuelve con la motivación más fuerte, lo visceral o irracional suele tener más peso que lo racional, pero también se considera la utilidad –o beneficios- que generará, así como las normas sociales que nutren la motivación. Por lo tanto, la motivación no solo viene del actor sino que está configurada por las características del escenario en el que se encuentra.

Las motivaciones también están cargadas de emociones. Para el teórico noruego éstas son de vital importancia pues, aunque las ciencias sociales las han descartado por “irracionales”, él muestra que éstas mantienen un fuerte vínculo con las creencias que tiene el individuo acerca de los hechos. Las emociones, dice Elster (2010) intervienen en la vida humana de tres maneras: “en su máximo nivel de intensidad, son las *fuentes más importantes de felicidad y desdicha...* en su *influencia sobre el comportamiento...* [y] en razón de su influencia sobre *otros estados mentales*” (cursivas en el original, p.164).

En diversas ocasiones, los individuos actúan con base en sus emociones que pueden derivar de los cambios que provoca la interacción con otros o con el mundo social, por lo que éstas refieren a algo en concreto. Ejemplo de ello es cuando alguien expresa que “siente molestia con” o “está molesto por”. Las emociones son cambiantes, ofrecen tendencias para la acción que no siempre se concretan y, algunas como la ira, la culpa y el desprecio, están relacionadas con las normas sociales y morales (Elster, 2010).

Por su parte, las creencias son valoraciones u opiniones que se forman los individuos a partir de la información que reciben del exterior respecto a un fenómeno o acontecimiento. Las emociones influyen en la configuración de éstas, pues generan creencias sesgadas o de baja calidad. Pero también, la información procedente del exterior supone coadyuvar al individuo en generar creencias en sentido probabilístico o por estados imaginarios de las cosas (Elster, 2010).

Adicionalmente, las creencias se asocian con cuatro actitudes cognitivas: la certeza, el riesgo, la incertidumbre y la ignorancia; en este orden tienen fuerza decreciente, por lo que las más comunes son las dos primeras. Tanto las creencias como los motivos se configuran a partir de las experiencias cotidianas de los individuos, asimismo, estas experiencias proporcionan información adicional para redirigir las acciones. Estos elementos (motivos, creencias, emociones) se acompañan y configuran mutuamente, pero no mantienen una relación determinante.

Por ejemplo, la libertad precaria orilla a que el actor “crea” que no hay límites para sus acciones; sus motivos pueden estar orientados por ésta (querer conseguir más para aminorar la incertidumbre), pero también podrían estar asociados a una emoción de miedo, lo que, en consecuencia, lo limitaría para actuar. En este caso las oportunidades y restricciones no devienen del contexto, sino del individuo. Pero también éstas se encuentran en el contexto. Algunas de las restricciones/oportunidades podrían ser empleos con poca remuneración y horarios flexibles, fácil acceso a créditos bancarios pero con altas tasas de interés, mayor posibilidad de ingreso a la educación superior – por la variedad de la oferta educativa- pero con alta competitividad en el mercado laboral.

La forma en que estas circunstancias son tomadas por los actores es en función, no solo de lo que desea y lo que cree, sino también de elementos que sirven como apoyo adicional que se encuentran en él mismo: sus recursos (habilidades, conocimientos, redes sociales) y su capacidad de activación para afrontar el riesgo. Por ello, el actor de la segunda modernidad está individualizado: algunos derechos se han convertido en obligaciones particulares, como conseguir un trabajo seguro que depende de las capacidades personales.

En el marco de una acción o decisión del individuo más orientada hacia las creencias o hacia las motivaciones, también está la posibilidad de que el campo de acción esté condicionado por los medios entre los cuales es posible elegir, que constituyen a la vez todas las restricciones del actor (Elster, 2010). Esto es la valoración de las oportunidades y limitaciones del contexto inmediato en la que se ubica, como ser empleado temporal para ejercer la docencia en una IPES. Lo que devenga de la acción permite configurar una expectativa de su futuro: lo que se espera que suceda en función de la condición actual; aunque, en ocasiones, los actores enfrentan dificultades para proyectar el futuro, lo que produce un efecto de turbia ligereza.

Como muestro en la figura 2.1, la acción se circunscribe a las restricciones/oportunidades, deseos y creencias que se fraguan y configuran constantemente en el marco de un contexto de riesgo y libertad precaria. Ambos filtros propuestos por Elster (2003) los relaciono con lo que, en el 2.3 de este capítulo, desarrollo como dimensiones subjetiva y objetiva de la noción trabajo docente en situación de tiempo parcial.

Con base en estas herramientas teóricas, pienso al PTP como un actor individualizado que asume que para lograr o para alcanzar la mejor vía posible es necesario su activación, lo que supone recurrir a sus capacidades cognitivas y

habilidades para tomar decisiones en medio de la incertidumbre. El propósito de esto será siempre reducir al mínimo la exposición al riesgo social; requiere para ello afrontar, desacelerar, suspender, ligar, todo al mismo tiempo. Decidir es lo que posibilita las acciones del individuo para mantener su libertad, expandirla o, en su defecto, acotarla debido a las circunstancias, por lo que las transiciones de los PTP se entrelazan con las condiciones de época en la que viven y sus exigencias para activarse (o no hacerlo o no poder hacerlo).

2.3 La situación de trabajo: el intersticio entre el actor y el establecimiento

Inicio con unas notas breves acerca de cómo el contexto de la segunda modernidad, descrito de manera previa, ha impactado en la educación superior privada en México, esencialmente porque su crecimiento acelerado durante la década de los 90 es producto del achicamiento del Estado en el ámbito de la educación superior. Además, este sector educativo podría ser uno de los ejemplos, que no el único, respecto a la adopción y fortalecimiento de políticas de individuación (Merklen, 2013) pues las IPES suponen un acercamiento al público de manera individualizada (ofertas *casi a la medida* para atender nichos de mercado –Gama, 2017). Tal acercamiento es de acuerdo “con los valores de la autonomía, la responsabilidad, la activación y el seguro de sí mismo ante los riesgos” (Merklen, 2013: 73).

Así también, el sector privado de educación superior es un ejemplo de la flexibilización del mercado de trabajo pues desde siempre ha ofertado contratos por tiempo determinado al profesorado, aunque algunos pocos establecimientos de alto prestigio ofrecen eventualmente contratos “de tiempo completo” (Galaz, Soto y Sotelo, en prensa). La diferencia estriba en que, a decir de algunos trabajos previos (Gil, 2008; Sidorova, 2007) y de entrevistados en esta tesis, las IPES han mermado la oferta de protecciones sociales básicas y salarios muy bajos. Tendencia global que la literatura sobre el tema ha registrado en los últimos años (Rosario, 2007; Wilson, 1998; Bermúdez y Novoa, 2009).

En el segundo punto abordo lo que significa el trabajo docente que realizan los actores y algunas características de éste en el sector privado de educación superior en el que la materia de trabajo es la unidad “clase” derivada del predominio de la función docente en las IPES, es decir, de la enseñanza para formación de profesionistas. Dado

que la enseñanza es la acción nuclear de la docencia, ésta deviene en un efecto intencionado, sistemático y evaluable que se genera en y con otros (Alliaud, 2014).

Por este motivo, otros aspectos como preparar la clase, la relación con los estudiantes o las formas en que se valoran los aprendizajes alcanzados son consideradas en esta discusión. Los incorporo pues el trabajo expresa un saber hacer acumulado de la habilidad personal, del aprendizaje realizado en el marco de un colectivo que pone de manifiesto la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, las capacidades de adaptación del actor que lo desarrolla (Hargreaves y Fullan, 2014; Sennett, 2013).

Un aspecto importante es mencionar que gran parte de la literatura que empleo para esta sección es sobre profesores de educación básica o media superior (Hargreaves, 2005; Zabalza y Zabalza, 2011; Tardif, 2004; Alliaud, 2014, y otros); sin embargo la encuentro útil para el caso del profesorado universitario de tiempo parcial en IPES pues los docentes comparten el núcleo de la actividad que realizan: la enseñanza como práctica social cuyo objetivo es formar a otros.

Los autores a los que recurro analizan el trabajo docente como una práctica social compleja que vincula elementos pedagógicos –contenidos, fines formativos según nivel educativo, entre otros- y sociológicos –la escuela como institución y como organización, condiciones materiales y simbólicas; aspecto que coincide con la perspectiva de este estudio. Por su parte, en la literatura sobre profesorado universitario abundan los trabajos que estudian el perfil del académico del sector público que es distinto al PTP en cuanto a las actividades formales y sustantivas que tiene destinadas²⁵, por lo que resulta poco apropiado su uso en esta investigación.

Luego, en un tercer punto, señalo como posibilidad para el estudio de la docencia de tiempo parcial la categoría de carreras transicionales con el propósito de enfatizar las transiciones –entradas y salidas- de los actores en diferentes trabajos incluida la docencia en IPES; dichas transiciones ocurren de una en una o varias a la vez. En su mayoría, enfatizo los aspectos del tiempo y del espacio de las transiciones (permanencia, ingresos, salidas, retornos y lugares), y, en menor medida, lo refiero a los

²⁵ Soledad Walker (2016) menciona que las primeras tienen un carácter formal pues están atravesadas por procesos de burocratización de la enseñanza y de otras funciones de la universidad, como la investigación. Las actividades formales son evidencia útil sobre cómo se hace carrera en el establecimiento, y con ello lograr promociones o estímulos económicos; además, permiten organizar el tiempo y los lugares de trabajo. Por su parte, las actividades sustantivas son aquellas que se llevan a cabo esporádicamente pero se llegan a consolidar como parte ineludible del trabajo, como la tutoría o la asesoría académica, aunque no siempre son plenamente reconocidas y, por lo tanto, remuneradas.

saberes contruidos en un escenario laboral y que se emplean en otro. La caracterización de este tipo de carrera, inspirada en la noción “carreras sin fronteras” alude a las tendencias de la segunda modernidad que retomo en este documento: flexibilidad, incertidumbre y riesgo.

2.3.1 El sector privado de educación superior: botón de muestra de la segunda modernidad

Si bien las características del Estado de bienestar no fueron generalizadas para el caso de México, dada la alta presencia de trabajo informal, varios escenarios del sector público –como dependencias gubernamentales, entre ellas las escuelas-, así como de la iniciativa privada, adoptaron estas características para la mayoría de los empleos formales o asalariados. De esta manera, empleos que posibilitaran relaciones laborales estables y duraderas, con acceso a protecciones sociales, se situaron como el ideal a seguir por los ciudadanos pues garantizaban el acceso al bienestar social y, con ello, la organización de la vida.

Las universidades públicas son un ejemplo de ello, y la figura del académico –un trabajador de la universidad- posibilitó, por un lado, que los establecimientos educativos adaptaran sus esquemas de contratación a estas condiciones²⁶. Por el otro, el surgimiento de este actor y su fortalecimiento a lo largo de la década de los 90 a través de diversas políticas como SNI o PRODEP, conllevó la asunción de la premisa “del pleno empleo o de carrera” como un modelo único del profesor universitario. No obstante, las IPES, al no estar plenamente interesadas en desarrollar actividades académicas, sino en ofrecer servicios educativos ante una demanda creciente, adoptaron solo las disposiciones legales básicas para sus trabajadores docentes.

Incluso, en la universidad pública no todos los actores fueron beneficiados con la propuesta de hacer carrera como académicos pues dependía de la capacidad económica del establecimiento para contratar de forma permanente a quienes, según sus capacidades y recursos formativos, estuvieran en disposición (y con el interés) de

²⁶ Burton Clark (1983) menciona que las carreras académicas están sujetas a criterios de ingreso, permanencia y ascenso que los establecimientos educativos señalan en función de lo que las disciplinas académicas consideran pertinente y legítimo. Una carrera expresa el desarrollo de la profesión académica, comprende el conjunto de normas, procedimientos y mecanismos institucionales establecidos para el cumplimiento de las funciones sustantivas de la universidad, mediante la regulación del trabajo académico, en general, y de las trayectorias específicas de cada individuo.

dedicarse a la academia de forma exclusiva. Junto a los académicos, otras figuras como los PTP o profesores de medio tiempo coexistieron en menor número, pero no se impulsó su desarrollo profesional y laboral de manera tan sistemática y oportuna como se realizó con los primeros. Cabe señalar, que este impulso no se ha dado en los últimos 30 años ni de parte de la política educativa federal ni de los establecimientos educativos – públicos y privados- que, además, legitiman la existencia y proliferación de la docencia de tiempo parcial.

Así, la competencia con otros para superarse, en el marco de una lógica meritocrática, ha sido uno de los ejes rectores del llamado mercado universitario (estudiado de manera más amplia por Brunner, 2006; Brunner y Uribe, 2007). Sostenerse en éste requiere el despliegue de recursos por parte del actor en función de las posibilidades y las limitaciones que ofrecen los distintos establecimientos educativos y, en sí mismo, el mercado universitario.

Es preciso actuar para no ser excluidos (Sennett, 2005). En un trabajo más reciente para el caso de México, Acosta (2018) señala la posible existencia de dos mercados, el académico y el docente. Algunas de las características del primero son: mayor presencia en el sector público de la educación superior, incremento constante en sus requisitos de ingreso y de permanencia que suponen mayores cualificaciones, ejecución de las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación, difusión de la cultura, y las que se agreguen), así como condiciones laborales más estables y, por tanto, más apegadas a las pautas del bienestar de la modernidad.

El otro mercado es el docente que presenta mayor rotación del profesorado, ejecución específica de “servicios docentes”, esto es, transmisión de conocimientos y experiencia a otros, así como condiciones laborales inestables y precarias (Acosta, 2018). Agrego a lo anterior que, además, este mercado tiene una existencia sostenida en su mayoría por el sector privado de educación superior, aunque no exclusiva. Esto implica que las IPES son un espacio de trabajo vulnerable y de riesgo social para los PTP.

Aunque el propósito de esta tesis no es estudiar el mercado laboral o de trabajo que representa la educación superior, los actores objeto de estudio laboran en éste, concretamente en el sector de financiamiento privado. Y es éste escenario el que posibilita o limita su acción como PTP; por ejemplo, el aumento en el número de establecimientos privados y, con ello, de la oferta educativa representa una mayor disposición de vacantes docentes. Presumiblemente, mayores oportunidades de

emplearse como PTP. No obstante, la información por parte de las IPES es escasa y poco clara sobre la vacante en sí (criterios de perfil para el ingreso, funciones a realizar, tiempos, entre otras), y sobre la oferta laboral para el empleado (condiciones contractuales legales y académicas)²⁷. Estas podrían ser algunas restricciones, así como otras relacionadas con el mercado de trabajo o el contexto social general en el que se encuentran los PTP.

Al mismo tiempo, desde la lógica de las IPES se incentiva la competencia pues no todos los (posibles trabajadores) docentes cumplirán con los criterios señalados para el ingreso o la permanencia, aunque no tengan conocimiento específico de cuáles son, por lo que pueden ajustarse según la necesidad o el criterio del establecimiento privado. También ante el exceso y recurrente oferta de posibles trabajadores docentes, la flexibilidad en la duración de los contratos es la menor de las preocupaciones para los establecimientos. De esta manera, acorde a las premisas de la segunda modernidad, la libertad de los PTP resulta precaria pues ellos “aceptan” (legitiman y reproducen) tales condiciones y no parece que sean las IPES quienes los imponen. Los actores administran su relación con los riesgos.

Lo anterior ha sido posible debido a las escasas regulaciones del Estado para ordenar la expansión del sector privado desde los años 80 y hasta inicios los 2000. Probablemente, esta postura estatal se debió a la fuerte crisis económica de los 80 que limitó sus posibilidades de extender la cobertura del nivel superior ante la demanda creciente. Dicha demanda se explica por el aumento proporcional de la población juvenil y del egreso del bachillerato (Álvarez, 2011).

Por ejemplo, la educación superior privada al inicio de la década de los 90 concentraba el 18 por ciento de la matrícula de licenciatura mientras que a su término alcanzó el 28.8 por ciento de la matrícula. El crecimiento acelerado llegó a su fin hacia el inicio del siglo XXI debido, entre otras razones, al incremento de oferta educativa del sector público (Álvarez, 2011a); aun así en 2010 registró el 33 por ciento del total de matrícula de nivel superior, porcentaje que se ha sostenido debido a la proliferación tanto

²⁷ Los trabajos de Sidorova (2007), Gil (2008), Acosta (2018), Galaz, Soto y Sotelo (en prensa), y otros, han mostrado para el caso de México la poca transparencia en el rubro de condiciones de trabajo que ofrecen los establecimientos privados; lo que sabemos, en su mayoría, es a través del profesorado que labora en éstos y ha colaborado en recientes investigaciones educativas, por caso esta tesis. Con antelación, Buendía (2016) ya había señalado que en México no hay un sistema de información al que puedan acceder quienes están interesados en comprar u ofrecer servicios a este sector de financiamiento. Para la autora de esta tesis, tal situación es una problemática importante pues incentiva la competencia desleal, por tanto la segmentación del sector privado e incrementa la desigualdad entre los “compradores” del servicio, por lo que abona en la configuración de un escenario de riesgo e incertidumbre social.

del número de establecimientos como de modalidades en la oferta de servicios educativos (Álvarez y Urrego, 2017).

En ese mismo sentido, el Senado de la República ha señalado (2002) que derivado de este crecimiento desregulado la competencia es desleal en el sector pues hay inversionistas privados que tienen mayor capacidad de expansión y disponen de más estrategias de atracción de públicos, que otros. Álvarez y Urrego (2017) en su trabajo sobre los conglomerados de la educación superior privada muestran cómo “la liga de los 11” concentró en 2015 el 37.1 por ciento de la matrícula del sector privado lo que “constituye una forma de oligopolización de la ES privada, esto es, del control de la mayor parte del mercado... por un reducido número de empresas” (p. 6)²⁸.

Ante ello, un resultado innegable ha sido la diferenciación entre las IPES en términos de precios, prestigios y, muy probablemente, calidades del servicio (Álvarez, 2011). En las dinámicas de la segunda modernidad esta diversidad de ofertas posibilita (y parece que habilita) a los actores a decidir por “la mejor opción”, que está circunscrita a las posibilidades reales de pagar las cuotas de matrícula, de la cercanía del establecimiento o de los programas educativos que tiene. Tampoco queda duda de la participación del sector privado en la economía mexicana, Álvarez y Urrego (2017:2) identifican que

... el sector privado se convirtió en una enorme industria que llegó a ocupar el lugar 26o en la generación del Producto Interno Bruto. Los amplios márgenes de ganancia, alrededor del 30%, aunados a su bajísima regulación, convirtieron al sector privado de la ES en una codiciada actividad económica no sólo de empresas nacionales sino también transnacionales.

Angélica Buendía (2016), por ejemplo, señala que el mercado que constituyen las IPES, es decir un espacio en donde se realizan intercambios entre bienes y servicios con el objetivo de maximizar las ganancias, suele invertir en productos que significan un bajo costo –como el caso de programas que requieren infraestructura básica – administración, contaduría, derecho; “no es extraño que programas [como los enunciados] se ofrezcan en la mayoría de las [IPES]” (p.48). En 2010-2011 más de un millón de la matrícula se ubicó en programas relacionados con el área de conocimiento de las ciencias sociales y administrativas. La autora agrega que la poca supervisión del Estado respecto a la oferta educativa, salvo el otorgamiento del RVOE, es un escenario

²⁸ Los autores nominan de esta manera a once empresas que tienen más estudiantes que el promedio pues matricularon 344,396 alumnos en el periodo 2015-2016, y representa más de la tercera parte de la matrícula total del periodo, en aproximadamente dos mil IPES (Álvarez y Urrego, 2017).

idóneo para que sean los dueños de las IPES quienes definan el rumbo de este sector. Es pues un ejemplo cómo las reglas del juego cambian cada tanto.

Conviene subrayar que en este mercado son varios los intercambios que se realizan, desde quienes demandan un servicio educativo y paga por él, hasta los PTP que ofrecen su conocimiento y experiencia a cambio de un salario. Respecto a esto último, Galaz, Soto y Sotelo (en prensa) discuten la incorporación masiva de profesores como un recurso estratégico de las IPES, sobre todo en las de alto prestigio. Este tema como un asunto de la mercadización del sector privado²⁹. Los autores encontraron que, por ejemplo, los establecimientos privados prefieren contratar profesores jóvenes, aunque también tienen algunos de edad más avanzada lo que supone la incorporación de profesionales jubilados –de sus propios campos profesionales, entre otros elementos que coinciden con algunos hallazgos de esta investigación.

En suma, el sector privado de educación superior se presenta como un escenario interesante para su estudio por su gran heterogeneidad y, específicamente a los actores que participan de éste –estudiantes y profesores- que recientemente forman parte de los temas de agenda de la investigación educativa. A continuación, me detengo en el tema del trabajo docente en los establecimientos privados.

2.3.2 Trabajo docente en instituciones privadas de educación superior

Al ser el trabajo una actividad humana coordinada y situada –por lo tanto, una práctica social, histórico y cultural, no solo económica (Castel, 2004)- es preciso partir de conocer las características generales del contexto en el que se ubican los PTP de esta investigación. En el seno de ese contexto y para los fines de esta investigación, he delimitado la situación de trabajo como el escenario y el conjunto de condiciones en las que se encuentra el profesor, ya sea como docente de una IPES o en otros espacios laborales asociados o no a las actividades de docencia. La situación de trabajo delimita la participación específica del actor en el mercado de trabajo. Las condiciones, según Grassi y Danani (2009) refieren a la disposición de medios más o menos adecuados (o su no disposición), así como los riesgos, las protecciones y el esfuerzo exigido para la realización de la actividad, en este caso la docencia.

²⁹ Gama (2017) señala que este término permite comprender a las IPES como organizaciones comerciales, específicamente cómo generan estrategias (de mercado) para obtener legitimidad y prestigio. Inicialmente el término ha sido propuesto por Brunner (2006) como una traducción de *marketization*.

El establecimiento educativo es el marco de acción de los profesores dado que la situación de trabajo posee características que facilitan o impiden la ejecución de ciertas acciones. Un punto importante es que el establecimiento educativo forma parte del mercado de trabajo, caracterizado por el riesgo, la incertidumbre y la precariedad profesional. Ambos, establecimiento y mercado de trabajo, con sus restricciones y posibilidades que presentan al actor, configuran la situación de trabajo desde una perspectiva objetiva (De la Garza, 2010). Estos componentes del contexto institucional expresan la forma en que se organiza el trabajo, los elementos que permiten dar cauce a las actividades laborales, la provisión de recursos materiales y simbólicos, así como las características de las disposiciones de carácter legal que ofrece el establecimiento a sus trabajadores para la ejecución de las funciones para las cuales se les contrata.

La situación de trabajo, en tanto posición subjetiva, representa las oportunidades y las limitaciones que el profesor tiene para construir su experiencia de trabajo, la cual se configura por los motivos e intereses personales y profesionales con que cuenta, así como aquellos que despliegue para ubicarse más allá de su posición inicial.

Las IPES consideradas en este estudio tienen como función principal la formación de profesionistas. Las misiones de algunos de estos establecimientos, disponibles en sus páginas de Internet, enfatizan la función de: “formar profesionales con visión humana” (IP6); “formar integralmente líderes de acción” (IP8); “formar personas competentes” (IP1), “formar profesionales emprendedores” (IP7) o “formar a los líderes del mañana” (IP5). Dos condiciones institucionales deben cumplirse para ello: en primer lugar, la captación de demanda como condición para mantenerse en el mercado de la oferta universitaria –un mercado cada vez más competitivo debido a la similitud tanto de la oferta educativa, como de otros atractivos adicionales (becas, programas de intercambio o de formación integral –cultura, artes o deportes) que ofrecen³⁰.

Casi todas las IPES que forman parte de esta tesis enuncian, también en sus páginas de Internet, que “sus” profesores cuentan con altas capacidades profesionales cuyos esfuerzos apuntan a la formación de egresados de excelencia, características que señalan como “beneficios” para la demanda. Así, la segunda condición es contar con los recursos humanos idóneos para operar los programas educativos y atender a los estudiantes.

³⁰ Este fenómeno Acosta (2013) lo nomina isomorfismo institucional –observable tanto entre los segmentos que configuran el sector privado, como entre éste y los establecimientos públicos.

Tales recursos humanos son los profesores quienes son contratados por tiempo parcial para “dar clases” debido a que sustancialmente las IPES ofrecen “formación profesional”. Así, la clase es la unidad básica del trabajo docente y ésta es una forma de organización del currículo que particiona el conocimiento y lo confina a un tiempo delimitado que se expresa en una remuneración económica de hora/semana/mes (en adelante hora/clase); los costos de pagar por unidades aisladas son menores que de pagar por contratos de tiempos prolongados (en los cuales el de mayor duración sería el de tiempo completo o indefinido). Además, la contratación de tiempo completo infiere actividades adicionales a la función docente que, presumiblemente no realizan los PTP, pues las IPES no “se dedican a ello”³¹.

Los establecimientos privados privilegian el lucro aunque legalmente no tengan permiso y, por tanto, privilegiarán el abatimiento de costos, principalmente de nómina; la función docente es más lucrativa que otras, como la investigación o la gestión; en ese marco los PTP deben activar sus recursos y decidir, su libertad es precaria, limitada a las oportunidades/restricciones del contexto: salirse e intentar por otro lado, o combinar trabajos de distinta naturaleza. De esta manera, las IPES son un espacio de riesgo social por la inestabilidad laboral que ofrecen, pero también seduce a muchos profesionistas que buscan ingresos económicos adicionales o trabajos flexibles en tiempo y, aparentemente, menos demandantes.

El trabajo docente comprende, por un lado, todas aquellas actividades relacionadas con la práctica de enseñanza que, en la educación superior, sucede en el territorio de un campo de conocimiento concreto. Se trata, pues, de una práctica docente, es decir, aquella que tiene una intencionalidad formativa y de desarrollo humano, para lo cual quien educa o forma elegirá de su repertorio teórico y metodológico aquellas perspectivas y maneras de actuar que considere más adecuadas para la consecución de sus objetivos (González, 2006).

³¹ Ha resultado un ejercicio interesante explorar las páginas de internet de las IPES que son parte de esta investigación pues aunque la información que ahí brindan está centrada en la oferta de programas de grado y posgrado, en modalidad presencial y otras novedosas (ejecutivas o en línea); también se encuentra información sobre programas de vinculación y extensión de servicios universitarios a la comunidad, proyectos para el desarrollo de investigación –aplicada en su mayoría, así como programas de “emprendedurismo” o de “responsabilidad social”. Esto evidencia que estos establecimientos sí hacen algo más que formar profesionistas, aunque no todos con el mismo nivel de organización e impacto.

Por el otro, el trabajo docente conlleva la experiencia de quien realiza la práctica frente a su propio itinerario formativo y profesional³², al contexto social en el que se encuentra, así como en relación con el establecimiento educativo en el que labora (Cervantes, 2016; Anijovich *et. al.*, 2016). Estas experiencias se sitúan como recursos socio-profesionales potenciales para desarrollar el trabajo y, también, posibles aspectos que restringen la práctica docente³³. De esta manera, el profesor desarrolla una parte de su trabajo en el aula, con variaciones que se inscriben en sus propias experiencias pero que se expresan acorde a las disposiciones señaladas por los establecimientos educativos. Esto nos permite explicar por qué, pese a la existencia de planes, programas o modelos educativos, las prácticas docentes no son homogéneas aun cuando compartan un escenario o reglas de ejecución.

La otra parte del trabajo docente es lo que conlleva planear, diseñar, pensar, idear o imaginar lo que sucederá en aula. Dicho de otra forma, comprende prácticas ejercidas en espacios y tiempos que incluyen y, a la par, trascienden el aula para la consecución de los objetivos educativos. Esas prácticas que traspasan el aula están relacionadas con el tiempo de preparación de la actividad de enseñanza, como la planeación del programa de curso, el diseño de material didáctico o la búsqueda de literatura especializada; “la enseñanza comprende tanto la manera en que cada uno hace su trabajo (el procedimiento, le método, la *performance*) como el producto o los productos” (Alliaud, 2017:37).

En el caso de la docencia, el trabajo no se separa de quien lo hace y tampoco al momento de ser expuesto a otros, pues el “producto” se hace en el momento. Esta naturaleza propia del trabajo docente resulta compleja al momento de establecer su precio y más tratándose del sector privado pues dependerá de la capacidad financiera, el prestigio o tamaño de la IPES³⁴.

Asimismo, el tiempo de clase implica comprender la docencia como una actividad compleja en donde no solo se transmiten conocimientos a través de la selección de

³² Entiendo el itinerario como el recorrido que, en términos de formación profesional y de ejercicio profesional ha elaborado el actor a lo largo de su tiempo de vida. Esta categoría sirvió para construir y, en lo posterior, analizar el material empírico de la tesis. Cfr. cuadro 1.1 en capítulo 1 de este documento.

³³ Andy Hargreaves y Michael Fullan (2014:21) proponen estudiar “los activos que puedan ser aprovechados [por un individuo] para cumplir los objetivos deseados” desde la denominación de capital profesional, entendido como el conjunto de aptitudes, experiencia y capacidades (capital humano) puesto en circulación, complementado y organizado en colectivo (capital social y cultural), de tal forma que a lo largo del tiempo, el sujeto se profesionaliza en el trabajo docente, no sólo a partir de capacitación o formación intelectual, sino también por disponer de las apropiadas interacciones y relaciones en su entorno (establecimiento educativo y asociación con pares).

³⁴ Acosta (2018: 108) apoyada en los referentes de la economía de la educación (Carnoy, 2006) trata este asunto en su tesis.

ciertas estrategias, sino que el docente en todo momento toma decisiones, situación que supone creatividad para su manejo, como señala Andrea Alliaud “el hacer o el quehacer se fortalecen cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo” (2017:38). En una condición de tiempo parcial, los profesores tienen narrativas difusas de sí y de sus acciones, y pese a que están indetermindados (Dubet, 2013) sobre cómo deberían ser, pues han recorrido la educación formal como aprendices, resulta difícil crearse de manera “coherente” (Sennett, 2005).

En la lógica de los establecimientos privados, garantizar la excelencia de la oferta educativa a los estudiantes requiere de controles estrictos que evidencien el cumplimiento de las normas y del currículo oficial, situación que se traduce en un grado de libertad bastante limitado para la toma de decisiones por parte de los PTP. La filosofía de la empresa consiste en homogeneizar los procesos para garantizar su calidad, lo que sucede fuera de ese margen, al ser territorio desconocido, escapa a toda posibilidad de control.

Seguir esta pauta invisibiliza la complejidad de la docencia como práctica social que se realiza en situaciones sociales, comunicativas o psicológicas muy específicas. Además del tiempo invertido en aula y de preparación, posteriormente, los PTP también destinan gran cantidad de horas y de fuerza de trabajo a las faenas de revisión de tareas de sus estudiantes y su evaluación. Al ser estas actividades realizadas de manera externa a la unidad básica hora/clase, resulta un trabajo soslayado por las IPES.

De esta manera, los establecimientos privados al reconocer unas actividades y no otras por la vía de lo que efectivamente se remunera, legitiman –en conjunto con los actores- una concepción sobre el trabajo docente. ¿Qué podría explicar, entonces, que dichos establecimientos sumen otras faenas a los PTP como asesorías a estudiantes o reuniones “de academia”? Como señalé con antelación, el mercado de la educación superior privada requiere asegurar la distinción de su servicio –para atraer más demanda- sin menoscabo de lo que tradicionalmente se espera de la actividad de formar profesionistas. En este último punto, el sector privado toma como sustento lo que el sector público realiza para garantizarse como prestador de servicios educativos – isomorfismo institucional (Acosta, 2013).

Maurice Tardif (2004) compara el trabajo en la industria con el que se realiza en la escuela, mientras que en el primero el objeto de trabajo es material, homogéneo y pasivo, en el segundo es individual, capaz de ofrecer resistencia y con una carga socioafectiva. Además, el tipo de relación que el trabajador de la industria establece con

el objeto es simple y de carácter técnico, mientras que la relación del trabajador docente no se reduce a los componentes funcionales y, además, éste requiere colaboración del objeto para operar.

Este tipo de características de los componentes que integran el trabajo docente confirman, por un lado, que se trata de una práctica compleja que requiere capacidades intelectuales, emocionales y técnicas específicas (Tardif, 2004). Por el otro, evidencian que dada la naturaleza de los objetos –estudiantes y conocimiento- con los que labora el profesor, éste requiere adaptar sus recursos para llevar a cabo la enseñanza, es un deber del actor aprender a leer y traducir tales lenguajes para realizar bien su trabajo, y atender la naturaleza ambigua, heterogénea y, casi siempre, inmaterial del aula (Zabalza y Zabalza, 2011).

Varias son las tensiones y los dilemas a los que se enfrenta el profesorado, algunas se exploran en los capítulos de resultados, pero quizá la más frecuente es que los docentes tienen poco control sobre el objeto de trabajo, o sea los estudiantes, lo que condiciona los objetivos que se pretendan alcanzar. Además, debe actuar con grupos sin perder de vista a los individuos que lo integran. Tardif señala

...los maestros tienen que elaborar sus instrumentos y construir sus lugares de trabajo: en esta perspectiva, la subjetividad del trabajador interfiere necesariamente en su ambiente laboral, al que se incorpora en parte... no existe una manera objetiva o general de enseñar; todo educador traspone a su práctica lo que él es como persona (2004: 106)

En suma, el trabajo docente es mucho más que tener un contrato con un establecimiento educativo para la transmisión de conocimientos y la aplicación de estrategias. El trabajador docente es, pues, un actor que tiene en sí mismo su propio material de trabajo, corporiza su enseñanza a través de las acciones que él elija con base en sus experiencias y saberes profesionales –esto es su biografía-, y las características de la IPES³⁵.

Una característica común de las IPES de esta tesis es que se enfocan en la formación de profesionistas –nominados como líderes del mañana, emprendedores, profesionales competentes, etcétera. Otras características podrían ser el tamaño de su

³⁵ Respecto a la biografía Beck y Beck-Gernsheim apuntan “los investigadores distinguen entre la ‘historia de la vida’, como cadena de los acontecimientos reales, y la ‘biografía’, como la forma narrativa de los acontecimientos, dos cosas que no coinciden ni mucho menos necesariamente entre sí” (2012: 73). En este trabajo tomo la perspectiva de la biografía pues es a través del testimonio del profesorado que he tenido acceso a datos y opiniones sobre su vida profesional.

matrícula, el precio de sus servicios o su orientación ideológica, las cuales señalé en la tabla 1.7 del capítulo uno.

No obstante, como señalo en los resultados de esta tesis, por un lado, la mayoría de los docentes realizan otras tareas por las que no perciben un pago adicional, como la gestión académica e, incluso, la tutoría a estudiantes. Esto representa varios problemas: primero, en la normatividad solo se considera para su remuneración la enseñanza –en la unidad hora/ clase. Segundo, las instituciones privadas no ofrecen espacios para llevar a cabo las faenas adicionales a la clase y, tercero, no hay diferencias considerables entre las IPES de precio alto, intermedio o bajo.

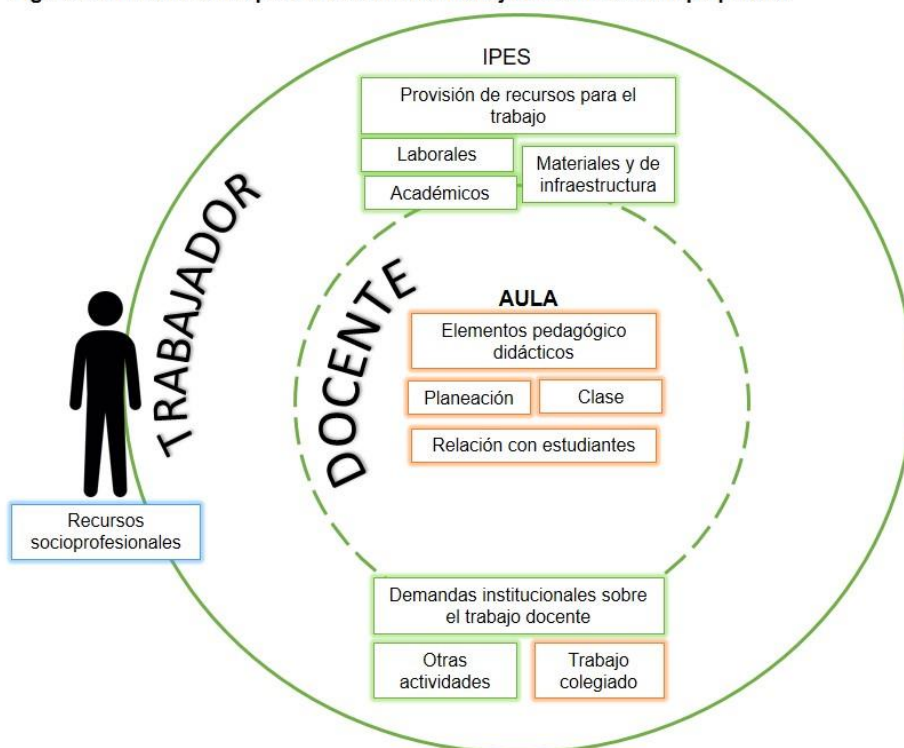
En ese mismo sentido, por el otro, los establecimientos privados parecen actuar de manera similar, en función de las exigencias de actividades que deben cubrir los PTP y de las condiciones que les ofrecen. Solo hay algunas pequeñas diferenciaciones en cuanto a los comportamientos que se demandan hacia los profesores según si la IPES es confesional o no, en los capítulos subsecuentes me detengo en el asunto.

Otro elemento constitutivo del trabajo docente refiere a la colegialidad entre el profesorado pues coadyuva en el desarrollo de una identidad como profesional de la enseñanza (Anijovich *et al.*, 2016; Hargreaves, 2005; Zabalza y Zabalza, 2011). El trabajo entre pares permite afianzar los fines y marcos de acción del establecimiento, así como el compromiso por parte de los actores para su logro. Empero, en las IPES este elemento tiene poca fuerza debido a que los PTP entran y salen del espacio escolar según sus horarios de clase. La tarea es fragmentada, endeble y difusa (Sennett, 2005; 2007).

Resulta complicado conjuntar esfuerzos cuando los actores son concebidos por el establecimiento como átomos aislados debido al tipo de contratación que poseen. Asimismo, el trabajo colegial no está considerado en la estructura de tiempo de trabajo de los PTP, por lo que realizar la actividad tensiona otros espacios de la vida. Ceder tiempo a una actividad que no se había considerado puede provocar la intensificación de las actividades laborales –docentes y no docentes-, lo que implica restar tiempo de descanso o recreación. Para Hargreaves (2005) y otros (Zabalza y Zabalza, 2011; Tardif, 2004) esto es un efecto negativo para el profesorado pues apunta al detrimento de su desempeño como enseñante.

Para comprender cómo el profesorado realiza y vive el trabajo docente, es importante considerar no solo los espacios tangibles y formales de la práctica, como lo es el aula o el establecimiento educativo, sino también aquellos espacios informales, como la casa, la oficina, la biblioteca, el transporte público. Ello debido a que, en el caso de la enseñanza, muchas de las actividades se realizan en los tiempos previos o posteriores al encuentro en el salón de clases. Los profesores son ellos mismos su fuente y medio de trabajo, dependen, en suma, de las condiciones reales y simbólicas con que cuentan para llevar a cabo sus actividades; una característica de los trabajadores en la segunda modernidad que, según Beck y Beck-Gernsheim (2012), se incentiva por las políticas de individuación y los marcos flexibles en lo laboral.

Figura 2.2 Dimensiones para el estudio del trabajo docente de tiempo parcial



Elaboración propia con base en Anijovich *et al.*, 2016; Hargreaves, 2005; Zabalza y Zabalza, 2011; Tardif, 2004

En ese sentido, como muestro en la figura 2.2, en esta tesis considero: la provisión de recursos laborales, académicos y materiales ofrecidos por las IPES, así como las demandas institucionales adicionales al trabajo en aula. También con los recursos socio-profesionales para ser profesor. Estos elementos configuran el escenario de oportunidades o restricciones para la acción. Por un necesario recorte analítico contemplo tres aspectos del trabajo en aula: la fase de planeación o preparación de la

clase, la clase en sí misma y la relación con los estudiantes como partícipes de ésta, cada una con sus propios dilemas, sus lineamientos y sus demandas.

Como he señalado, estos elementos están interrelacionados, se configuran mutuamente con intensidades y matices distintos en función de cuán variables sean los recursos socio-profesionales de los PTP (formación académica, experiencia profesional, entre otros), así como el tipo de demandas institucionales que tenga cada IPES. El trabajador docente de tiempo parcial en establecimientos privados, comparte con otros docentes lo sustantivo de su actividad, enseñar; empero, ésta se fragua de modo distinto por la particularidad del escenario que lo contrata y de su propia condición inestable.

De esta manera, se configura una subjetividad que se activa para hacer frente a la incertidumbre y la inestabilidad laboral de forma creativa y, quizá, crítica (Araujo y Martuccelli, 2010). En dicha subjetividad se conjugan elementos inmateriales (percepciones, expectativas o creencias) sobre el trabajo docente que permean de diversas formas la enseñanza, las relaciones de los profesores con estudiantes y con otros miembros del establecimiento, así como intereses o motivaciones de los actores con relación a mantenerse o no en dicho trabajo.

Un trabajo de tiempo parcial, como la docencia en las IPES, reduce las posibilidades de construir una carrera en un sentido clásico como apuntaba la modernidad. Sin embargo, algunas propuestas emergentes en la segunda modernidad podrían resultar útiles para estudiar los tránsitos que han seguido los actores dedicados a esta labor; a continuación me detengo en esta propuesta.

2.3.2 Carreras transicionales: una posibilidad para estudiar la docencia de tiempo parcial

Las actuaciones de los individuos que viven en la segunda modernidad cambian con mayor rapidez. La vida no permite que las formas de actuar se consoliden en hábitos y rutinas duraderas o permanentes; adquirir una costumbre es indeseable e imprudente, porque los actores son constantemente llamados a “dejar las cosas”, a “no atarse a proyectos de largo plazo”; buscar la estabilidad parece desagradable (Bauman, 2007). Peor aún, la estabilidad puede leerse como un deseo de “no activación” por parte del individuo y, con ello, la exposición a un riesgo mayor para sí y para otros. Los actores viven una vida “transnacional que atraviesa fronteras” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 73).

La categoría de carreras sin fronteras (*boundaryless careers*) surge en la década de los noventa en Estados Unidos con los trabajos de Arthur (1994), principalmente,

acerca de los cambios en la organización del trabajo en el medio industrial³⁶. El autor identifica que, ante el agotamiento del modelo fordista y la apuesta cada vez mayor por un modelo no jerarquizado y de trabajo colaborativo (modelo toyotista), las carreras clásicas o tradicionales comienzan a ser cada vez menos comunes. Adicionalmente, la descentralización de las funciones –llamada también capacidades ajustables o *multitask-coadyuva* a aumentar la rotación entre los puestos de trabajo, por lo que el mercado comienza a demandar capacidad de cambio a sus empleados.

El concepto de “carrera sin fronteras” enfatiza la libertad del actor para moverse en el mercado de trabajo con base en sus propios valores y recursos, aquellos que él mismo construye y los que toma de los espacios sociales que frecuenta, como la escuela o las relaciones con otros. Esto sucede con mayor asiduidad debido a las transformaciones que el mercado de trabajo ha sufrido en términos de flexibilizar las jornadas laborales –turnos matutinos, vespertinos, diurnos, y con duraciones variables; diversificar, especializar o vincular funciones laborales; así como modificar los marcos legales de la actividad laboral (Arthur y Rousseau, 1996).

En Francia el concepto fue traducido por Cadin (1999) como *carrières nomades* (carreras nómadas), y de manera textual Falcoz (2011) las denomina *carrières sans frontière*. Incluso en este país existen algunas agencias que apoyan a los individuos en su instalación, integración y movilidad entre diversos espacios de trabajo, sin descuidar su calidad de vida³⁷. Cadin (1999) señala que las reformas del Estado trajeron consigo el impulso de estas formas de carrera en donde se ubica una gran diversidad de itinerarios y de “configuraciones de las representaciones individuales... sobre cómo debe ser una carrera” (Cadin, 1999: 78).

En suma, la carrera sin fronteras es lo opuesto a una carrera trazada por la organización (antaño amparada y promovida por el Estado benefactor). En ésta, era la organización laboral la que delimitaba tiempos, espacios, funciones y criterios necesarios para el ingreso, la promoción y permanencia, así como para la jubilación del

³⁶ Incluso en este texto el autor señala que el interés por estudiar carreras, cuyas manifestaciones pudieran ser diferenciadas, deviene desde los años setenta principalmente con el trabajo que realizaron académicos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT por sus siglas en inglés) de Estados Unidos. Arthur pone en relieve que la contribución más importante de este grupo ha sido apostar por la indagación interdisciplinaria sobre la carrera, pues al tratarse de un tema del individuo, una sola perspectiva no agota las interrogantes que emergen del tema.

³⁷ Ejemplo de ello es *Carrières Nómades* ubicado en Brest, Francia –al noroeste del país en el departamento de Brittany. Esta agencia forma parte del Sindicato Nacional de Profesionales de la Relocalización y de la Movilidad (SNPRM por sus siglas en francés) creado en 1995. Más información puede consultarse en www.carrieresnomades.fr

individuo (Inkson, Gunz, Ganesh y Roper, 2012). En la segunda modernidad, con la entrada del mercado y las políticas de individuación, son los actores quienes toman un papel protagónico para trazar sus rutas laborales, a veces por un anhelo de superación, a veces porque el contexto lo único que ofrece son plazos reducidos de trabajo (Merklen, 2013). Los contratos por obra, por periodos de evaluación o por tiempo determinado forman parte hoy de la normatividad del trabajo. Este tipo de relaciones contractuales enfatizan la flexibilidad para ingresar, permanecer o salir de los espacios laborales, pero también disminuyen la posibilidad de acceso de los individuos a las protecciones sociales (Arthur y Rousseau, 1996; Castel, 2009), lo que los sitúa en la incertidumbre permanente.

Arthur (1994) analizó estos cambios como un escenario que posibilita que el actor tenga diversas experiencias laborales de manera paralela, lo que significa que las fronteras entre los espacios de trabajo se vuelven porosas, y en algunos casos implica mayores retos, más responsabilidad, mayor capacidad de “activación” y, presumiblemente, mejores retribuciones. En todo caso, esta situación conlleva también que los actores reconozcan la fragilidad de sus relaciones laborales en términos de tiempo, afiliación, sentido de pertenencia y seguridad social.

Desde la perspectiva de otros autores (Briscoe y Hall, 2006; Sullivan y Baruch, 2009; Dany, Séverine y Valette, 2011) las ventajas de la autonomía que ofrecen las *boundaryless careers* conllevan la vivencia permanente del riesgo y la incertidumbre. Los individuos deben aprender a gestionar-se y a afrontar las pruebas que constantemente presenta el contexto moderno de vida. En este contexto “los acontecimientos de la vida no se adscriben principalmente a causas ‘ajenas’, sino a aspectos del individuo (decisiones, no-decisiones, omisiones, capacidades, incapacidades, logros, compromisos, derrotas)” (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 73).

Inicialmente consideré esta noción para estudiar a los PTP; sin embargo, conforme avancé en el análisis de la información encontré algunos aspectos que parecían contradecir la idea de “sin fronteras”. Tales aspectos referían a las múltiples tensiones que experimentan los actores respecto a sus decisiones profesionales, así como las limitaciones que implica no tener un empleo seguro que ofrezca protecciones sociales o un ingreso digno para sostener materialmente la vida. Si bien las fronteras no son de carácter organizacional, sí hay constricción social en diversos sentidos, lo que desplaza la supuesta autonomía del actor. La noción “carreras sin fronteras” ha servido, pues, de inspiración.

Con los hallazgos en mano, comencé a pensar en las transiciones, es decir, los movimientos diversos que se expresan en el itinerario profesional –y vital- de un individuo; las transiciones son experiencias que, por su naturaleza difusa, no encajan en las categorías preestablecidas de un trayecto –entendido como recorrido lineal, sino que consideran el despliegue de recursos variados en función de las condiciones reales de la situación. Esto sugiere que es el actor quien decide qué recursos usar, en caso de que cuente con ellos, pero también aquéllos que le son demandados (y si no los tiene, si resulta posible construirlos).

Transitar es crear camino, hacerse cargo de sí mismo. Por ello, el tiempo cronológico pierde fuerza frente al tiempo y lugar que resultan “el momento oportuno”, las transiciones son rupturas, discontinuidades, novedades, negociaciones y también arreglos con sentidos, a veces, contradictorios, pero que se componen, por una parte, de los discursos sociales y, por la otra, de las biografías individuales. Así,

...en las transiciones se ponen en juego tanto las experiencias del individuo como sus propias expectativas... Desde la construcción de tipologías empíricas, se tratará de identificar patrones diferenciados de procesos de riesgo a partir de la acumulación de una serie de eventos de inestabilidad (Mancini, 2017: 17-18).

En el campo de la educación, Valdivieso y De Ibarrola (2019) han realizado estudios sobre las configuraciones transicionales de egresados de educación superior hacia el mundo del trabajo. Una similitud entre el trabajo de las autoras y estas líneas resulta el cuestionamiento de la linealidad y predictibilidad de los recorridos de los actores frente a un contexto de constantes cambios en lo laboral. Si bien ellas ubican que hay transiciones lineales y otras no lineales señalan que son diversos los factores – procedentes del contexto del actor, así como de él mismo- que se configuran entre sí para el trazo de un recorrido particular, de igual manera, el sentido de “lo lineal” ha mutado. Esto no quiere decir que cada individuo sea completamente distinto de otro, sino que se complejiza su recorrido y sus formas de expresión (Mancini, 2017).

Ante el deterioro de la institución “carrera clásica” en lo laboral, la meritocracia es un régimen que posibilita a cada actor conseguir aquello que, en función de sus méritos –esfuerzo, sacrificio, dedicación, constancia- le corresponda, se enfatiza la heterogeneidad y la transición se presenta como una oportunidad/obligación para “recrearse” a sí mismo ante la permanente amenaza de exclusión. Quizá esta es una de las formas novedosas para organizar y articular la vida, lo que también genera mayor selectividad social para acceder a situaciones más estables.

Coincido con Castel (2009) para señalar que estas singularidades –que devienen de la libertad precaria- son manifestaciones de desigualdad social; una desigualdad que es menos soportable que antes pues, atañe a cada individuo ligar(se) y sostener(se) en su recorrido vital. De manera similar Mancini (2017) menciona que esta diferenciación ha llevado a la diversificación de las biografías: los cursos de vida tienen múltiples salidas hacia la organización laboral, por lo que los efectos de la segunda modernidad (riesgo e incertidumbre en esta tesis concretamente) generan experiencias (casi) particulares pero, que en suma, evidencian la acumulación de eventos inestables.

Las carreras transicionales no resultan completamente opuestas al modelo clásico, sino que algunos aspectos de éste se mantienen, aunque mutados; por ejemplo, la promoción laboral, cuyo trasfondo alude al movimiento, antes vertical en la jerarquía de la organización, ahora tiene un carácter “horizontal”. Para el PTP moverse entre distintos espacios laborales, realizando actividades variadas –susceptibles de complementarse- es sinónimo de mejora en el itinerario profesional que se está construyendo³⁸. No moverse es, por tanto, estancarse. En el modelo clásico la promoción aseguraba también un mejor salario; en las carreras transicionales el movimiento permite seguir ganando terreno para encontrar o hacer sentido a la forma de las carreras, aunque ello no se refleje en un mejor salario o, en general, mejoras sustantivas en la condición laboral.

Las carreras transicionales se ciñen a las características favorables o desfavorables que ofrecen los ámbitos en los que los actores se mueven. Tal situación permite ubicar tensiones y desplazamientos entre la relativa autonomía del actor y la coerción parcial de las estructuras socio-económicas de las que son parte. En el mismo sentido de Dubet (2006), considero importante cada vez más leer a los individuos que conforman a los establecimientos privados para comprenderlos y, también, al mercado del que son parte.

Si bien el término de carreras transicionales no ha sido utilizado para estudiar a los PTP, yo propongo su empleo en esta investigación. Tomo como punto de partida a Hermanovicz (2007) quien afirma que la carrera es totalmente subjetiva y debe estudiarse desde el curso de vida de quien la ha construido, pues solo el actor conoce las peripecias que ha enfrentado y la proyección que tiene de sí mismo como docente,

³⁸ Rascovan (2016:19) lo define como “la trayectoria subjetiva configurada sobre un trayecto institucional formalizado” esto significa que es la forma particular en la que el actor “crea su vida” sobre lo que socialmente se espera que haga según su contexto social, su época y su grupo etario. Es el camino que le permite al actor llegar de un punto a otro.

como investigador, como gestor, cada una de éstas por separado o en un mismo perfil. Las carreras, entonces “pueden ser entendidas como construcciones metafóricas que organizan la experiencia en el tiempo” (Pearlin, 1988 en Hermanovicz, 2007), esta perspectiva invita a cuestionar cómo la variedad del contexto social de trabajo sitúa un conjunto de parámetros de las formas en que el curso de vida laboral se experimenta subjetivamente.

2.3 Conclusiones

La segunda modernidad es la instalación de las incertidumbres. La construcción biográfica de los actores se sostiene en instituciones cada vez más frágiles debido a la pérdida de legitimidad de éstas, antaño guardianas del orden y la paz en las sociedades. Por ello, los actores son interpelados para adaptarse de manera constante y rápida a los cambios que traen consigo los mundos social y laboral. En la coyuntura actual, las dinámicas de individualización demandan la “activación” del individuo lo que supone cierta autonomía para determinar la propia biografía.

A lo que se enfrentan los actores es, en realidad, a una serie de extrañamientos institucionales que legitiman el “precarato” (Castel, 2009) y las dinámicas que los exponen a la incertidumbre y la baja provisoriedad. Robert Castel (2004) ha señalado que la acción de “no moverse” por parte de los individuos es más fatal que mantenerse en movimiento, pese a que no se tenga claro hacia dónde y para qué. Por su parte, Marshall (2011) sugiere que el movimiento de los actores abre la posibilidad de que se creen nuevos valores en la lucha contra un orden viejo que oprime y presenta eventos de riesgo que pueden degradar la situación del individuo.

¿Por qué la docencia de tiempo parcial es un trabajo de riesgo? La naturaleza del concepto de riesgo es compleja, sin embargo, uno de sus componentes esenciales es la incertidumbre, concepto sociológico que remarca la falta de certeza ante alguna situación. La docencia, en general, es un trabajo de riesgo pues no hay certidumbre de que el aprendizaje ocurra como se ha previsto, ni que el efecto de las acciones docentes sea el esperado. En lo particular, la docencia de tiempo parcial es un trabajo en el que, además, no hay certeza de recontractación; en ocasiones, en los establecimientos privados tampoco hay certeza sobre los motivos por los cuales dicha recontractación no sucede. Esta situación coloca al actor en un estado de inseguridad, un efecto más directo y observable del riesgo.

La inseguridad del PTP, en sentido laboral, lo orilla a activarse pues es su responsabilidad, y no del establecimiento, quedarse “sin trabajo”. Frente a ello, el actor debe decidir y buscar otras opciones para emplearse, para percibir un salario y para sostener cierto estado de bienestar. El itinerario laboral queda a merced de las opciones/restricciones que el contexto ofrezca; la inseguridad social es una condición individual –pues depende del actor fraguar su bienestar: el trabajo no es garantía de ello, pero se presenta como la mejor, quizá la única, vía.

El escenario no se concibe sencillo. Pero tampoco es derrotista. Lo presentado en las líneas anteriores se erige como un esfuerzo porque a partir del conocimiento de experiencias concretas puedan atisbarse líneas de acción focalizadas desde la investigación educativa y los establecimientos de educación superior. El trabajo docente objetiva el empeño de diversos actores en torno al acto de formar a otros como profesionales, no solo de quienes están frente a las aulas, sino también de aquellos que administran los establecimientos privados. Así, el trabajo docente, en conjunto con otros escenarios laborales, se convierte en un espacio que construye sentidos de vida en el profesorado. Tales sentidos soportan y direccionan los intereses y los motivos expresados en las decisiones de éstos sobre su itinerario profesional, aunque no necesariamente están determinados.

Desde esta perspectiva, la búsqueda y la exploración de las oportunidades son acciones que acentúan la subjetividad, por lo que las maneras como los actores “experimentan, viven y perciben el riesgo, dependerá... de lo acontecido histórica[mente]... y bajo qué condiciones estructurales (socio-demográficas, económicas y productivas)” (Mancini, 2017: 21).

En el espacio institucional que configura el trabajo docente de tiempo parcial, los nuevos disciplinamientos laborales, así como los lineamientos pedagógico-administrativos con los que deben cumplir el profesorado se convierten en el escenario inmediato de la incertidumbre y la inseguridad. Por un lado, la parte laboral tiene alta variabilidad en términos de horarios y de funciones a desempeñar, adicional a la baja remuneración que se percibe por ello. Por el otro, los lineamientos pedagógicos son numerosos y poco claros en tanto intensifican la labor del profesor, la cual se reduce a la entrega de documentos –control burocrático-, el cumplimiento del tiempo técnico-racional y la evaluación de los anteriores para garantizar la oferta de excelencia que prometen las IPES.

No obstante, hay un conjunto de acciones y prácticas que realiza el profesorado y se tornan invisibles en el marco de este régimen del trabajo. Ello es resultado de las promesas de la modernidad que han enfocado las faenas laborales a “la eficiencia, la productividad y la prosperidad” (Hargreaves, 2005: 53). Así, se pierde de vista que la naturaleza del trabajo docente está en las habilitaciones intelectuales del profesorado: las relaciones vitales con el conocimiento (Recalcati, 2016) y sus procesos de reflexión en torno a éste (Anijovich, *et. al.*, 2016); el trabajo docente es oficio artesanal en el que “el trabajador construye su trabajo y en ese movimiento se construye a sí mismo” (Alliaud, 2017).

Es cierto que algunos de los autores que me sirven como referente, entre ellos Richard Sennett (2007), señalan la precarización del trabajo como un proceso inherente al debilitamiento del Estado benefactor y el crecimiento del capitalismo de mercado –o neoliberalismo-, también con él apelo a la posibilidad de volver al trabajo artesanal, ese que “exhorta al individuo a pensar detenidamente en cada actividad” (Díaz y Hernández, 2016: 109) y a reconocerse hacedor de la obra y la obra misma (la habilidad manual y la comprensión mental que la tarea requiere) (Sennett, 2007). Reconocer otras formas de hacer carrera en la docencia de tiempo parcial, podría ser un primer paso para aceptar que hay distintas maneras de ser profesor universitario y que la carrera, como clásicamente había sido entendida, no es la única existente. Pero también para ejercer la crítica. Hay situaciones injustas, abusos, explotación y negación de derechos. Esa dimensión no hay que olvidarla pues *los trabajadores inseguros son invisibles: no pueden ejercer presión alguna sobre el mercado de trabajo* debido a las ideas previamente desarrolladas.

Planteo, pues, la necesidad tanto del reconocimiento del PTP como un actor importante del espacio universitario, así como un llamado urgente a los establecimientos –privados y públicos- para facilitar los tránsitos y las condiciones laborales de quienes se encuentren en esta situación. Varios de los profesores entrevistados, como verá el lector en los capítulos posteriores, mencionan el gusto de participar en un “acto tan noble como el educar” (Ea14). Oraciones como ésta, pueden leerse desde la perspectiva del trabajo artesanal del que habla Richard Sennett, ese que es “un impulso duradero y básico [del deseo] de realizar bien una tarea, sin más” (2013: 20).

Vale la pena incentivar la construcción de marcos analíticos distintos que, en su conjunto, ofrezcan fundamentos para construir medios institucionales que dignifiquen al individuo, sin que el trabajo sea la única fuente de derechos para éste (Sennett, 2003).

Capítulo 3. Carreras transicionales: una propuesta de carreras en el trabajo docente de tiempo parcial

“Lo vivido en el pasado se re-hace, se-recuenta, se re-piensa en función de quienes somos en el presente y ese simple acto nos enfrenta a nosotros mismos y a lo que podríamos ser..., se vuelve aquello que está pero que no se deja ver a simple vista. El contenido del pasado vivido se modela con las herramientas del presente”.

Andrea Alliaud, *La escuela y los docentes*, 2004:92

Introducción

En este capítulo analizo los perfiles de los profesores asociados a la construcción de cuatro perfiles que incluyen la actividad docente en establecimientos privados; ésta puede ser parte sustancial del proyecto profesional que construye el actor. El argumento que orienta estas líneas es que los entrevistados, al tener perfiles de formación heterogéneos e itinerarios laborales diversos, constituyen un abanico amplio de experiencias docentes en los establecimientos privados. En tales experiencias el punto de confluencia es la condición académica y laboral que ofrecen las IPES para que los profesores realicen su trabajo.

La forma en que los profesores “viven” la docencia tiene características vinculadas con su biografía y ésta expresa transiciones diversas en el marco de un itinerario que está en construcción. Entiendo la experiencia como aquella que “provee de los recursos para la acción y configura una cierta forma o estilo de mirar e interpretar, de situarse y de actuar, aunque no necesariamente la mirada o la interpretación en sí. Es, por lo tanto, social e histórica, no simple vivencia subjetiva.” (Grassi y Danani, 2009:19). La acción de los profesores se ejerce en el marco de la situación de trabajo en la que se encuentran, no solo en el establecimiento privado sino también en otros espacios del mercado laboral en los que participan.

Por ello, en el primer punto de este capítulo, muestro cuál ha sido la experiencia profesional no docente de los entrevistados y, de igual manera, cómo fue el ingreso a la docencia. Ambos aspectos son el marco de la experiencia pues les posibilitan y demandan hacerse y desplegar recursos tanto para llevar a cabo su trabajo docente en IPES como para configurar su carrera transicional, así como posibles sentidos que les otorguen. Esta primera sección es parte de los factores que orientan el ingreso (y en alguna medida) la permanencia de los PTP en el trabajo docente en IPES.

En el punto dos, a partir de la idea de una carrera subjetiva construida por el PTP, que conlleva flexibilidad y transferibilidad de saberes, entre otros elementos, es posible pensar en nuevas formas de ser y ejercer la docencia en las instituciones privadas. Es una propuesta de cuatro carreras transicionales, construidas con base en el material empírico que tengo y que guardan relación con lo que otros autores han realizado en torno a la existencia de diversas formas de ser profesor universitario, incluso para una misma categoría laboral. Muestra de ello son Gappa y Leslie (1993) o Ibarra (1997) que apuntan en sus trabajos los perfiles más apegados a la idea del académico (docencia-investigación) y otros más abocados hacia la gestión; así como la distinción que Kezar y Sam (2010b) ubican entre un *part-time* o un *full-time-non-tenure-track*³⁹.

El PTP, como actor individualizado, tiene una libertad restringida, su participación depende de los recursos con que cuenta, mismos que he denominado rasgos socio-profesionales, entre ellos la edad y la formación profesional de grado y de posgrado. Estos rasgos serán descritos en cada carrera y acompañan la exposición acerca de los sentidos que el profesorado otorga a la actividad docente en los establecimientos privados en los que se encuentran.

Llama la atención que a través de los testimonios de los entrevistados se observa un aumento en los procesos de individualización social pues manifiestan preocupación por no hacer lo suficiente para aminorar la incertidumbre que genera su trabajo docente, así como otros empleos –en caso de quienes los tienen. Otro aspecto relacionado con el contexto de riesgo e incertidumbre, por ejemplo, son las huellas de época. Los PTP más jóvenes enuncian que tienen cierta autonomía para decidir “qué hacer con sus vidas laborales”, hacen de la inseguridad y el riesgo una experiencia casi normal. A diferencia de los PTP más longevos que presentan algunas críticas y comparaciones respecto a cómo era el empleo antes y cómo es ahora, no obstante, no les representa mayor problema pues su situación de vida es más estable en lo económico. En ambos casos, la docencia de tiempo parcial se vive como si fuera una condición particular de cada actor.

Sin bien enfatizo en cómo el PTP construye una carrera transicional, estas tienen límites establecidos por los espacios diversos de trabajo en los que se mueven, así como por las dinámicas del contexto; en esta idea me detendré en un capítulo posterior. Por lo

³⁹ El primero está más cercano a ser un trabajador que un profesional de la educación, pues fortuitamente ingresa a la docencia para atender algunas materias; mientras que el segundo se dedica de tiempo completo, pero sin contrato definitivo en uno o varios establecimientos educativos a las actividades académicas.

pronto, estas líneas atienden a la pregunta general de esta tesis (cómo son las carreras transicionales de los PTP en un contexto de riesgo social e inseguridad laboral).

En las conclusiones presento un resumen, en términos generales, de las características que tiene cada tipo de carrera transicional y su relación con los factores que orientan el ingreso de los PTP al trabajo docente en IPES.

3.1 El marco de la experiencia: itinerarios laborales de los PTP

En el contexto en el que nos encontramos el ritmo de vida es acelerado, lo que implica generar capacidad de adaptarse a escenarios diversos simultáneamente y de forma frecuente. El profesorado de esta investigación no es la excepción pues la mayoría cuenta con experiencias profesionales diversas, tanto antes de sumarse a la actividad docente como durante el ejercicio de ésta. Son pocos los profesores que se dedican de manera exclusiva al trabajo académico –dar clases, hacer investigación, extensión, o cubrir un cargo administrativo en alguna IPES o en el sector público.

Ahora bien, ¿por qué resultan relevantes las experiencias profesionales no docentes de los profesores de tiempo parcial? Grassi y Danani (2009) enuncian que la variedad de escenarios laborales a los que se enfrentan los actores aportan valiosos conocimientos en torno a la forma en que se organiza y desarrolla el mercado de trabajo local, así como las relaciones que éstos requieren establecer para ascender, permanecer o transitar en las jerarquías laborales. Ello contribuye en gran medida al proyecto de vida de los trabajadores, no siempre claramente definido de manera inicial pero que se configura sobre la marcha; asimismo, posibilita el desarrollo de competencias laborales, entendidas como habilitaciones para la vida necesarias en la configuración de una carrera transicional.

Para los fines de esta investigación, en un primer momento me detengo en mostrar los ámbitos que sirven de marco experiencial de los PTP, espacios que aportan elementos para comprender los motivos y los intereses que ellos expresan con relación a la docencia y a permanecer en el establecimiento privado. Además de las condiciones generales del contexto, las prestaciones sociales y el salario que aportan los otros trabajos al PTP, sus expectativas a futuro, su condición familiar permean los sentidos y el tipo de carrera transicional, por ejemplo, la mayor parte de PTP

Luego, analizo cómo fue el ingreso a la docencia en términos de los motivos que los condujeron a ella, pero también del tipo de vivencias que tuvieron en ese momento

inicial. Un aspecto importante es que todos los entrevistados comenzaron laborando en espacios relacionados con su profesión, de tal forma que la docencia ha sido un lugar adicional para el desempeño profesional al que los PTP decidieron ingresar en algún momento de su vida, ya sea como un apoyo económico temporal a sus proyectos profesionales o guiados por un interés personal. Los profesores muestran que sus primeras experiencias laborales fueron de vital importancia para que ellos decidieran en lo posterior en qué otros espacios querían desempeñarse. En pocos casos, la docencia fue la única opción o la primera que se presentó, enseguida me detengo en estos temas.

3.1.1 La experiencia profesional no docente

Al analizar la experiencia profesional no docente de los profesores ubico dos rutas que han transitado: trabajo autónomo y trabajo subordinado. Cada una tiene al menos dos posibles variantes, en el caso de la primera ser *freelance*⁴⁰ o tener un negocio propio, mientras que en la segunda se es empleado en sector público o en el privado. En la parte final de esta sección, apunto algunas cuestiones sobre el trabajo doméstico señalado de manera casi exclusiva por las PTP mujeres, tema que resultó un hallazgo inesperado pues no había considerado una perspectiva de género en la investigación. Lo enuncio pues representa tensiones importantes para las profesoras.

3.1.1.1 El trabajo autónomo: la ruta de la incertidumbre

El trabajo por cuenta propia es cada vez más frecuente en el mercado laboral en el siglo XXI, aunque existe desde el desarrollo de las profesionales liberales. El trabajo autónomo es un tipo de actividad que realizan los actores de acuerdo con los conocimientos certificados, las habilidades profesionales y los vínculos con otros colegas y proveedores de servicios o recursos materiales necesarios para su actividad. El trabajo autónomo tiene la particularidad de que se realiza bajo el régimen de posibilidades y

⁴⁰ Vocablo derivado del término medieval inglés utilizado para referirse a un caballero que no servía a ningún señor en concreto y cuyos servicios podían ser alquilados por cualquiera. En la actualidad, un *freelance* es un trabajador autónomo que realiza actividades vinculadas a su profesión. Este tipo de trabajador establece sus horarios de trabajo, los proyectos que desarrolla, así como el tipo de clientes que atiende. De igual manera, dado que es un tipo de "contrato por obra", los ingresos que percibe son variables y carece de beneficios laborales, salvo que él cotice seguros privados (Información consultada en <http://es.wikipedia.org/wiki/Freelance>)

limitaciones del individuo mismo, no requiere siempre de un espacio u horarios fijos para realizarse, sino que éstos son ajustables conforme a la oferta y la demanda del servicio.

Esto conlleva también algunos desafíos para los actores pues la demanda del servicio que ofrecen, así como las ganancias que obtienen por ello, son elementos con alta fluctuación: dependen tanto de que haya demanda por el mismo, como que éste ofrezca algo distinto o mayores ventajas que otros productos similares en el mercado. Asimismo, dado que el mercado de servicios es cambiante acorde a las tendencias del contexto, quien ofrece trabajo por cuenta propia debe estar atento a esos cambios para competir en el mercado. Por lo tanto, implica que el actor conozca el mercado y su funcionamiento. El nivel de incertidumbre, pues, es alto en comparación con una actividad laboral fija.

Según Sennett (2013) la faena de este tipo se acerca mucho a la idea del trabajo artesanal pues muestra una implicación técnica de alto grado y libertad para tomar decisiones. Para el autor, la destreza técnica conlleva, necesariamente, la reflexión y el pensamiento en torno a lo que se hace. Dado que al trabajar por cuenta propia el actor requiere poner en juego sus conocimientos y habilidades para lograr los resultados, las combinaciones varían según el tipo de producto que solicite el cliente; por ejemplo un diseñador gráfico podría desarrollar la imagen de una empresa o una campaña de publicidad, pero incluso puede decidir si lo hace o no, en cuánto tiempo y con qué insumos básicos. Cuando el trabajador tiene una relación laboral con una compañía (una agencia de diseño por continuar con la idea anterior), resulta complicado que éste decida los proyectos en los que participa, pues las condiciones de asignación de tareas están mediadas por quienes ocupan las jerarquías superiores.

El trabajo realizado autónomamente contribuye a que el individuo no se limite a obedecer y repetir acciones mecanizadas que no dan pie a la creatividad y el cambio (Rifkin, 2010; Sennett, 2013), aunque tampoco es garante de que el actor esté plenamente satisfecho. Lo que ofrece el trabajo autónomo se relaciona principalmente con los intereses y los motivos de los trabajadores para dedicarse a ello como parte de su proyecto de vida, ya sea al establecer un negocio propio o que se siga la ruta de ser *freelance*.

Hago la distinción entre uno y otro debido a que el nivel de autonomía de los actores es variable en ambas situaciones. Así como que la incertidumbre es mayor en el caso de quienes ofrecen sus servicios de manera autónoma, pues él mismo es su recurso de trabajo: dependen de sí para concretar los fines de su trabajo. Quienes

emprenden su propio negocio, si bien también corren riesgos, ocupan diversos insumos para realizar la actividad laboral, por lo que dependen de terceros, y requieren una inversión inicial para echar a andar el proyecto. Ambas rutas coinciden en que los actores son sus propios jefes por lo que tienen mayor margen de libertad para establecer horarios, cargas de trabajo y funciones, así como delegar en terceros lo que consideren pertinente.

En el testimonio de los entrevistados destaca que el trabajo autónomo es la vía más eficaz para concretar el proyecto profesional, para “dedicarse a lo que realmente a uno le gusta y poder elegir qué proyecto sí y cuál no” (Eo26). Sin embargo, resulta notable que del total de entrevistados solo uno comenzó el ejercicio de su profesión de manera independiente, el resto lo hizo en alguna empresa o dependencia pública, vertientes que identifiqué en un tipo de trabajo subordinado, del cual hablaré en el punto siguiente.

Ubico pues que el trabajo independiente se realiza luego de que los entrevistados tuvieron uno o más empleos en empresas o dependencias públicas, lo que significa que se capitalizaron económica y socialmente, así como en cuanto a saberes-experiencia. Los profesores terminaron, incluso, estudios de posgrado y concretaron su vida familiar, para luego dedicarse a la actividad por cuenta propia (cfr. tabla 1.8 en anexos). Al inicio, consideré que la edad podría ser un factor importante en el tema, es decir, que sería más frecuente que los profesores más longevos tuvieran un negocio propio.

Sin embargo, los datos evidencian que, aunque los más longevos, en su mayoría, tienen negocios o se dedican a la consultoría por cuenta propia, también muchos de los profesores jóvenes –entre 29 y 39 años- trabajan como *freelancers* o tienen negocios que ofertan productos y servicios vinculados con su profesión. Por ejemplo, el caso de Eo11 que trabajó durante casi una década en el extranjero en empresas transnacionales, hoy en día se dedica a la importación y exportación de productos *gourmet* de origen orgánico en una tienda propia. Otro ejemplo es Eo8 que también laboró con una compañía extranjera más de un quinquenio y, a su regreso a Querétaro, emprendió junto con otros colegas una agencia de internacionalización. El trabajo por cuenta propia es más frecuente en PTP con carreras transicionales de tipo: experto con horas docentes y la mitad de quienes tienen aspiraciones académicas.

Lo que sí es más recurrente es que los varones, más que las mujeres, incursionen en el trabajo autónomo en la primera fase de desarrollo profesional; al menos así lo expresaron algunas entrevistadas que señalan que un empleo –en dependencia pública

o privada- permite acceder a prestaciones sociales, lo que significa mayor estabilidad económica y social, así como la posibilidad de desarrollar una carrera en el sentido clásico. Una vez que ellas han logrado la estabilidad económica anhelada y han adquirido saberes del campo laboral en el que se encuentran, resulta más factible emprender un negocio por cuenta propia. En algunas ocasiones, esta decisión va de la mano con la construcción de una familia propia, por lo que ser dueña del propio tiempo resulta más compatible que depender de terceros, como ha sido el caso de Ea9.

Hay algunos profesores que, a la par de ser empleados en el gobierno o en una firma comercial, a contra turno se dedican a atender negocios familiares. En estos casos los negocios no fueron emprendidos por los entrevistados sino por sus padres quienes, al egresar los hijos del nivel terciario, delegaron parte de las responsabilidades comerciales a éstos con la idea de que continúen con el *legado*:

...mi papá, que también es arquitecto en su momento sí me dijo que parte del trabajo, de la idea del trabajo que él hacía, pues era que yo continuara con lo que él ya había hecho... como sea ya se había abierto el campo porque cuando llegamos [a] acá de la Ciudad de México pues prácticamente él tuvo que comenzar de cero a hacerse de clientes, y ahora ya se conoce del arquitecto [menciona el nombre de su padre]... así que yo no parto de cero, voy con lo que él ya construyó (Eo22).

El tipo de negocios que establecen los PTP son escuelas de idiomas, tiendas de productos varios, cafeterías y despachos especializados –contables, de relaciones comerciales, de diseño o arquitectura. Por su parte, respecto al trabajo independiente los entrevistados se han dedicado a la consultoría, la publicidad, el periodismo o las consultas psicológicas o fisioterapéuticas. Para muchos de ellos, la docencia es un ámbito laboral que ofrece flexibilidad en los horarios y que, en general, produce cierta estabilidad necesaria en el marco de la incertidumbre del trabajo autónomo. Además del ingreso económico adicional que representa. Para otros PTP la docencia en IPES la actividad comodín, pues se ajusta a las necesidades o intereses del momento. Los siguientes testimonios son muestra de las ideas anteriores: “frente a todo el ajetreo que traía de abrir el consultorio, las clases fue (sic) el espacio que me daba certeza” (Ea30); “mientras el negocio se establecía... necesitaba algo para mantenerme activo y que fuera más estable, al menos en el ingreso” (Eo11).

Estas posturas están relacionadas, tanto con los motivos por los que los entrevistados se dedican a la docencia de tiempo parcial, como por la experiencia que

han tenido en este espacio en uno o varios establecimientos privados. Asimismo, los entrevistados reconocen que, pese a que desempeñar por cuenta propia la profesión es parte del anhelo al inicio de la vida laboral, por un ideal de emprender, como señala Eo27, la situación conlleva aprender a tolerar la frustración, a utilizar las credenciales académicas para ganar clientes, desarrollar habilidades o saberes diversos –incluidos aquellos que escapan al campo profesional-, así como a cuidar las relaciones con otros colegas pues pueden convertirse en alianzas estratégicas.

... pues me gustaría seguir trabajando aquí en la Agencia, hacerla una empresa más grande... pero siempre conservando como esa parte de... emprender... digo porque aquí es un lugar muy padre para lograr mis intereses profesionales también que tienen que ver con el desarrollo de mi carrera y de mi persona (Eo27).

Como es negocio propio me dedico también a muchas otras cosas ¿no? Administrar el negocio, o sea soy un poco también la cabeza como administrativa de la agencia, entonces aparte de tener como la chamba creativa y estar como involucrado con los clientes, a parte hago como mucha labor de venta, mucha labor de administración de recursos... un poco de las finanzas y esas cosas que luego como que exasperan (Eo18).

Incluso, algunos informantes comentaron que, al momento de ser entrevistados por las IPES para comenzar a dar clases en ellas, el factor de ser trabajador autónomo llamó la atención de sus entrevistadores –coordinadores de carreras-, pues según ellos, pueden ofrecer una experiencia más rica y variada en cuanto a saberes, así como inculcar en los estudiantes la importancia del emprendimiento. Esto coincide con la visión formativa de la mayoría de los establecimientos educativos en los que laboran los PTP que forman parte de esta investigación.

3.1.1.2 El trabajo subordinado: la ruta de la dependencia

El origen de este tipo de trabajo comienza con el advenimiento del liberalismo económico que consolida un modelo capitalista y orienta el desarrollo de las naciones hacia el estado de bienestar, del que he hablado en el capítulo dos. El trabajo subordinado, también conocido como asalariado, supone que el individuo adopte cierto comportamiento en el ámbito social, comportamiento vinculado con las reglas y estructuras que, entre el Estado y los privados, han establecido como reguladores y ordenadores de los ámbitos de trabajo. En el marco de estas reglas los empleados

aceptan e instituyen una forma de relación socioeconómica entre ellos y el empleador – público o privado.

Para instituir esta relación se requiere un contrato de trabajo que establezca tanto la forma, como el sentido y la temporalidad de la actividad laboral. El contrato es una forma de regular y de organizar el modo de existencia del individuo dentro de la organización laboral, ambas partes se comprometen recíprocamente a cumplir y respetar las condiciones establecidas las cuales están sujetas a la normatividad laboral.

Los tipos de contrato que se ofrecen, de acuerdo con la temporalidad, pueden ser por periodo determinado, indefinido, por tarea específica o por periodo de prueba. Según la *Ley Federal del Trabajo* de México (2015) los trabajadores con contrato a plazo fijo tienen los mismos derechos y obligaciones que aquellos que cuentan con contrato de tiempo indefinido. Los derechos a los que tienen acceso los trabajadores, así como la asignación de un sitio propio dentro del sistema capitalista, resultan atractivos a los individuos pues, por un lado, dotan de sentido a partir de la actividad laboral realizada y, por el otro, se determina un rumbo de vida, vínculos y satisfactores sociales con base en la actividad laboral (Díaz y Hernández, 2016).

En el testimonio de los entrevistados resalta el hecho de que la mayoría comenzó su itinerario laboral con un empleo en compañías privadas o en dependencias gubernamentales. Hay, incluso, algunos pocos profesores que se incorporaron a la docencia en diversos niveles y sectores educativos (cfr. tabla 1.8 en anexos); algunos de ellos obtuvieron una plaza, es decir un contrato por tiempo indeterminado, en los establecimientos educativos a los que ingresaron (como Eo29, Ea31, Ea30). Sin embargo, por motivos, generalmente asociados al anhelo de contar con mejores condiciones de vida, renunciaron a la plaza que tenían para emigrar de la Ciudad de México hacia Querétaro a principios del siglo XXI.

Cuando cuestioné a los profesores acerca de las razones por las que habían comenzado su vida laboral en empresas o en dependencias de gobierno, la mayoría respondió que era lo que se esperaba de ellos, en el sentido de obtener un trabajo fijo que les permitiera tener acceso a las prestaciones sociales que sus padres, o las generaciones adultas precedentes tuvieron. Se presenta aquí una de las tensiones acerca de la construcción de sí mismo: una biografía apegada a los mandatos pero que, ante las condiciones de vida actuales, debe buscar alternativas para construirse y no perecer (Sennett, 2005; Castel, 2004).

En este punto, el tema de la edad del profesorado y con ello la época en la que nacieron, imprime algunas características particulares respecto a la idea de un trabajo de “carrera”. Por ejemplo, los profesores en los rangos de edad entre 50-59 y 60 y más comentaron que, al concluir los estudios profesionales, la vía más común era buscar trabajo y obtener un contrato permanente en dicho espacio; una contratación de este tipo aseguraba la estabilidad económica y social del actor lo que le permitiría, más adelante, transitar hacia otros espacios laborales de mayor interés para éste. Incluso, este primer espacio laboral posibilitó que otros aspectos vitales, como la construcción de una familia, se concretara.

Los profesores de estos rangos de edad se mantuvieron en el mismo trabajo durante al menos dos décadas, como es el caso de Eo23, Eo20 y Eo12; si considero que ingresaron a éste entre los 22 y 25 años de edad, significa que recién en los albores de este siglo presentaron su renuncia a dichos espacios. Los motivos por los que renunciaron, según sus testimonios, están asociados principalmente al deseo de emprender un negocio por cuenta propia o “vivir en un lugar más tranquilo que la gran ciudad” (Eo23).

Por su parte, los profesores que se encuentran entre los 29 y 39 años, las condiciones de acceso a un trabajo fijo cambiaron ligeramente respecto al primer grupo. Si bien coinciden en pensar que un contrato por tiempo determinado ofrece prestaciones sociales que garantizan un estilo de vida cómodo, también apuntan que esto reduce sus “posibilidades de crecimiento” (Eo27) para el ejercicio de su profesión.

Varios profesores cuyos trabajos iniciales fueron en dependencias gubernamentales o empresas señalan que una vez que accedieron a ciertos niveles crediticios en los bancos (por la vía del salario que percibían) prefirieron abandonar estos espacios para “aventurarse” en el trabajo autónomo o el establecimiento de negocios. Para este conjunto de profesores resulta más relevante tener experiencias laborales diversas, entre las que mencionan la docencia, que mantener la estabilidad económica durante un periodo prolongado. Sin embargo, el tema del salario es recurrente respecto a que éste “alcance para vivir” (Ea28).

Desde la perspectiva del profesorado joven, los periodos prolongados en un puesto de trabajo impiden que el individuo crezca profesional y socialmente, pues la dependencia lo desincentiva a mejorar continuamente sus cualidades y a optimizar su desenvolvimiento. Aunque también, los profesores jóvenes señalan que es difícil

mantener un ritmo de vida que carezca de ingresos estables y acceso a servicios básicos, como la salud.

Para los PTP más jóvenes, el trabajo subordinado los coloca en lo que algunos autores (Gorz, 1998; Castel, 2004, 2006; Bauman 2002, 2009) ya han identificado como las paradojas o tensiones de la modernidad. En un lado se encuentra el anhelo de acceder a un nivel de vida económicamente estable y, del otro, la posibilidad de alcanzar la autorrealización. Según los testimonios de estos profesores, ellos prefieren lo segundo que lo primero, pues aseveran que se han preparado académicamente para ello, y solo en la medida en que logren sus propósitos podrán ser profesionales exitosos.

Finalmente, los entrevistados entre 40 y 49 años expresan una contradicción respecto del grupo anterior. Para este profesorado es preferible mantener un empleo que brinde la seguridad social y un salario digno, sin importar que los proyectos personales se posterguen durante algún periodo. En ellos, es más fuerte la idea de que la docencia es un espacio oportuno para el desempeño profesional pues hay flexibilidad de horario pero, en la medida en que la remuneración no es abundante, cuando ésta obstaculiza otras actividades profesionales –incluido el trabajo autónomo-, deciden abandonarla temporalmente. Los siguientes testimonios dan muestra de ello:

...ya después de que tenga cosas arregladas en mi vida y cuando diga bueno tengo tiempo libre para dar clase, lo haré, porque te digo sí es una actividad que me llena, o sea la verdad sí me gusta mucho... pero soy consciente que la docencia no deja y mi empleo sí, entonces tengo que decidir (Ea9).

Y bueno en esencia podría yo concluir con que para mí la docencia no es mi actividad preponderante... no podría serlo porque no visto, calzo y como de ahí sino de mi negocio... mi presencia en esta actividad es lo más parecido al pago por evento y mientras pueda seguir haciéndolo me parece bien (Eo32).

Solo uno de los profesores en este rango de edad se dedica exclusivamente a la docencia en el sector privado (Eo29), él arguye que el motivo está asociado a su formación profesional (licenciado en filosofía) motivo por el cual no tiene más opción que trabajar como profesor. Desde su perspectiva, su recurso se ve limitado por las condiciones del contexto que no ofrece espacios laborales diversos para un filósofo. No obstante, durante la entrevista comentó que si hubiese estudiado otra carrera, seguramente la docencia sería una actividad adicional o complementaria, y no la única.

Lo anterior muestra cómo existen ciertas similitudes en las concepciones y los motivos de los profesores en torno a las actividades profesionales que realizan por

grupos de edad. Con ello, subrayo que la edad cronológica del profesorado está estructurada y estructura socialmente los cursos de vida. Empero, según Kohli (en Bolívar, 1999:25) a partir de la década de los setenta –del siglo pasado- la tendencia fue hacia la “desincronización” lo que significa que los individuos deben “buscar permanentemente su propio curso de vida pues la institución no se lo asegura”.

Los grupos etarios aquí analizados ponen en evidencia lo que comenta el autor, los profesores más longevos se pronuncian por una cronología de vida: estudiar, trabajar, jubilarse; mientras que los más jóvenes valoran el cambio de actividades profesionales y la flexibilización de su propio itinerario vital, obedecen a un tiempo que resulta “el momento oportuno”. Esta situación no es ajena al contexto social actual en el que se ubica el profesorado, ideas que han sido trabajadas en el capítulo dos.

La siguiente tabla muestra las características de los dos tipos de trabajo que los profesores han tenido. Si bien algunas de éstas pueden variar, sobre todo en el tema del ingreso, tomé como referencia los datos que ofrece el *Observatorio Laboral* para el estado de Querétaro, así como algunos elementos que los profesores comentaron durante las entrevistas cuando exploré el tema de sus experiencias laborales desde el primer trabajo hasta el o los actuales.

Tabla 3.1. Tipos y características de las actividades laborales no académicas

Características	<i>Trabajo autónomo</i>		<i>Trabajo subordinado</i>	
	<i>Freelance</i>	<i>Negocio propio</i>	<i>Empleado en empresa privada</i>	<i>Empleado en dependencia pública</i>
<i>Nivel de autonomía</i>	Alto en términos de decisiones, sujeto a las demandas de los patrones múltiples (clientes)	Alto en términos de decisiones, pero sujeto a las disposiciones legales según la naturaleza de la actividad	Baja, subordinada y variable en función del puesto que se ocupe en la empresa o la dependencia	
<i>Jornada de trabajo¹</i>	Flexible, según los tiempos disponibles del actor. Varía en turnos	Semi-flexible, se establece un horario en función del tipo de servicio que ofrece y la demanda	Restringida entre ocho y 10 horas de trabajo con semanas de cinco o seis días laborables	Restringida a ocho horas de trabajo de lunes a viernes. Días festivos oficiales no laborables
<i>Ingreso promedio mensual²</i>	\$8,039.00	entre 10 mil a 20 mil pesos	entre \$9,569.00 a \$14,569	\$8,695.00
<i>Prestaciones sociales¹</i>	Aquellas que el individuo gestione para sí mismo y sus dependientes		Seguridad social, prima vacacional, aguinaldo, liquidación, acceso a créditos o seguros privados, vales y bonos	

	económicos (mínimamente seguridad social)		adicionales (de despensa, de puntualidad, de productividad)	
<i>Tipo de contrato</i> ¹	Por obra o servicio, trabajo a domicilio	No aplica	Indefinido o temporal (establece plazos y funciones que realiza el trabajador, expresa los términos de la relación laboral)	
<i>Lugar de trabajo</i>	Variable según los intereses y posibilidades del trabajador	Establecimiento fijo a consideración del dueño y las necesidades del negocio	Establecimiento fijo, de tamaños alcances y razones variadas	Establecimiento fijo (gobierno, organizaciones de la sociedad civil)
<i>Requisitos de ingreso</i>	Credenciales académicas, experiencia en el campo laboral	Capital financiero para inversión	Credenciales académicas y experiencia en el puesto a ocupar	Credenciales académicas
<i>Criterios de permanencia</i>	Credenciales académicas, resultados de las obras o servicios prestados	Capital financiero para reinversión, satisfacción del cliente	Credenciales académicas, productividad y eficacia según lo establecido por la empresa	Credenciales académicas, capital social afianzado
<i>Criterios de promoción</i>	Establecidos por el individuo según la proyección profesional que haga de sí mismo	No aplica	Aquellos que establezca la empresa de acuerdo a sus necesidades	Aquellos que establezca la convocatoria pública para concurso de vacante, capital social afianzado

¹ Establecidas con base en la *Ley Federal del Trabajo*

² Según los datos del Observatorio laboral el ingreso promedio mensual en el estado es de \$12,655.00 (al tercer trimestre de 2016). Por encima de Querétaro se encuentran Baja California (\$12,717), Baja California Sur (\$13,998), Chihuahua (\$13,999), Nuevo León (\$14,037) y Ciudad de México (\$15,553). Datos del Observatorio Laboral http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/ocupacion_por_sectores_economicos?page=6
Fuente: Elaboración propia con base en *Ley Federal del Trabajo* y *Observatorio Laboral*.

Como el lector puede observar en la tabla anterior hay algunas diferencias entre los itinerarios del trabajador autónomo o subordinado, en términos del nivel de autonomía, pero también en cuanto a otras características como los lugares de trabajo o las jornadas laborales. Por ejemplo, en lo que respecta a la jornada, el trabajador autónomo supone una disponibilidad de tiempo flexible en función del servicio o producto requerido, mientras que el empleado está sujeto a lo establecido en un contrato. Éste es una característica necesaria para regular la relación entre el trabajador y el empleador. Sin embargo, un trabajador del sector público cubre, por lo regular, un horario de trabajo más corto: cinco días a la semana en comparación al empleado del sector privado que puede extender horarios según necesidades del puesto incluyendo fines de semana.

En el caso de los requisitos para el ingreso al empleo, las credenciales académicas son indispensables para el trabajo subordinado, así como un capital social afianzado, contrario a lo que sucede con el trabajador autónomo quien puede tener o no credenciales académicas, pero sí resulta imprescindible que cuente con capital financiero para invertir en el negocio propio o en el desarrollo de proyectos. Por esta razón, algunos profesores esperan a consolidarse (o al menos estabilizarse) económicamente previo a trabajar por cuenta propia.

También es importante señalar que, además del trabajo autónomo y el subordinado, en el análisis de la información emergió otro tipo de actividad que no tiene remuneración pero que es parte de la organización laboral y vital, principalmente, de las profesoras. En ello me detengo en el siguiente punto.

3.1.1.3 El (invisible) trabajo doméstico: una cuestión de género

Esta investigación no se diseñó desde la perspectiva de género. Sin embargo, al analizar los datos, este elemento cobró relevancia en varias ocasiones. Una de ellas se relaciona con las actividades no docentes vinculadas con las tareas tradicionalmente asociadas a las mujeres. Las profesoras de tiempo parcial de los establecimientos privados no son ajenas a esa tendencia que ha sido estudiada por algunos investigadores⁴¹. Dentro de las actividades domésticas destacan la crianza de los hijos, las faenas del hogar y el cuidado de familiares de la tercera edad.

Llama la atención, por ejemplo, que solo dos profesores varones enunciaron como parte de sus actividades cotidianas a la familia; uno de ellos expresó, incluso, que dentro de su carga de trabajo está la atención a los hijos los fines de semana mientras su pareja estudia (caso de Eo29). Contrario a lo que sucede con las profesoras entrevistadas, pues una mayoría de ellas comentó acerca de sus actividades domésticas, tuvieran pareja o hijos o no. El ámbito doméstico juega un papel importante pues ellas explican las dificultades que deben sortear para terminar el posgrado, atender el negocio, criar a los hijos, apoyar a los padres económicamente y, además, hacer su propio itinerario profesional.

⁴¹ Susana Mabel Burin (2008, 2012) analiza la construcción de subjetividades femeninas a partir de la emergencia de fenómenos como las “fronteras de cristal” en las carreras laborales de las mujeres; dentro de estas fronteras ubica el techo de cristal –descrito por investigadoras anglosajonas a mediados de los años 80 (Holloway, 1993; Morrison, 1992; Carr, 1991); y recientemente los laberintos de cristal –*glass maze* (Bachelet, 2010) que muestran los itinerarios de mujeres jóvenes con triple carga de trabajo: lo productivo, lo reproductivo y el de cuidados.

Del total de entrevistadas, más de la mitad se encuentran en esta situación: algunas tienen hijos en etapa de crianza (Eoa9, Ea1), motivo por el que sus otras actividades productivas se realizan en el mismo turno en que los hijos están en la escuela. En el caso de quienes los hijos son adolescentes, señalan que en años previos se enfrentaron a la sobrecarga de su jornada de trabajo, pues debían compaginar la docencia, el empleo y la atención del hogar (Ea30 y Ea31). Por ejemplo, Ea1 eligió dar clase en la modalidad ejecutiva pues, como el horario era durante la noche, se ajustaba a sus necesidades laborales y familiares:

...salía del negocio a las tres y media, dejaba a la chica [la empleada] que siguiera con el negocio, yo iba y recogía criaturas, mis hijos. Los llevaba a que comieran, los llevaba tal vez a alguna actividad o ya no, o se los dejaba a mi hermana y ya ella los llevaba. Yo tenía que entrar a dar clases a las siete de la noche, de siete a 10 de la noche...

También hubo profesoras que pusieron entre paréntesis el desarrollo profesional durante la crianza. Ea30 menciona que su consultorio psicopedagógico lo tuvo durante varios años en una habitación adaptada en su casa, lo que le daba la posibilidad de trabajar y estar al pendiente de sus hijos, “tuve bebés, entonces me guardé un poco y ya después seguí con el consultorio ahí en [la] casa... ahora que ya crecieron, decidí mudarme para acá... tengo más de cuatro años aquí en este consultorio” (Ea30). Como el lector puede observar, la profesora enuncia que mientras sus hijos crecían “se guardó”, es decir, suspendió sus actividades laborales para dar prioridad a su rol de madre. Hay otros casos similares al anterior, como Ea7 o Ea9. La maternidad es parte de las barreras sociales que impiden que las mujeres continúen ascendiendo en su itinerario laboral, barreras conocidas por la literatura como techo de cristal (Burín, 2008).

Otras profesoras más jóvenes, con hijos pequeños, recurren a la pareja o personas cercanas a ellas para el cuidado de éstos en caso de que los horarios de trabajo, por cuenta propia o docente, empaten con los horarios de atención materna. Asimismo, algunas planean sus actividades domésticas en función de los descansos entre periodos escolares que tienen en las IPES, tal como evidencia el siguiente testimonio, que corresponde a una mujer joven de 34 años que en la actualidad se dedica a la docencia y el hogar.

...platicué con ella [la directora de carrera] y le comenté mi situación de horario por mi hijo y me dijo ‘sí entiendo, la materia está en el horario de siete a nueve, ¿podrías?’ y yo pues dije ‘sí claro’. Ya había estado un tiempo así y mi esposo me apoyaba con mi hijo llevándolo [a la guardería] y ya saliendo yo podría hacer

el resto ¿no?... Tenía a mi hijo chiquito y luego vino el otro y aproveché el cuatrimestre, los meses que te digo que no tengo clases, o no tenía, y nació en esas fechas. Y aproveché para amamantar y luego a él sí le tocó más guardería porque yo quería seguir trabajando... (Ea7)

Por su parte, aquellas mujeres que no tienen pareja o hijos mencionaron que han tenido que decidir entre el crecimiento profesional y formar una familia, debido a que consideran que son actividades no compatibles pues les impediría realizar viajes de trabajo y actividades vinculadas con su profesión. Las profesoras muestran la tensión entre los deseos personales y lo que ellas denominan “la presión social” de cumplir con el rol de mujer, así como las propias demandas de sus lugares de trabajo. Los siguientes testimonios son muestra de ello:

...a veces no es el mejor tiempo y le abres camino a la idea de tener familia para que lo que tú aspiras, lo que tú sueñas pueda llegar a hacerse. Yo, por ejemplo, si quiero seguir realizando mi producción artística estoy consciente que no es algo que se lleve muy bien con eso de ser mamá o esposa de alguien (Ea28).

... ¿hijos? No, yo tiene rato que descarté esa posibilidad, o sea ahora con la agencia me la paso viajando mucho, a duras penas veo a mi mamá, con hijos tendría que renunciar a ello y me ha costado mucho, mucho en verdad llegar a esto, no creo que sea lo mejor... además, a eso súmale que ya pasé los 35 (ríe)... Mi mamá dice que ya me quedé (Ea15).

... mira, es un tema complejo ¿no?, porque siempre está la presión social de que te cases y tengas hijos y hagas una vida feliz... y si lo pienso sí quiero eso, sí quiero tener una familia y ver a mis chamacos crecer, ¿pero cómo le haces? ¡Está bien complicado! Mi pareja trabaja todo el día, docente igual que yo, yo me la vivo aquí en la universidad ¿a qué hora voy a atender chamacos si luego ni atiengo a estos? Y luego está la presión por parte de la universidad de que si quieres ser académica tienes que publicar y escribir y ahora vete a congreso y veinte mil cosas más, no se puede... bueno, no sé cómo le han hecho [otras personas] pero yo hasta ahora no puedo. Da miedo sentirse tan saturada (Ea14).

Las tres profesoras están a la mitad de su tercera década de vida, tienen posgrados, han vivido o viajado al extranjero; quizá este tipo de experiencias juegue un papel importante en el sentido del itinerario que han trazado para sí mismas. Pero también es cierto que la influencia del contexto social en el que se encuentran pone en conflicto la subjetividad de estas profesoras y, seguramente, de muchas otras trabajadoras.

Los modelos sobre el rol de las mujeres en la sociedad, si bien han transitado de no permitirles el acceso a ciertos espacios escolares, laborales o religiosos a un acceso abierto a todos éstos en el caso de México, hoy en día todavía está vigente el pensamiento de que lo doméstico es dominio (casi) exclusivo de las mujeres. Con lo

doméstico hago referencia, además de lo enunciado, también a los quehaceres del hogar (lavar ropa, limpiar la casa, hacer la comida) y a otras responsabilidades asociadas a éste, como el pago de servicios o de las colegiaturas de los hijos, y el abastecimiento de alimentos.

En ese mismo sentido, solo ellas señalaron estos aspectos durante las entrevistas las cuales se realizaron, algunas veces en presencia de los hijos o mientras éstos realizaban su actividad extracurricular, y durante éstas hubo constantes menciones acerca de los “pendientes” que debían atender luego de la entrevista. En otras ocasiones, la charla se prolongó en torno al tema de la familia, la maternidad y la profesión más allá de la entrevista (*off record*), momentos en los que ellas evidenciaban las disputas internas por las que atraviesan ellas con la pareja, en ocasiones con la familia, y, de manera más recurrente, consigo mismas ⁴².

En el marco de estas tensiones ubico que, en algunas ocasiones, las profesoras viven preocupadas por contraponer lo que quieren hacer y lo que deben hacer, aun cuando desean colocar su interés particular por encima de ello, pero las convenciones sociales no siempre lo permiten, evidencian también una “libertad precaria” (Beck y Beck-Gersheim, 2012). Todo lo anterior es solo un botón de muestra de las tareas pendientes de la investigación educativa respecto a la situación de trabajo de las profesoras por cohortes de edad, por tiempo de dedicación o por áreas disciplinares para ubicar aspectos que sean comunes a la condición de ser mujer y otros aspectos organizacionales, lo que nos permitiría mirar la intensidad con que se experimenta y expresa la profesión a partir del género.

Sería importante conocer las opiniones de éstas, de sus colegas y superiores para realizar propuestas justas que permitan conciliar los mundos de vida por los que transitan las mujeres y las relaciones que establecen con los hombres. Incluso indagar también las opiniones de los profesores varones. Acker (1995 en Bolívar, 1999:51) señala que es importante investigar los contextos en donde tienen lugar los “supuestos comportamientos femeninos pues esta propensión de la mujer por el cuidado puede ser una estrategia de supervivencia como consecuencia de la posición de subordinación que ha tenido”.

⁴² Carol Gilligan (1994) distinguió tres niveles de pensamiento de las mujeres acerca del cuidado y las relaciones con otros. Los niveles son: uno, asegura la supervivencia personal pues se preocupa por sí mismo; luego está el cuidado de otros porque es visto como responsable; al final, el cuidado de uno mismo y de los otros como interdependientes. Según la autora, las mujeres privilegian los vínculos con los demás, las responsabilidades en el cuidado por encima del cumplimiento de deberes y el ejercicio de derechos.

Uno de estos contextos es el trabajo docente durante mucho tiempo concebido como una profesión femenina, aunque en el caso de la docencia universitaria siempre se ha observado mayor proporción de varones, debido a la cuestión de que en el siglo XIX era poco frecuente encontrar a una mujer en las Escuelas de Altos Estudios (Bazant, 1993). Enseguida, trato el tema de cómo los PTP se iniciaron en la actividad de enseñanza.

3.1.2 El debut en la docencia: el tiempo y las primeras experiencias

Para hablar de las posibilidades de configuración de la carrera docente en el sector privado, resulta importante ubicar la forma en que los PTP se inician en la actividad docente, conocer los motivos por los que se acercaron a ella, el espacio en donde ocurrió y cómo se desarrolló, así como si hubo situaciones o personas que influyeran en la decisión. Michel Huberman (1999), en sus investigaciones sobre profesorado, estudia el ciclo de vida profesional lo que le permite delimitar la idea de ciclos o secuencias por las que atraviesan los profesionistas. La primera fase es la de inicio o entrada a la actividad docente, luego se ubica la estabilización y, por último, la resolución negativa o positiva.

En el caso de los PTP, ha sido posible ubicar la primera fase y algunos aspectos con relación a la segunda. La idea central de esta sección es mostrar cómo se fue construyendo la experiencia de ser docente a partir del momento en el que incursionaron en esta actividad, ya sea como estudiantes de licenciatura o debido a una invitación por parte del establecimiento privado. Dos dimensiones se entrecruzan en esta propuesta: el tiempo y el espacio en que surge la experiencia.

La experiencia es la forma en que se entreteje lo vivido y lo realizado por cada actor, en un tiempo y espacios definidos, y que tiene como referencia la forma en que éste mira, piensa y siente el mundo; “la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido” (Contreras y Pérez de Lara, 2010:31). Considero, pues, que el debut en la actividad docente orienta el actuar de los profesores a lo largo de su desarrollo profesional.

Los años que se han desempeñado como docentes, en instituciones públicas o privadas, van de dos a treinta años. La mayoría se ubica entre los cinco y diez años de antigüedad en esta actividad como el lector puede ver en la tabla 3.2, la cual también

muestra la etapa en la que se encuentran los PTP. Dichas etapas las he construido a partir de la literatura y con base en el material empírico del que dispongo.

Tabla. 3.2. Años de dedicación a la docencia y fase de desarrollo de la carrera

<i>Fase de desarrollo</i>	<i>Descripción</i>	<i>Promedio de años</i>	<i>Número de PTP</i>
Inicial	Supone un acercamiento inicial a la actividad docente, se actúa con apego a las reglas del establecimiento escolar y se reproducen patrones, previamente aprendidos. Dichos patrones se consideran un referente importante para la acción.	1-4	7
Estabilización	Durante este tiempo el docente ha construido sus propios recursos pedagógicos y didácticos por la vía del ensayo-error. Con base en ello muestra un estilo para llevar a cabo la enseñanza, el cual se modifica tanto como sea necesario.	5-10	20
Consolidación	En esta fase hay sedimentación de las ideas y prácticas sobre la docencia, las reglas institucionales se adaptan siempre a las necesidades específicas del profesor, pero también se toma en cuenta la experiencia de otros.	11-20	7
Retiro próximo	Luego de consolidar un cúmulo de saberes, esta fase presenta una oportunidad para incorporar nuevas tendencias de acción, pero cuyo referente es siempre la experiencia propia, no la de otros.	21 a 30	1

Elaboración propia con base en entrevistas, procesada con *software ATLAS.ti*.

Algunos de los PTP han hecho pausas durante periodos cortos (uno a dos años) en la docencia debido a otras actividades laborales o situaciones personales; al momento de preguntarles a los entrevistados por el tiempo dedicado a la docencia se les pidió que no tomaran en cuenta los momentos en los que pausaron. Si tomo como referencia la delimitación de Huberman (1999) respecto a las fases, la mayoría se encuentra en la estabilización o consolidación de un repertorio pedagógico con tendencia a replantear su labor (cinco a 18 años). Otro grupo, está en la entrada a la carrera, y uno se encuentra en la recta final de ésta.

Valga como ejemplo del alcance que tiene la teoría de Huberman, el estudio que realiza Álvaro Marchesi (2010:47) en donde pone de relieve las razones por las que los profesores eligen la docencia y cómo se relacionan éstas con sus expectativas personales y profesionales, mismas que “van configurando un embrión de su futuro carácter profesional”. En esta configuración, el compromiso con el trabajo varía en función de la edad de los docentes, la fase en la que se encuentran en su carrera y sus condiciones de trabajo, elementos que he considerado como relevantes en este trabajo. En el 3.2 de este capítulo cuando presente los tipos de carreras transicionales, retomaré de manera más concreta el tema.

Con relación a la forma como inician en la docencia encontré ocho vías con el conjunto de entrevistados, las cuales están asociadas con la posibilidad de acción de éstos en función de las creencias, las motivaciones y las oportunidades o restricciones que se presentan. Esto significa que en la forma de ingreso del profesorado a la actividad docente puede haber mayor peso de las creencias en torno a la actividad o los recursos con que se cuentan, las motivaciones de carácter personal o profesional, así como de aquellos elementos que sean valorados por los profesores como ventajas o desventajas para llevar a cabo la actividad.

El ingreso a la docencia puede vincularse con la posible decisión del profesor o con las circunstancias que se presentan en el contexto como muestro en la tabla 3.3. Cuando el ingreso está vinculado con la decisión del actor, cuatro son las variantes identificadas en con los entrevistados, dos de ellas tienen que ver con las creencias y las otras dos con los motivos. De igual forma, lo asociado con las posibilidades y limitaciones del entorno se expresa en cuatro variantes; a continuación profundizo en cada una de ellas.

Tabla. 3.3 Formas de ingreso a la docencia de acuerdo con la orientación de la acción del PTP

	<i>Forma en que inicia</i>	<i>Orientación</i>	<i>Número de profesores</i>
<i>Ingreso vinculado con la decisión del actor</i>	Tiene formación en educación	Tienen mayor peso las <i>creencias</i> en torno a la profesión que se estudió	2
	Exigencia por carrera de estudio		3
	Invitación de una IPES	Tienen mayor peso <i>los motivos</i> para realizar la actividad	5
	Buscó la opción		12

	Negocio familiar		1
<i>Ingreso vinculado con las circunstancias</i>	Práctica o servicio en estudios de grado	Tienen mayor peso las <i>oportunidades y restricciones</i> del contexto	4
	Apoyo a docente en servicio		4
	Contacto cercano		4

Elaboración propia con base en Elster (2010) y Weber (1989).

En la primera opción *orientada por creencias*, se ubican los profesores que debido a que estudiaron una determinada profesión esa situación los orilló a considerar la docencia como el espacio laboral más apropiado. Algunas entrevistadas tienen formación en el campo de la educación, mientras que otros profesores señalaron que al estudiar programas de humanidades (filosofía y artes plásticas) no tienen ámbitos laborales muy claros; al menos no en un mercado laboral en donde la cultura carece de un espacio bien definido y presenta una tendencia hacia la industrialización. Es el caso de Ea30 y Ea31, así como de Eo2, Eo29 y Ea28 respectivamente (cfr. tabla 1.8 en anexos).

Las profesoras que estudiaron licenciaturas en pedagogía y en educación básica realizaron una búsqueda inicial de trabajo como docentes en escuelas primarias, “cuando estudias en la normal pues obviamente te dedicas a eso, a ser maestra... más adelante yo vi que tenía áreas de oportunidad con mi formación en la normal e integré lo que me gustaba, que era la psicología del aprendizaje” (Ea31). Como indica el testimonio, inicialmente sus decisiones estuvieron encauzadas por sus creencias sobre su carrera y lo que le permitía hacer. En lo posterior, debido al inicio de la vida familiar y el posgrado, las entrevistadas incursionaron en otros espacios vinculados con la educación, como editoriales de material didáctico o centros de atención psicopedagógica. Esta situación es similar a la que presentan otros profesores:

... a veces uno no tiene muchas opciones cuando se estudia filosofía ¿no? (ríe)... la verdad es que siempre me llamó la atención [la docencia], digo, mis padres, ambos son normalistas... y bueno toda la vida los vi dedicándose a esto (Eo2).

... yo la verdad no había pensado que como al estudiar filosofía pues como que la forma más natural es la docencia ¿no?, pero cuando egreso o bueno cuando tengo la necesidad económica, pues las primeras puertas que se ofrecieron viables fue (sic) la docencia (Eo29).

Ambos testimonios ponen en evidencia la influencia de sus creencias en torno a la profesión en la decisión de ser docentes. Estos fragmentos se inspiran en la certeza de “no tener otra vía posible al estudiar cierta carrera”, situación que coincide con las otras entrevistadas. Las opiniones que los entrevistados construyeron sobre los escenarios laborales viables, de acuerdo con la carrera que estudiaron, están permeadas por el entorno, en donde priman ideas de sentido común sobre la utilidad y el sentido social de las profesiones, entre otras.

Las creencias permiten que los actores mantengan una relación particular con el mundo a partir de las pruebas que tienen para dirigir su acción con base en ellas (Elster, 2010); un lugar de donde proceden las creencias es la familia, pero también el espacio escolar y los grupos sociales de relación próxima abonan en ellas.

En la primera cita, por ejemplo, el entrevistado señala como personas de influencia para dedicarse a la docencia a sus padres, que también se dedicaron a esta actividad laboral, por lo que la considera digna de su atención. Este hecho funge como sedimento de la creencia del profesor en torno a lo que debe hacer, formada a partir de la carrera que estudió. También la segunda cita señala como “forma natural” a sus estudios de grado la docencia.

Ahora bien, vinculada también con la posibilidad de decidir del actor, pero con un peso más marcado por *los motivos* –que pueden ser de diversa naturaleza, se encuentra el grupo más amplio de entrevistados. Algunos profesores buscaron la opción de dar clases en algún espacio escolar; otros recibieron invitaciones por parte de los establecimientos privados para sumarse a su planta docente.

Respecto al primer conjunto, los entrevistados exploraron la posibilidad de ser profesores tanto en el sector privado como en el público orientados por motivos asociados a la promoción del bien común y de obtener ventajas para sí mismos. El segundo conjunto también coincide con la idea de cosechar méritos personales, una satisfacción más orientada a lo particular.

En ese orden, el profesorado *orientado por motivos* señala que conoce la situación actual de la educación en México –a partir de lo que leen u oyen en las noticias, lo que los motivó a aportar con “un grano de arena” en la mejora de la formación de los profesionistas, como enunció Eo13. Otros entrevistados mencionan que trabajar como docentes les permite devolver a la sociedad un poco de lo que ellos recibieron durante su formación profesional (Eo18, por ejemplo). En estas expresiones hay afectos que podrían asociarse con algunas emociones, como la indignación o la solidaridad.

También hay quienes enuncian que optaron por la docencia porque es una labor que no requiere de dedicación exclusiva o tiempo completo, por lo que se ajusta a otras actividades profesionales de los entrevistados, como el trabajo autónomo o la apertura próxima de un negocio. Mientras que la primera idea está asociada al bien público, la segunda refleja la adquisición de un bien para sí. En esta, parece que los actores hacen una elección racional, no obstante, en sus testimonios es posible identificar que, ante del desconocimiento que tenían sobre la actividad docente, luego de que se inmiscuyen en ésta se dan cuenta que requiere invertir más tiempo de la hora/clase. Las decisiones de los profesores no son ni racionales ni estratégicas, solo actúan conforme disponen de ciertos recursos para hacerlo.

Asimismo, en este grupo orientado por los motivos hay un par entrevistadas que desde los estudios de grado se interesó por edificar una carrera académica. En la actualidad, realizan acciones vinculadas tanto con la docencia, como con la investigación y la extensión en establecimientos privados y en públicos. Ambos casos incursionaron en este campo de manera temprana, luego de egresar de la carrera.

Los motivos que enuncian las profesoras para dedicarse a la academia se vinculan con los sentimientos que les genera dicha actividad, como “amor al conocimiento”, “gusto por la lectura”, “goce del encuentro con el otro” (Ea14, Ea16). Según Hargreaves (1998) los afectos son importantes pues su función es promover ciertas orientaciones en los contactos cotidianos, y apunta que las emociones están en el corazón de la enseñanza, la cual se basa, principalmente, en las relaciones interpersonales.

En ese sentido, las profesoras buscaron como espacio de trabajo dar clases, pero no fue su única alternativa pese a que sus estudios de grado son en filosofía y sociología. Los motivos que ellas expresan se relacionan con una proyección de sí mismas a futuro que incluye la idea de “ser académica”. De ahí que se distingan del grupo de profesores que describí con anterioridad quienes orientaron su decisión a partir de sus estudios de grado. Ambas PTP tienen un perfil académico en construcción.

Con relación a los PTP cuyo motivo de inserción fue la invitación de una IPES para ser docente, resalta el hecho de que ninguno tiene formación pedagógica y comenzaron su experiencia docente a partir de la invitación realizada por los establecimientos universitarios. Por un lado, algunos de ellos habían sido estudiantes de la IPES y fueron reclutados por éstas para puestos administrativos relacionados con sus profesiones. Luego de un tiempo, ellos decidieron incursionar en la docencia, como

sucedió con Eo4. Por el otro, el perfil de estudios o de experiencia laboral de algunos profesores resultó atractivo para las IPES, a decir de los entrevistados. Ellos consideran que el hecho de que hayan estudiado posgrados o trabajado en el extranjero resulta prestigioso para los establecimientos educativos, por ejemplo Eo11 y Eo8.

Según los entrevistados, la decisión de ingresar a la docencia fue de carácter instrumental pues consideraron la viabilidad, en términos del tiempo invertido en función de otras faenas laborales y el valor agregado que ser docentes de un determinado establecimiento podría darles, así como los efectos posibles de ello. Lo anterior aunado a la ganancia económica que pudieran obtener de la actividad.

También se encuentran profesores cuyas decisiones estuvieron fuertemente influenciadas por *las convergencias contextuales* que pueden ser analizadas como oportunidades o limitaciones. El profesorado que se ubica en este grupo es menor que el de quienes las creencias o los motivos personales tuvieron más peso. Dentro de las variantes que ubiqué, está un profesor cuyo negocio familiar es una escuela de idiomas y comenzó “supliendo a los *teachers* cuando no llegaban [a la escuela] y había que atender la clase” (Eo5). A partir de esas prácticas iniciales, el entrevistado identificó la aptitud que poseía para llevar a cabo la enseñanza. Luego consideró la posibilidad de conjuntar la docencia con la administración de sus propios negocios.

Otros entrevistados ingresaron a la docencia debido a que un docente en servicio les pidió cubrirlos durante algún periodo en la universidad en la que trabajaba. Incluso algunos previamente participaron en la capacitación recursos humanos motivo por el que aceptaron la tarea (como Ea1 o Ea15). Hubo también profesores que arribaron al trabajo docente en IPES específicamente debido a que una persona cercana les comentó acerca de la vacante que existía en el establecimiento. Ellos coinciden al expresar que su permanencia en la actividad docente se debe a la oportunidad que representa para sí mismos de crecer profesional y económicamente, lo que se asocia con inspiraciones de carácter instrumental (Elster, 2010).

Por último, ubico a profesores cuyas experiencias iniciales frente a grupo fueron durante sus estudios de grado al realizar servicio social o prácticas profesionales. Un par de ellos incursionó en el nivel medio superior (Eo17 y Eo18); otros lo hicieron en el ámbito no formal, alfabetizando adultos mayores y en talleres de capacitación a profesionales de la construcción (por ejemplo, Eo22). Estas experiencias sirvieron para sembrar en ellos la idea de que la enseñanza era “una actividad profesional interesante” (Eo23).

Encuentro tres elementos sobre la decisión de dedicarse a la docencia:

1. Antes de que se presentara la ocasión para hacerlo, ninguno de ellos consideró ejercer la docencia como una actividad profesional de manera sistemática en su curso de vida.
2. La mayoría había realizado funciones de capacitación de recursos humanos en algún espacio de trabajo de manera previa. Situación que sirvió como plataforma experiencial para que ellos concibieran la docencia como una circunstancia valiosa, es decir, un medio para potencializar sus recursos y sus relaciones profesionales.
3. En ningún momento las IPES presentaron restricciones para contratar a los docentes o para permitirles trabajar en ellas de manera temporal –al cubrir a otro profesor en servicio- pese a que, en su mayoría, los docentes no contaban con experiencia en enseñanza formal ni formación de tipo pedagógico.

Como anuncié con anterioridad, la mayoría comenzó dando clases en el nivel universitario, por ejemplo, todos los PTP con carrera de “expertos con horas docentes” coinciden en ello (cfr. tabla 1.8 en anexos). También hubo quienes lo hicieron en escuelas primarias (las profesoras que tienen formación en educación), así como secundarias, bachilleratos y ámbitos de la educación no formal.

De igual manera, un buen número de entrevistados se desempeñó en espacios similares a la enseñanza formal como la capacitación en recursos humanos, espacios en los que, a decir de ellos, pusieron a prueba sus conocimientos y habilidades profesionales lo que les permitió aprender. Sennett (2005, 2009, 2013) señala que las prácticas son los lugares de la implicación personal, lugares en donde los actores afrontan situaciones, integran lecciones, replantean sus supuestos, desarrollan modos de hacer y de proceder que responden a las cualidades y propósitos que se presentan valiosos.

En ese tenor, estas experiencias iniciales, que tuvieron lugar en su mayoría en la etapa de juventud de los PTP, los predispusieron hacia la actividad de enseñanza. A ello también se suma que algunos reconocen la influencia de otros, familiares o profesores, en su encauzamiento hacia dicha actividad. Más de la mitad de los entrevistados reconoce, por ejemplo, que sus “padres maestros” o sus docentes son referentes a partir de los cuales encuentran un lugar en la profesión en la que pretenden afirmarse (Alliaud, 2014) o, al menos, estabilizarse durante algún periodo.

Quienes tienen padres dedicados a la docencia encontraron en casa habilitaciones que nutrieron sus intereses en torno a la actividad, a partir de comentarios y de la forma de vida de éstos: “crecí viendo a mi mamá en acción... fue incluso mi maestra, siempre llena de trabajos por revisar, por calificar, rodeada de libros, leyendo y escribiendo... a mí eso me gustaba, yo quería eso, pero no con chamacos” (Ea14); “pues mi mamá es académica ¿no?, investigadora de la universidad, y siempre que me platica sus broncas y todo lo que hace, sus publicaciones, sus clases yo decía ‘¿qué es tan difícil?’ y como que eso me atrajo” (Eo18). Las citas anteriores son una muestra del impacto que, en primera instancia, tuvo crecer con la imagen de un docente en casa y, en segunda, la posibilidad de distinguir lo que “gustaba” o no de dicha imagen.

El primer tiempo es un tiempo de acomodación en el que serán bosquejados distintos modelos de desempeño. Muchos actuarán por imitación, tratando de asemejarse a los personajes vividos como ideales en el transcurso de su paso por las sucesivas instituciones escolares y de formación profesional. Otros actuarán por contraste u oposición, tratando de diferenciarse de aquellos personajes que marcaron negativa o dolorosamente su propia trayectoria. Con voluntad y con suerte, con el tiempo, iremos construyendo como un *collage*, nuestro propio estilo (Frigerio y otros, 1992:17 en Alliaud, 2014:52) (cursivas en el original).

Como mencionan las autoras, los profesores bosquejan su autoconcepto docente con base en elementos de su propia biografía⁴³. En los testimonios también ubiqué siete entrevistados para quienes algún profesor los incentivó a desempeñarse en la docencia. Lo curioso es que no en todos los casos este personaje fue parte de sus años escolares previos, sino colegas profesionistas dedicados a la enseñanza pero que sirvieron como modelos para “ser y hacer” la actividad (Ea24, Eo25 y Eo26 son ejemplo de ello). Ya en el desempeño particular, cada uno ha ido configurando su propia forma de hacer docencia, también a partir de las condiciones que erigen las IPES.

Por último, un grupo de entrevistados señaló el posgrado como un espacio que aportó saberes profesionales valiosos, así como estructuras de cómo se enseña y se aprende el campo disciplinar específico, a través de actividades, literatura especializada e instructores altamente capacitados. Esto coincide con lo hallado por Soto (2013) respecto a que para muchos de los profesores universitarios el posgrado cumple la

⁴³ En este trabajo entiendo autoconcepto como la opinión que una persona tiene de sí misma, distinto de autoestima.

función de adentrarlos de manera específica a la cultura disciplinaria que tiene expresiones particulares en culturas docentes vinculadas al entramado institucional en el que tienen lugar.⁴⁴

Algunos de los entrevistados, incluso, estudiaron sus posgrados en el extranjero, situación que les permitió conocer “métodos innovadores” de enseñanza que ellos han reproducido en su propia práctica, tales como el estudio de caso (Eo11), la tutoría personalizada (Eo12) o la formación práctica (Eo32). Si bien, estos métodos hoy en día son ampliamente conocidos e implementados en algunos recintos educativos, y dado que los comentarios provienen de profesores que no tienen formación pedagógica previa, se reconoce el impacto que acercase a estas formas de trabajo, distintas de una educación basada en la memorización o la repetición, pudiera tener para tomarlas como referente.

En suma, los entrevistados evidencian al menos dos vías que orientan la decisión de dedicarse a la docencia de tiempo parcial como una actividad profesional adicional a otras labores, una más relacionada con el actor y la otra con las circunstancias. Las creencias, los motivos y las coyunturas del entorno dieron forma a la experiencia de adentrarse a una labor desconocida por la mayoría, pero que resultaba sugerente para los PTP. De ahí que muchos de ellos señalen que han encontrado su “vocación perdida” (Ea24). Aunque también hay quienes tienen una simpatía mesurada con relación a la actividad.

Quise mostrar en estas líneas que las experiencias iniciales se sitúan como disposiciones estructurantes de prácticas y posibles concepciones sobre la acción, mismas que ubico como potencialidades de las que disponen los actores para dar respuesta a las demandas del ámbito laboral en el que se encuentran, pero que también podrían ser límites para la acción. Enseguida, describo los perfiles que he ubicado en los establecimientos privados.

⁴⁴ También la tesis de licenciatura de Aguilar y Guerrero (2015) señala que los profesores de media superior reconocen la necesidad de contar con saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos que les permitan ejercer la docencia. Mientras que los primeros se adquieren en la formación de grado, los segundos provienen, en su mayoría, de los posgrados que cursan los docentes así como de la práctica educativa cotidiana. Además, las autoras señalan que los profesores le dan sentido a los saberes disciplinares a partir de los pedagógicos y didácticos. Valdría la pena que la investigación educativa continuara en esta línea de exploración para conocer el impacto que los posgrados tienen en el ejercicio profesional de los docentes de diversos niveles educativos.

3.2 Carreras transicionales en el trabajo docente en IPES. Cuatro tipos de PTP

En el centro del proceso de individuación está el actor fabricándose a sí mismo, cada uno movilizándolo sus recursos de manera particular para enfrentar las pruebas a las que está expuesto en los diversos contextos sociales. En el caso del profesorado que forma parte de esta investigación, algunos recursos importantes son el itinerario profesional, ya sea ejercido de forma autónoma o subordinada, así como los motivos que orientaron el ingreso a la docencia en IPES o el acercamiento previo a dicha actividad.

En la movilización de los recursos y la fabricación de sí, encontré aspectos comunes entre profesores, a partir de lo cual he construido cuatro carreras transicionales: el experto con horas docentes, profesionales con aspiraciones académicas con énfasis en la docencia o en la gestión, el profesor de tiempo parcial extendido y quienes tienen un perfil académico en construcción. El primero es un profesional que se emplea en la docencia en condición de “experto” y con pocas intenciones de que ésta sea su actividad central, mientras que los profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión, con el paso del tiempo, han encontrado en la docencia un empleo de largo plazo, aunque con incertidumbre respecto a sus contratos.

Otro tipo es quien dedica a la docencia en IPES y realiza actividades académicas, como la investigación, pues su objetivo es consolidarse como académicos, preferentemente en alguna universidad pública, aunque no descartan la opción de un contrato indefinido en el sector privado. Finalmente, están aquellos profesores que se dedican exclusivamente al trabajo docente con diversos contratos temporales y suman más de 20 horas de dedicación semanal, por ello son profesores de tiempo parcial-extendido. Los dos tipos primeros resultaron ser los más frecuentes entre los entrevistados; no obstante, resulta interesante analizar cómo estas tipologías empíricas muestran experiencias y formas de afrontar diversas con relación al riesgo y la incertidumbre (Mancini, 2017).

En cada carrera muestro los rasgos socio-profesionales de edad y formación de los PTP y, además, expresan algunos perfiles, es decir, formas de ser docentes: cargas de trabajo variadas, ejecución de funciones distintas, mezcla de escenarios laborales y, con ello, sentidos y expectativas diversos en torno a la docencia. Elaboré esta propuesta de carreras transicionales en la docencia de tiempo parcial a partir de tres componentes

compartidos y, a la vez, que hacían alguna distinción al analizar las experiencias laborales de los entrevistados:

- a. *Actividades académicas.* Resaltan tres labores que son remuneradas: docencia, investigación y funciones de administración. Ya sea que realicen solo una de éstas o una combinatoria (docencia-investigación o docencia-administración).
- b. *Sector de la actividad académica.* Todos los entrevistados, dadas las características de esta investigación, se desempeña en el sector privado. No obstante, también hay quienes ejercen la docencia o la investigación en el sector público.
- c. *Actividades laborales no académicas.* Refiere a los trabajos no docentes en que se desempeñan actualmente los profesores, es decir, al momento de la entrevista; tales como el trabajo independiente, ya sea un negocio propio o se manejan como *freelance*, y quienes están empleados en alguna dependencia pública o una empresa privada.

Es decir, los PTP se distinguen, primero, por la actividad o actividades académicas que realizan con alguna remuneración, así como los motivos de ello y la carga horaria que dedican. Ello permite ubicar qué tan interesados están en que la docencia en IPES sea su actividad central o no. El segundo elemento se relaciona con el hecho de si, además de ser docentes en un establecimiento privado, en el momento de la entrevista realizaban actividades docentes en el sector público. Lo anterior considera que un actor que labora en otro escenario universitario puede tener “puntos de comparación” respecto a qué es (o cómo debe ser) el trabajo docente.

Por último, la distinción según otras actividades laborales en las que participa de forma fija o por periodos el PTP; elemento que supone correlación con el primer punto pues, al tener el actor otra fuente de ingresos económicos, es probable que la docencia se realice solo en un sector, con una carga baja de horas y sin pretensión que afianzarse en la IPES como PTP.

Adicionalmente, al inicio de la investigación consideré que las características de constitución, tamaño y segmento al que pertenecen los establecimientos serían importantes para la configuración de ciertos tipos de carreras transicionales. No obstante, lo que se ha encontrado es que, con excepción de una IPES de alto costo, el resto – sin importar el segmento en el que se encuentre- tiene criterios muy similares para valorar el ingreso, la permanencia y los motivos de cesantía de un docente. Por

ello, la configuración de las carreras transicionales acentúa los rasgos de los actores y no tanto los componentes institucionales de las IPES. Enseguida, presento cada carrera.

3.2.1 Experto con horas docentes

Antes de presentar este itinerario, vale la pena una aclaración. Cuando hablo de experto me refiero a un individuo que ha generado una especialización en un campo de conocimiento o de su profesión debido a su participación continua en dicho campo. Además de que tiene acreditaciones para desempeñarse en él. Por lo tanto, es distinto a alguien que tiene muchos años de experiencia. Es decir, el experto no necesariamente es mayor en cuanto a la edad.

Dicho esto, los entrevistados que se ubican en este tipo de carrera evidencian una incorporación al campo laboral relacionado con su profesión de manera previa a su egreso de los estudios de grado, lo que posibilitó una transición posterior rápida, en general, a otros espacios de trabajo con mayor remuneración o prestigio. Algunos de estos profesores, incluso, migraron a otros países para desempeñarse, profesionalmente durante periodos que oscilan entre los cinco y los veinte años. Otros, de manera paralela al trabajo, también cursaron estudios de posgrado. En suma, son profesores que cuentan con abundantes saberes y habilidades profesionales, lo que los convierte en un recurso atractivo para las IPES. Los PTP que ubiqué en este perfil representan el grupo más numeroso de los entrevistados, en su mayoría varones y algunas pocas mujeres, como se puede observar en la tabla 3.4

Respecto a la edad, la mayoría está en el rango de 29 a 39 años, y otros de 40 a 49; algo que coincide en cuanto a las características del perfil es que los únicos tres profesores de 60 años y más, quienes ya están en una etapa de vida post-jubilatoria, forman parte de esta forma de carrera de trabajo docente.

En la literatura sobre el profesorado, en general, se presenta una tensión con relación a la edad⁴⁵. Por un lado, se argumenta que a menor edad los docentes tienen mayor disposición al cambio, mejor manejo de nuevas tecnologías digitales, así como un rendimiento más destacado en las tareas docentes y, en ocasiones, mayores

⁴⁵ En la literatura se ha estudiado el tema bajo la denominación de ciclo de vida del profesorado en donde la edad, de acuerdo con la teoría del rol de la edad (Grove, Ortega y Style, 1989), es la interiorización de determinados roles que se corresponden con diferentes etapas o *estaciones de la vida*. Otros autores como Huberman (1989), Goodson (1992, 2003, 2008) o Leithwood (1992) han establecido fases de la vida profesional docente para señalar cómo la “generación”, la “época” o “el tiempo” puede ser una variable que, conjugada con otros factores, permita comprender los cambios ocurridos en la trayectoria del individuo.

cualificaciones que aquellos de mayor edad. Por el otro, los profesores de más edad han acumulado gran cantidad de saberes producto de su experiencia docente pero también del propio curso de vida lo que se traduce en un amplio conocimiento de sus respectivos campos. Empero, éstos tienen menor vitalidad o dificultades físicas que pueden obstaculizar el desarrollo de sus actividades (Bolívar, 1999).

En el caso de los PTP “expertos con horas docentes” parece que las tensiones por edad señaladas en la literatura son aspectos que se ponen en suspensión por los actores, quizá como parte de la libertad precaria necesaria para ajustarse a las demandas del contexto, pues encuentro variedad de experiencias profesionales en los jóvenes, así como disposición al cambio y altas cualificaciones en los de mayor edad. Por ejemplo, Eo12 con más de 60 años, y casi 30 años como docente (en diversas IPES, incluso de la ciudad en donde residió previo a Querétaro), en varias ocasiones durante la entrevista ejemplificó cómo emplea tecnologías de la información y la comunicación en sus clases como parte de las “necesarias innovaciones educativas actuales”.

Tabla 3.4 Rasgos de los PTP expertos con horas docentes

<i>código</i>	<i>Edad</i>	<i>Formación grado</i>	<i>Posgrado</i>	<i>Trabajo subordinado</i>	<i>Trabajo autónomo</i>	<i>Años como docente</i>	<i>Carga trabajo docente</i>	<i>Programas en que da clase</i>	<i>Modalidad</i>
Eo8	29-39	Relaciones internacionales	Maestría		Negocio propio	2	Baja	Relaciones internacionales	Licenciatura
Eo11	29-39	Comercio	Maestría		Negocio propio	3	Baja	Comercio	Licenciatura
Eo13	29-39	Contaduría	Maestría	Empresa privada	Negocio propio	4	Media	Administración	Licenciatura y ejecutivas
Ea15	29-39	Comunicación	Maestría		Negocio propio	2	Baja	Admón. y mercadotecnia	Licenciatura
Eo18	29-39	Diseño gráfico	Maestría		Negocio propio	2	Baja	Diseño gráfico	Licenciatura
Eo22	29-39	Arquitectura	Maestría	Dependencia pública	Negocio propio	6	Baja	Arquitectura	Licenciatura
Eo25	29-39	Mercadotecnia			Negocio propio	6	Media	Mercadotecnia	Licenciatura
Eo26	29-39	Diseño gráfico			<i>Freelance</i>	3	Baja	Comunicación y diseño gráfico	Licenciatura
Ea28	29-39	Artes visuales	Maestría	Dependencia pública		10	Media	Varias**	Licenciatura
Ea33	29-39	Fisioterapia	Maestría	Empresa privada	<i>Freelance</i>	5	baja	Fisioterapia	Licenciatura
Ea1	40-49	Admón.			Negocio propio	5	Media	Admón. y comercio	Licenciatura y ejecutivas
Ea9	40-49	Admón.			Negocio propio	2	Baja	Admón. y mercadotecnia	Licenciatura
Eo32	40-49	Comercio	Maestría		Negocio propio	6	baja	Admón.	Licenciatura y posgrado

Eo12	60+	Admón.	Maestría	<i>Freelance</i>	30	Baja	Admón. y mercadotecnia	Licenciatura y ejecutivas
Eo20	60+	Comunicación		<i>Freelance</i>	10	Baja	Comunicación y diseño gráfico	Licenciatura
Eo23	60+	Contaduría	Maestría	Negocio propio	10	Baja	Admón. y contaduría	Licenciatura y posgrado

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas (extracto de la Tabla 1.8 y anexo F).

En términos de la experiencia que tienen como docentes, se observa que los profesores más jóvenes tienen entre dos y tres años, es decir, se encuentran en una fase de desarrollo inicial de su carrera; mientras que Eo22, Eo25 y Eo33 están en proceso de estabilización de sus recursos para enseñar. Con este último grupo coinciden PTP en el rango de 40 a 49 años. Por su parte, los PTP más longevos (60+) tienen más de una década de experiencia continua en esta actividad; resalta el caso de Eo12 con 30 años dedicándose a esta labor. Los PTP Eo12, Eo20 y Eo23, además de estar jubilados de sus actividades profesionales, han sedimentado algunos saberes y prácticas en torno al trabajo docente.

La permanencia en la docencia de quienes tienen más de diez años se ha debido, sustantivamente, al interés de compartir los saberes profesionales, así como la invitación de las IPES para hacerlo, como evidencian las siguientes citas.

Me gusta enseñar, me gusta transmitir mis conocimientos... Eso es por lo que me gusta enseñar, me gusta transmitir lo que sé y como te darás cuenta me gusta hablar. Entonces, si vas a hablar, pues habla de algo que valga la pena y para mí uno de los temas que me gusta hablar mucho es la fotografía (Eo20).

Te digo que la docencia me encantó, y pues la participación en otras universidades pues ha sido circunstancial, así se ha presentado y con mucho gusto he aceptado colaborar, lo seguiré haciendo mientras pueda y me dejen... Para mí fue descubrirme con la capacidad de enseñar a otros lo que yo sabía, de compartir la experiencia que tenía, y darme cuenta que en verdad sabía muchísimas, muchísimas cosas, más de lo que yo mismo podría saber... lo que sucedía es que como siempre estuve enrolado en mis actividades pues en realidad jamás me di cuenta que era algo que tenía ya muy interiorizado, y la docencia ha sido un punto muy importante que me ha permitido hacer consciente todos esos saberes escondidos (Eo23).

Como muestran las citas anteriores, los PTP expertos que han consolidado su carrera a través del tiempo, hacen explícito que su labor docente se fundamenta en los saberes que construyeron en su campo profesional. Su experiencia es la principal fuente del trabajo que realizan en las IPES, pues también les ha dotado de capacidades para la interacción con personas. Este es un ejemplo concreto sobre la transferencia de

saberes de un campo a otro en sentido dialéctico: del ejercicio de la profesión a la docencia y a la inversa.

Por su parte, la formación profesional del profesorado “experto con horas docentes”, en su mayoría, está centrada en licenciaturas del área de conocimiento economía y administración (Anexo F); las más comunes son administración y comunicación, seguida de comercio, mercadotecnia y contaduría. Le siguen en números, diseño gráfico y arquitectura, programas del área técnica, y un par de profesoras de ciencias sociales y humanidades, y de ciencias de la salud. Su formación de posgrado continúa en esas mismas áreas y son pocos quienes, pese a haber cursado los créditos de maestría, no han adquirido el grado por cuestiones económicas.

En otra investigación mostré el papel que juegan la formación profesional y las experiencias profesionales previas a la docencia como factores que configuran las concepciones y las prácticas de los profesores. Además, ambos factores fungen como “la antesala al corpus de conocimiento en que ellos se especializaron” (Soto, 2013:66). De una forma similar, en este trabajo parto de la idea de que la formación de grado es una herramienta constitutiva del quehacer docente de los entrevistados y ofrece pistas que permiten comprender las decisiones y los motivos de éstos respecto al trabajo docente en la IPES.

De igual manera, hay una correspondencia entre la formación de grado que tienen y los programas educativos en los que son docentes, como se puede observar en la tabla 3.4. Como había señalado de manera previa en el capítulo dos, un valor agregado de las IPES hacia su demanda es el profesorado experto en el campo laboral de formación y con credenciales que lo avalen. Este tipo de carrera transicional es el mejor ejemplo de ello.

Un aspecto particular de los PTP “expertos con horas docentes” es que la mayoría ha optado por el trabajo autónomo como propietarios de algún negocio o en su desempeño como *freelancers*, con una cartera de clientes que han ido consolidando a través del tiempo, con excepción de Ea28 que, como ingreso y actividad laboral sustantiva, es empleada en una dependencia pública. Identifico la influencia de la formación profesional (de grado y posgrado) para constituirse como trabajadores autónomos, pues tienen formación de corte liberal que les permite ofrecer servicios específicos por la vía de la consultoría o en comercios, como muestran los siguientes testimonios.

... pues el trabajo que tuve cuando estuve en Europa estaba bastante bien, en lo económico sobre todo... pero sí tenía el interés, por mi propia profesión y área de especialización... de abrir mi negocio (Eo11).

Me cansé un poco del ritmo de *Huawei*, estaba padre... pero tenía que estar viajando todo el tiempo, todo el tiempo estarme cambiando de residencia, o sea, dependía de cuánto nos llevara la instalación de las antenas y de la infraestructura para la operación, y de nuevo moverse. Después de China, sí quise asentarme y fue cuando pensé en abrir la consultoría sobre lo que yo sé, en lo que soy experto (Eo8).

Parte de mi formación siempre tuve ese mensaje de emprender, en la IP5 es parte del *plus* de formarte, buscar tener tu propio negocio. Y era lo que yo quería aun cuando estuve en la empresa de publicidad, quería tener mi propia agencia (Ea15).

Lo que evidencian estos profesores es el interés por desarrollar actividades profesionales por cuenta propia, luego de haber sido empleados en distintos espacios vinculados con su formación de grado. Varios de los PTP “expertos” tienen medianas empresas situadas en la ciudad capital del estado de Querétaro que tienen entre uno y dos años de vida, es decir, que recientemente dejaron la relación laboral dependiente que tenían con otra empresa. Hay un tránsito del trabajo subordinado al autónomo más o menos planeado.

Dicho tránsito fue posible debido al ahorro económico realizado durante los años de laborar como empleados, así como por la asociación con otros colegas para distribuir los gastos que genera un negocio propio. A los PTP “expertos” lo que más les interesa es consolidar su comercio. Además, los profesores coinciden al señalar que la docencia de tiempo parcial es una actividad que complementa el ingreso económico mientras se inicia el negocio y que no demanda mucho tiempo, en comparación con un empleo fijo. Al menos, de forma inicial el tiempo de inversión parece idóneo a los intereses.

Para ellos, el ingreso que obtienen de su trabajo docente resulta importante en los periodos en que hay baja demanda de servicios profesionales, por lo que no está dentro de sus planes dejar de ser profesor en IPES pero tampoco quieren extender sus horarios de enseñanza pues su prioridad es la profesión de origen. En concordancia, el profesorado que se ubica en este tipo de carrera tiene una carga docente baja, entre una y tres materias por periodo lectivo, lo que significa una dedicación semanal de tres a cinco o de seis a ocho horas a la enseñanza⁴⁶.

⁴⁶ En el Anexo F el lector puede observar cómo se construyeron los rangos de carga docente.

Solo hay un caso de un profesor que, al momento de la entrevista comentó que tenía cuatro materias, con una carga media de 14 horas/semana, debido a “una situación económica de necesidad” (Eo26), durante la entrevista me recalco que no era común que tuviera tantas horas a su cargo. La docencia en IPES es también una actividad “en caso de emergencia (ríe) por si el negocio anda bajo” (Eo26). No obstante, el trabajo no docente –autónomo o subordinado- ocupa la mayor parte del tiempo laboral de los PTP “expertos” y, también, de éste procede la mayor parte del ingreso económico.

Ninguno de estos profesores tiene interés en incrementar el número de horas que dedican a la enseñanza en IPES, la cual se ejerce de manera exclusiva en el sector privado y, casi siempre, en una sola institución a la vez. Pocos profesores trabajan en dos IPES simultáneamente, quienes lo hacen se debe a que su campo de conocimiento es muy especializado y, por ello, son requeridos por los establecimientos pues coincide con que han sido invitados para dar clases sobre la materia de su *expertise*, como el caso de Eo8 o de Ea33 (*en tabla 3.5).

Tabla 3.5 IPES en las que laboran los PTP expertos. Características de asignación de materias y pago

<i>Edad</i>	<i>Trabajo actual</i>	<i>Trabajos previos</i>	<i>Asignación de materias</i>	<i>Pago aproximado por hora¹</i>
Eo8*	IP4	IP8	Perfil, horas límite	200-250
Eo11	IP1		Perfil, horas límite	110-200
Eo13	IP2		Perfil, vacantes	120-150
Ea15	IP2	IP7 IP5	Perfil, vacantes	120-150
Eo18	IP4		Perfil, horas límite	250-350
Eo22	IP4		Perfil, horas límite	250-350
Eo25	IP8	IP3, IP4	Perfil, horas límite	200-250
Eo26	IP5		Perfil, exclusividad	280—350
Ea28	IP5	IP10 IP1	Perfil, exclusividad	280—350
Ea33*	IP4	IP8	Perfil, horas límite	250-350
Ea1	IP2	IP7	Perfil, vacantes	120-150
Ea9	IP2	IP3	Perfil, vacantes	120-150
Eo32	IP4		Perfil, horas límite	250-350
Eo12	IP2	IP1, IP7 IP4	Perfil, vacantes	120-150
Eo20	IP3		Perfil, vacantes	160-180
Eo23	IP1	IP8	Perfil, horas límite	110-200

¹Cifras aproximadas en pesos mexicanos según lo enunciado por los entrevistados. Estos rangos contemplan la variación que encontré entre todos los entrevistados que laboraban en una misma IPES.

Como se observa en la tabla anterior los “expertos” se ubican en IPES con diversas características: IP8 es de carácter confesional y de precio alto, la IP5 también es de precio alto; las demás (IP1, IP2, IP3, IP4 e IP7) son de precio intermedio, laicas y con tamaños diversos. La única tendencia que se observa en este caso relacionado con los establecimientos es el hecho que enunciaron los entrevistados respecto a elegir “escuelas reconocidas” (Ea15), se intuye que en términos sociales.

En cuanto a las exigencias para el ingreso son muy similares: credenciales académicas y disposición de tiempo; respecto a la asignación de materias, la mayoría de los establecimientos, a decir de los entrevistados, considera el perfil de formación del profesor, seguido de la disponibilidad de la vacante. En el caso de la IP4 e IP1 también mencionaron que hay una restricción a que los PTP excedan de más de 10 horas de clase, aunque no siempre se cumple; por último, la IP5 es la única que exige exclusividad laboral a sus PTP.

Los expertos con horas docentes consideran que los contratos temporales que ofrecen las IPES son una ventaja para ellos: les permite flexibilidad en el tiempo para dedicarse a otras actividades profesionales. El sentido que, en estos casos, se construye en torno al trabajo docente es uno que posibilita aminorar la incertidumbre del trabajo autónomo, a pesar, de que el trabajo docente tampoco representa estabilidad permanente.

La docencia es para estos profesores una fuente importante de actualización de saberes profesionales, en tanto que preparar las clases implica la búsqueda de información pero también a través de los cursos de actualización que ofrecen los establecimientos privados. Desde su perspectiva, ser profesores universitarios les concede un estatus profesional importante pues, como expresa un entrevistado “además de que somos considerados como expertos en nuestro campo, eres alguien capaz de enseñar lo que sabes” (Eo11). En esta idea se atisba la concepción clásica del “catedrático” que, hasta hace medio siglo, era un reconocido profesional que daba algunas clases en la universidad, lo que le confería prestigio académico y social. Coincide con la importancia que los PTP conceden al hecho de trabajar en “escuelas reconocidas” (Ea15).

Con base en lo anterior, observo que los establecimientos privados incentivan la configuración de este tipo de itinerario: al otorgar solo contratos de tiempo parcial orillan

a los actores a que la enseñanza universitaria no sea su única fuente de ingreso, ni su actividad primordial, sino una actividad que sirva para que ellos pongan sus saberes al servicio de otros futuros profesionistas. Los establecimientos compran el insumo básico que es el servicio que ofrecen, y lo compran a un bajo precio como se observa en la tabla 3.5.

El perfil más común en el marco de este itinerario es un docente que se dedica solo a la enseñanza, primordialmente en el nivel licenciatura (modalidad escolarizada o ejecutiva) aunque unos pocos casos también lo hacen en el posgrado de manera esporádica y, como parte de esta función, asesoran a estudiantes en la hechura de proyectos sin percibir remuneración adicional. Al respecto, pese a que su interés en la docencia de tiempo parcial inicialmente se orientó por “el poco tiempo que suponía demandar” (Eo13), la mayoría de los entrevistados expresó que ser docente no se circunscribe únicamente al escenario de aula, situación que ha representado una inversión adicional al tiempo previsto para las clases, así como otras dificultades tal y como enuncian los testimonios enseguida.

Este semestre me hablan ¿no?, y me dicen "oye ¿quieres dar dos clases?" y yo "¡Ah! pues órale", o sea porque quería ver qué era dar más clases, en cuanto a dinero también la verdad. Pero nunca me dijeron que en un grupo iba a tener treinta y cinco, en otro veinticinco... o sea sí me hubieran dicho la cantidad de gente pues no, o sea la verdad no me hubiera aventado porque es un mundo ¿no?, y no los puedes atender igual, ni siquiera me terminé aprendiendo los nombres de muchos pues porque eran un chorro (Ea9).

El tiempo invertido era extra y casi diario eran unas desveladas, es difícil pero no imposible, el truco está en que tienes que ser muy organizado... atendía el negocio y ahí en mini ratitos había posibilidad de checar información de los alumnos, o sea por lo menos los correos que te envían y eso para poderles estar contestando (Ea1).

Yo me he dado cuenta que por cada hora en grupo le invierto alrededor de dos horas fuera de grupo...o más a veces..., tanto para revisión [de trabajos] como para preparación de clases, entonces... por lo regular, las noches son largas (Eo22).

No obstante algunos inconvenientes que los PTP “expertos” encuentran con relación a la dedicación adicional de horas para atender la docencia, la mayoría enuncia que no tiene pensado abandonar la enseñanza en IPES, considerando que no es, ni será, su actividad principal de ingreso y de dedicación. Los PTP han aprendido, negociado y

construido algunas ideas o prácticas sobre el trabajo docente que les permite una mejor organización de sus lapsos laborales, así como mayor adaptación a las normas y pautas de los establecimientos privados para trabajar como docentes, pese a que éste no les permita afianzarse dadas las condiciones en las que se expide su contrato laboral.

Vale la pena apuntar que buena parte del profesorado ha transitado por dos, tres o más IPES a lo largo de su experiencia. Casi siempre la pausa en la docencia se dio en casos de exigencias altas de tiempo y de tareas en la actividad profesional central, o por cuestiones de salud. La expectativa de los expertos con horas docentes es “seguir apoyando la formación de los futuros profesionistas” (Eo18) mientras el establecimiento ofrezca la oportunidad y las condiciones de vida lo permitan.

3.2.2 Profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión

Otro tipo de carrera transicional que identifiqué es el de PTP que se dedican a la enseñanza o a la coordinación de programas educativos (funciones de gestión), y aspiran a establecerse, o han logrado hacerlo, en la IPES en la que actualmente laboran. Quienes permanecen por más de tres años en la institución ha sido por la vía de contratos más largos que el periodo lectivo pero que deben renovarse cada año, por ejemplo. Este tipo de relación laboral conlleva el ejercicio de la gestión como función principal y, de manera secundaria, las horas/clase, lo que significa que perciben un salario fijo por el número de horas que dedican a la gestión (entre ocho y 10 diarias) y, si ejercen la docencia fuera de este horario, les es remunerada, de lo contrario no se paga. Enseguida, la tabla 3.6 muestra sus características generales.

Tabla 3.4 Rasgos de los profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión

código	Edad	Formación grado	Posgrado	Trabajo subordinado	Trabajo autónomo	Años como docente	Carga trabajo docente	Programas en que da clase	Modalidad
Ea6	29-39	Psicología	Maestría	Dependencia pública		6	Media	Admón. y psicología	Licenciatura
Ea7	29-39	Comunicación				6	Media	Comunicación	Licenciatura
Ea10	29-39	Psicología	Maestría	Dependencia pública		6	Media	Psicología y Educación	Licenciatura
Eo17	29-39	Comunicación	Maestría		Freelance	6	Media	Comunicación y diseño gráfico	Licenciatura

Eo27	29-39	Sistemas computacionales	Maestría	Negocio propio	6	Media	Ing. en sistemas computacionales	Licenciatura
Eo34	29-39	Mercadotecnia	Maestría		6	Baja	mercadotecnia	Licenciatura
Eo4	40-49	Diseño gráfico	Maestría	Freelance	15	Baja	Diseño gráfico	Licenciatura
Eo5	40-49	administración	Maestría	Negocio propio	7	media	Admón. y mercadotecnia	Licenciatura y ejecutivas
Ea30	50-59	Educación	Doctorado	Negocio propio	14	media	Educación	Licenciatura y posgrado

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas (extracto de la Tabla 1.8 y anexo F).

Este es el segundo tipo de carrera de PTP con mayor número de entrevistados y su caracterización permite esclarecer las distinciones con el resto de carreras propuestas. Una característica es que los profesionales con aspiraciones académicas tienen más estabilidad en un solo establecimiento –a diferencia de los otros perfiles– pese a que, anteriormente, transitaron por una o dos IPES más. Por ejemplo, la mayoría tiene entre tres y cuatro años en la misma institución. Incluso, varios de los profesores tuvieron experiencias previas en la enseñanza, en modalidades o niveles educativos distintos al superior (como preparatorias o espacios no formales).

De estas experiencias iniciales emergió su interés por dedicarse casi de forma exclusiva a la docencia; empero, dado que en los establecimientos privados no han logrado un contrato permanente trabajando como docentes, las actividades de gestión han servido para ganar estabilidad contractual.

De manera similar al tipo de carrera anterior, los profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión es en su mayoría joven, entre su tercera y cuarta década de vida, por lo que varios señalan como interés realizar otro posgrado que les permita ubicarse con un perfil profesional más competitivo al interior de los establecimientos para “asegurar algunas de las materias que ya [han] dado” (Ea6).

Respecto a la relación entre su formación de grado y el tipo de programas en los que son docentes, también se ubica una correspondencia fuerte, todos atienden clases dentro de sus propios campos de conocimiento. De igual forma, la actividad docente la llevan a cabo, en su mayoría, en licenciaturas, salvo Eo5 que también participa en programas ejecutivos y Ea30 que da algunas clases de forma esporádica en maestrías de la IP6 y como profesora invitada en una universidad pública.

Derivado de la dirección que han dado a su itinerario profesional, algunos PTP han cursado, o están por terminar, maestrías en el campo de conocimiento de su formación de grado. Vale la pena señalar que, en la mayoría de estos casos, los estudios de posgrado los han realizado en las IPES en la que laboran actualmente (o lo hicieron), pues tuvieron acceso al beneficio de una “beca” para ello⁴⁷. Los entrevistados resaltan este hecho como una de las principales ventajas de ser PTP; como señala Ea7 “[obtuve] el descuento para mi maestría,... pues yo pagaba 15 por ciento menos del costo del mes... de la maestría”.

Durante los estudios de posgrado, los entrevistados comentaron que realizaron actividades académicas adicionales para los establecimientos privados como diseño de programas de acompañamiento a los estudiantes (tutoría), revisión y actualización de planes y programas de estudio, organización de ferias de emprendedores, entre otras. Cuando se les cuestionó acerca de los motivos para llevar a cabo estas tareas, los PTP comentaron que las IPES sugirieron algunas de estas actividades como parte de la formación de posgrado. Cabe señalar que, no recibieron un pago adicional por las actividades que realizaban en el entendido de que eran parte de la formación de posgrado.

Parece, entonces, que los establecimientos privados buscan la forma de mejorar los aspectos de su actividad educativa empleando recursos humanos que ya tienen responsabilidad dentro de ésta sin invertir adicionalmente en ello. Una forma de optimizar recursos. Pero también, este tipo de experiencias ha posibilitado que los PTP “con aspiraciones hacia la docencia o la gestión” logren establecerse durante periodos más largos en el establecimiento privado. Como el caso del siguiente entrevistado que comenta la oportunidad que tuvo de colaborar en el diseño curricular de una licenciatura que el establecimiento quería ofertar.

En la primera universidad en la que me invitaron a trabajar [la IP4], en realidad a mí me contrataron para un puesto administrativo, pero parte de mis funciones incluía dar clase, entonces, ahí fue donde empecé... Ingresé a la institución ya como administrativo docente en el 99 y ahí estuve hasta el 2006... Yo empecé la maestría estando como administrativo y la beca sí era del cien por ciento aunque fueras maestro de asignatura... Y en ese entonces la universidad tenía carreras,

⁴⁷ El monto de la beca es variable, en algunos casos, los menos, ha sido del cien por ciento y los profesores solo deben cubrir los costos de titulación. En otros, la beca oscila entre el 40 y el 10 por ciento de financiamiento por parte del profesor, más el gasto de titulación. La oferta por una beca para el estudio del posgrado, a decir de los entrevistados, ha sido después de al menos un par de periodos de relación laboral con la IPES y como “premio” por la obtención de resultados notables en la evaluación de desempeño docente.

principalmente, de corte administrativo; la primera carrera que se abrió que ya no estaba en ese giro era la licenciatura en diseño gráfico multimedia, entonces me explicaron de qué se trataba y dije: “no, pues encantado”, porque precisamente dos materias que a mí me habían llamado la atención mientras estaba en la maestría... el área de diseño curricular y el área de evaluación educativa.

Entonces, pues coincidió que yo ya había hecho como un plan de una propuesta de licenciatura, porque precisamente la ventaja que yo tenía es que al tener contacto con el campo profesional estás al tanto de las tendencias, sabes más o menos por dónde va la cosa, entonces puedes combinar las dos situaciones, de hecho yo creo que muchos de los trabajos que hice en la licenciatura estaban orientados a generar conocimiento sobre la pedagogía del diseño (Eo4).

Respecto a la formación profesional de los PTP con este tipo de carrera, una mayoría se ubica en las ciencias sociales y humanidades, seguida de ciencias de la salud, el área técnica, y economía y administración. Quienes tienen formación en la primera y segunda áreas su perfil está más abocado a la docencia y corresponde a dos terceras partes del total de entrevistados ubicados en este perfil (cfr. Tabla 3.6). Mientras que una tercera parte cuya formación profesional se encuentra en las últimas áreas se inclinan más por la gestión. Los profesores de este último grupo, tienen a su cargo algunas clases de licenciatura que no ocupan más de seis horas de su jornada de trabajo y que, salvo en un caso, son remuneradas. Es decir, hay más profesionales con aspiraciones hacia la docencia que hacia la gestión.

Los PTP con un perfil más hacia la docencia tienen cargas horarias medias, esto es, de nueve a 12 o de 13 a 18 horas a la semana en uno o dos establecimientos privados, y tres de estas profesoras también realizan docencia en universidades públicas. Quienes se han orientado más hacia la docencia señalan que tienen interés en preservar las horas que han conseguido, como señala Ea7; pero también otras experiencias que compaginan empleos en áreas de la universidad pública con la docencia en la IPES como evidencia Ea10. Adicionalmente, también hay profesoras que enuncian los quehaceres domésticos como parte de su jornada laboral.

Quiero seguir en la IP6 y también en la IP1 porque ahí me abrieron las puertas primero ¿no?, ahí empecé con esto y estoy bien, me va bien y me queda cerca de casa... haré lo que esté en mí por conservar mis horas y seguir trabajando en Comunicación, aunque sea desde la docencia, me ha resultado... de mucho aprendizaje y satisfacción (Ea7).

Este periodo, por ejemplo doy clases de 7 a 9 en la IP1 lunes y miércoles, me voy a educación continua, salgo a las 3 y luego tengo clase de 4 a 6 en Psicología martes y jueves, y lunes y viernes de 430 a 7 de la noche en la IP1. Entonces

siempre intento organizar que en la IP1 sea o muy temprano o en la tarde que generalmente ya salí de la [universidad pública]; afortunadamente sí se ha podido (Ea10).

Dentro de las actividades académicas que realizan estos PTP, además de la docencia en programas de licenciatura de manera exclusiva, destacan la asesoría a estudiantes que no es remunerada, así como la investigación. En esta última, se ubican dos profesoras, una de ellas está terminando su posgrado y la otra, que tiene doctorado, colabora con programas de posgrado de una universidad pública como adjunta a una línea de investigación. No obstante, los entrevistados coinciden en enunciar que “mientras sea posible... mientras me sigan contratando eso haré” (Eo27), lo que apunta a que la docencia puede o no ser parte central del itinerario laboral. En caso de que no lo sea, algunos profesores comentaron que buscarían otra opción de trabajo en empresas o de manera autónoma, o podrían dedicarse exclusivamente a la crianza en algunos casos.

En ese sentido, los PTP con estas carreras no expresan un interés claro para dedicarse al trabajo de academia u obtener una plaza por tiempo indeterminado –ya sea en el sector público o en el privado, a diferencia de quienes están construyendo su perfil académico –tipo de carrera que presento en el punto siguiente del capítulo. El sentido en torno al trabajo docente, de nuevo, es uno que mientras se presente la oportunidad representa estabilidad, pero no resulta parte imprescindible del itinerario vital y laboral del actor. La incertidumbre es, desde esta perspectiva, un elemento ambivalente que se usa según los intereses del momento.

Por ello, en algunas ocasiones, el tránsito por el sector privado se expresa “mientras tanto”, pero ello no reduce la importancia que tiene en la organización laboral y vital de los entrevistados. Más bien, sacan provecho de los recursos que pueden generar y movilizar en cada uno de los ámbitos en los que se encuentran sea por la vía del trabajo docente o de sus otras actividades profesionales.

Con relación a las actividades de investigación que enuncian algunos profesores, ha resultado interesante el hecho de que algunos la consideran como necesaria para el trabajo docente. La investigación en este contexto hace referencia a la construcción de proyectos para la intervención o diagnósticos que sirven también para las otras faenas profesionales de los entrevistados, como los estudios de mercado. Lo que sí es que los establecimientos privados no proporcionan ningún tipo de insumos para esta actividad aun cuando, en ocasiones, tales proyectos “también les sirven a ellos para el desarrollo

de servicios dirigidos a estudiantes... como el programa de radio del que soy parte” señala Eo17.

En cuanto a los años de experiencia en la enseñanza, estos profesores tienen entre seis y 15 años continuos laborando como PTP en diversas IPES, una parte inicial de este tiempo exclusivamente como docentes y, luego, combinando la gestión como Eo4, Eo17 y Eo34. De manera similar a los PTP “expertos”, este profesorado ha logrado cierta estabilización de sus saberes para desarrollar el trabajo docente, situación que coincide con el hecho de que la mayoría tenga más de tres años laborando para la misma IPES, y de manera previa algunos trabajaron en otro establecimiento privado hasta cinco años continuos.

En este grupo también predominan los profesores que laboran en IPES del sector de precio medio, aunque un par de ellos lo hace en la IP6 que es del segmento bajo. No obstante, los entrevistados señalan que por la forma de organización que tiene esta institución es factible conservar algunas materias durante varios periodos consecutivos siempre y cuando las evaluaciones de desempeño docente evidencien la pertinencia de ello. Al menos con ellos así ha sido. De igual manera, la IP6 es una de las que mejor pago por hora ofrece a sus profesores, situación que resulta atractiva para quienes deciden laborar en ella, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 3.7 IPES en las que laboran los profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión. Características de asignación de materias y pago

<i>código</i>	<i>Trabajo actual</i>	<i>Trabajos previos</i>	<i>Asignación de materias</i>	<i>Pago aproximado por hora/clase¹</i>
Ea6	IP1		Perfil, horas límite	110-200
Ea7	IP6	IP1	Perfil, vacantes	300
Ea10	IP3		Perfil, vacantes	160-180
Eo17	IP1	IP2, IP10	Perfil, horas límite	110-200
Eo27	IP5	IP2	Perfil, exclusividad	280—350
Eo34	IP4		Perfil, horas límite	200-250
Eo4	IP3	IP4	Perfil, vacantes	160-180
Eo5	IP2	IP4	Perfil, vacantes	120-150
Ea30	IP6		Perfil, vacantes	300

¹Cifras aproximadas en pesos mexicanos según lo enunciado por los entrevistados. Estos rangos contemplan la variación enunciada por los PTP que laboraban en una misma IPES.

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas (extracto de la Tabla 1.8)

Como en el caso anterior, las IPES en las que este tipo de carrera tiene presencia son diversas, la IP6, por ejemplo tiene un carácter confesional y se ubica en el rango de precio bajo; no obstante, es la que tiene el pago aproximado por hora/clase más alto. El resto de establecimientos son de costo medio. Cabe señalar que los profesionales con aspiraciones académicas tienen acceso a mejores condiciones de trabajo en cuanto a remuneración y prestaciones sociales que, por ejemplo, quienes son profesores de tiempo (parcial) extendido. Ello no los exime de vivir en la incertidumbre laboral pues no generan antigüedad ni hay garantía de recontractación por parte de la IPES; más bien, la relación laboral está basada en la confianza de que en la medida de que se ha realizado un buen trabajo de forma sistemática, el establecimiento los considerará nuevamente para asignarles materias o mantenerlos en los puestos de gestión que ocupan.

Por ello, los PTP con este tipo de carrera también llevan a cabo otras actividades profesionales, sobre todo de manera independiente ya sea con negocios propios o como empleados dependencias públicas, en el caso de quienes están más enfocados a la docencia; o como *freelancers* quienes son coordinadores en las IPES. Los primeros dedican la mitad de su tiempo a la enseñanza, considerando tanto lo que requieren para la clase como la preparación de éstas y la revisión de trabajos, comparten la administración del negocio con otros socios o, a contra turno del empleo, atienden sus horas de clase.

Por su parte, la docencia-gestión absorbe tres cuartas partes del tiempo de quienes trabajan de manera autónoma, por lo que les resulta más sencillo laborar bajo un esquema por proyectos en el que ellos definen plazos de inicio-fin según sus posibilidades y necesidades. Incluso, algunos comentaron que no requieren entrevistarse personalmente con el cliente, sino que utilizan plataformas virtuales para ello, lo que les permite ahorrar tiempo.

Siempre he tenido trabajo por mi cuenta, o sea clientes. Incluso ahorita, aunque tengo mi puesto aquí, que es un trabajo de casi tiempo completo, de todos modos sigo teniendo clientes, me mantengo con proyectos... Yo escojo proyectos que no me distraigan tanto de mi trabajo y que me permitan hacerlos en un horario relativamente flexible, tratando de que no sea necesario ver tantas veces al cliente porque pues no puedo estar pidiendo permisos. Afortunadamente se adapta y los clientes entienden que no es necesario que nos veamos tantas veces. Ahorita ya con la tecnología se permite que tu hagas una propuesta de diseño, se la envíes, la revise, te envíe comentarios y prácticamente lo ves al principio y al final (Eo4).

No dejo otras actividades, soy fotógrafo, entonces a veces tengo bodas o xv años o cubro eventos o grabo videoclips, me dedico a producir cosas. Entonces... el contacto conmigo es a través de redes sociales o por conocidos, como no me dedico principalmente a esto, es porque me conoce "ah, él es fotógrafo puede hacerlo", entonces ya me contactan. Generalmente no les cobro tan caro, también por eso no es mi ingreso principal, yo lo hago por gusto, por un dinero extra al mes, es una actividad que realizo desde hace 15 años (Eo17).

Esta situación de realizar otras actividades profesionales al mismo tiempo de ser profesores de tiempo parcial, incluidas las actividades de crianza para el caso de las mujeres, es la que, en gran medida, configura una idea sobre la docencia como una actividad no-exclusiva y que "se lleva bien" con otros formatos laborales y de vida de los entrevistados. Desde su perspectiva, hay otras opciones en caso de que la vía que se ha optado ahora, deje de funcionar. La flexibilidad del escenario propicia tránsitos que van tomando forma de acuerdo a cómo los actores desplieguen sus recursos. Llamó mi atención que los PTP con aspiraciones académicas quieren sí, pero no dependen del trabajo docente en los establecimientos privados –o públicos-, a diferencia de los dos tipos de carrera que describo a continuación.

3.2.3 Perfil académico en construcción

Este tipo de carrera se caracteriza primordialmente porque son individuos que se dedican de manera exclusiva a las actividades académicas: docencia, investigación y gestión, además de que una buena parte de ellos lo hace en ambos sectores de la educación superior: pública y privada, con la intención de afianzarse en alguno de éstos en el mediano plazo. Es importante mencionar que esta intención se fraguó casi a la par del inicio en el ejercicio de la docencia de tiempo parcial, es decir, las decisiones tomadas y los recursos configurados en el trayecto de estos PTP, a diferencia de otras carreras, son intencionales, quizá hasta estratégicos.

Dado su interés de dedicarse a la vida académica, la docencia de tiempo parcial suma experiencia docente y les permite disponer de tiempo para construir otros recursos que serán necesarios en lo posterior, como las credenciales de posgrado o la participación activa en grupos de investigación.

En términos de constitución de la carrera, ésta es mucho más homogénea que los tipos anteriores: todos los profesores se ubican entre los 29 y 39 años, realizan de manera sistemática y simultánea dos actividades académicas, docencia e investigación;

un elemento diferenciador, por ejemplo, del tipo de carrera anterior es que los PTP con este perfil sí reciben remuneración tanto por la docencia como por la investigación (aunque se realice en el sector público). La vida académica es su única fuente de ingreso pues no realizan ningún otro trabajo autónomo o subordinado relacionado con su profesión fuera de esto como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3.8 Rasgos de los PTP con perfil académico en construcción

código	Edad	Formación grado	Posgrado	Trabajo subordinado	Trabajo autónomo	Años como docente	Carga trabajo docente	Programas en que da clase	Modalidad
Eo2	29-39	Filosofía	Maestría			7	Alta	Admón. y contaduría	Licenciatura
Eo3	29-39	Comunicación	Maestría			6	Media	Comunicación y mercadotecnia	Licenciatura
Ea14	29-39	Sociología	Doctorado			12	Alta	Contaduría, admón., mercadotecnia	Licenciatura, posgrado
Ea16	29-39	Filosofía	Doctorado			15	Media	Comunicación	Licenciatura, posgrado
Eo19	29-39	Informática	Doctorado			7	Alta	Ing. en sistemas y en contenidos digitales	Licenciatura, posgrado
Ea24	29-39	Mercadotecnia	Maestría			10	Baja	Admón., mercadotecnia y comunicación	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas (extracto de la Tabla 1.8 y anexo F).

Todos los profesores, hombres y mujeres, que se ubican en este perfil expresaron su deseo de convertirse en profesores de tiempo completo: “profesor de carrera” (Eo2), “profesor investigador” (Eo19). Aspiran preferentemente a afianzarse en el sector público, debido a que conciben que éste ofrece mejores beneficios, como la libertad de cátedra, para realizar su trabajo académico. Con todo, algunos de ellos no descartan tomar la oportunidad si se presenta primero en el sector privado.

Los entrevistados señalaron que a lo largo del tiempo, desde sus estudios de grado a la actualidad, han realizado acciones para configurar su perfil: estudiar posgrados (maestría y, en el caso de la mitad del grupo también doctorado), realizar publicaciones individuales o colectivas sobre sus temas de investigación, afiliarse a grupos de investigación –sobre todo en el caso de quienes también dan clases en programas de posgrado-, desarrollar funciones de asesoría con estudiantes para tesis, así como hacerse cargo de departamentos de vinculación o evaluación académica en sus establecimientos.

Respecto a la formación profesional, la mayoría tiene estudios en el área de ciencias sociales y humanidades, otro profesor del área técnica y una más de economía y administración. En esas mismas áreas dan clase en las IPES –y también en la universidad pública cuando es el caso, tanto en licenciatura y posgrados, como en diplomados o cursos especializados –por ejemplo, Ea16 es experta en estudios latinoamericanos y la universidad pública estatal la invita a dar módulos sobre el tema.

...me llaman para dar los módulos de Filosofía política y de Libertad y Determinismo, me llaman a mí por perfil y lo primero que dije "sí, como no, por supuesto" y empecé a dar clases primero en el diplomado, y después ya en [la licenciatura en] Antropología dando una optativa de Política latinoamericana que empecé igual como docente por honorarios... en la [universidad pública estatal] (Ea16).

La mitad de los PTP de este tipo de carrera tiene más de una década de experiencia docente en varios niveles y modalidades educativas, incluida la capacitación en empresas o la divulgación de la ciencia en ferias, seminarios o charlas. La otra mitad ronda los seis y siete años; en suma, todos estos profesores se ubican en la fase de estabilización de su carrera. Es posible que este aspecto represente uno de los principales motivos para sostenerse en la actividad docente de tiempo parcial.

Poco más de la mitad comenzó a dar clases previo a su egreso de la licenciatura, como adjuntos de docentes de su facultad. Esta experiencia inicial sirvió de impulso para optar por "la academia como un modo de vida" (Ea16). Una parte de estos profesores, casi de manera inmediata a la obtención del grado, se postuló a una maestría para formarse en investigación y, luego de un tiempo, al doctorado. Con excepción de un caso (Eo19), los entrevistados realizaron sus estudios –de grado y posgrado- en universidades públicas de México, dos de ellos con becas, a saber Ea16 y Eo19.

Estos PTP, al momento de la entrevista, enunciaron estar en proceso de construcción de un itinerario que les permita concursar por una plaza en la universidad pública estatal o, en su caso, postularse para una vacante de tiempo indeterminado en la IPES, "lo que salga primero" (Eo19). La otra parte de entrevistados, tuvo un tránsito distinto: laboró en otros escenarios profesionales relacionados con la educación antes de incursionar en la docencia y convertirla en su actividad principal; por ello, sus posgrados tienen un perfil profesionalizante, como evidencian Eo2, Eo3 y Ea14. No obstante, debido al trabajo actual que realizan también se han inmiscuido con la investigación básica y aplicada.

De igual manera, los tres PTP que solo tienen maestría (Eo2, Eo3, Ea24) aspiran a ingresar en el corto plazo a un programa de doctorado, pero sin abandonar sus clases y otras actividades académicas. Cuando los cuestioné por qué les interesaba este grado de estudios coincidieron al expresar que, en la actualidad, es un requisito importante para aspirar a una plaza de tiempo indeterminado en las universidades públicas, principalmente, “así como en las privadas” (Ea24). Pero también les resulta atractivo el doctorado porque es un espacio de formación intensiva en el oficio de investigar y consideran que “es indispensable para moverse en otras arenas de la educación” (Eo3), como la dirección de tesis o la publicación de textos académicos.

Cada una de las actividades que realizan estos profesores suma a su interés por convertirse en “profesores universitarios” en el sentido clásico. En general, los entrevistados señalaron que asisten a congresos, talleres o seminarios ofertados por otros establecimientos educativos y adquieren su propio material de trabajo (libros o revistas), todo esto autofinanciado, pues los espacios en los que laboran rara vez ofrecen este tipo de insumos.

También, a diferencia de otros profesores, quienes tienen un perfil académico en construcción señalaron contar con una amplia red de contactos docentes sobre todo en la universidad pública del estado, lo que les ha permitido participar en proyectos de investigación en su campo de conocimiento, así como resguardar su lugar de trabajo en ésta. En el caso de un profesor, parte de esos contactos fueron compañeros de la formación de grado con quienes ha colaborado en diversos proyectos de desarrollo de tecnología y la presentación de éstos en eventos nacionales e internacionales; Eo19 apuesta en el corto plazo a continuar perfilándose hacia el trabajo académico ya sea por la vía de un posdoctorado o de ingresar al SNI.

En el tiempo que llevo con ellos [compañeros del doctorado] pues ya estamos por publicar un artículo, primero va a un congreso muy bueno que nos va a pulir la idea y que después lo mandaremos a una revista JCR ¿no?... Eso es a largo plazo y espero que a mediados de año ya esté eso ya pulidito. Y la otra parte pues estoy en un interinato en el mismo CITACA pues también haciendo proyectos de investigación con otros cuates que estudiamos la maestría. Entonces actualmente mis horas frente a grupo las compagino con investigación. Particularmente yo creo que para el año que viene, si es que no me aviento una estancia posdoctoral, voy a solicitar SNI, ya tengo yo los suficientes artículos y los otros elementos que piden para solicitar nivel 1 (Eo19).

Llama la atención que el profesorado que se ubica en este itinerario en su mayoría es soltero, solo un par de profesoras tiene familia por lo que suman a su jornada de trabajo

las actividades domésticas de crianza y cuidado del hogar. Asimismo, organizan sus horarios de docencia y gestión en los periodos en que los hijos se encuentran en la escuela, aunque señalan que mucho de su trabajo lo llevan a casa pues “a veces es imposible parar de trabajar” (Ea16). En general, los otros profesores señalaron que tener familia no es su prioridad, pues consideran que “la academia” absorbe buena parte del tiempo de vida. Una profesora señaló:

Ser profesor de tiempo completo, dedicarte a esto implica que todo el tiempo estés leyendo, leyendo, leyendo, y también es necesario escribir, son las actividades básicas que uno realiza. Necesitas leer para informarte, para preparar tus clases, para hacer la tesis, para entrarle al proyecto y luego que ya tienes información necesitas sentarte a escribir horas y horas para entregar el artículo a tiempo, el informe del proyecto, las calificaciones y todo lo que hay que hacer. Entonces yo pienso que eso se complica si tienes hijos, con la pareja, al menos conmigo es diferente porque él se dedica a lo mismo, pero con hijos ya no (Ea14).

Parte de lo que señala la entrevistada se relaciona con la dificultad que enfrentan los actores para organizar sus tiempos de vida, en donde el trabajo se convierte en el núcleo que articula (a veces anula) otros ámbitos, pero, al mismo tiempo, resulta tan absorbente que la única vía posible de organización es ceder los tiempos personales a los pendientes que se tienen en lo laboral. Los PTP señalaron que la docencia es dulce pero también amarga, reconforta pero exige mucha energía, para ellos, la principal motivación es que son colaboradores de la construcción de un mundo mejor en lo profesional y en lo humano.

Los profesores con este itinerario tienen un perfil bien definido en cuanto a su identidad disciplinaria y su afiliación con los establecimientos educativos. Sobre el primer punto, los PTP conocen los temas y debates actuales de su campo de conocimiento, quizá producto de que constantemente asisten a congresos y otros eventos, espacios que también han servido para generar contacto con expertos en los temas. Varios PTP “con un perfil académico en construcción” tienen experiencias de eventos internacionales lo que les ofrece una perspectiva más nutrida de la disciplina.

En lo concerniente a su afiliación, más de la mitad labora en ambos sectores pero solo lo han hecho en una institución privada y una pública durante más de un quinquenio. Salvo una profesora que desde hace una década ha laborado en la IP5 enuncia que moverse a otro espacio “sería como comenzar de nuevo, y [en esta institución] ya me sé con quién puedo negociar materias, horarios y otras cosas” (Ea24). Ella comentó estar interesada en “seguir haciendo carrera” ahí, además de que cuenta con las condiciones

para ello pues su contrato laboral se renueva cada tres años. En comparación con los otros PTP de este tipo de carrera, Ea24 tiene más estabilidad laboral.

De manera similar al testimonio anterior, en su mayoría se muestran seguros del lugar que ocupan en los establecimientos privados, pues su perfil académico les ha servido para realizar también otras acciones con éstos: evaluaciones curriculares, diseño de planes de estudio, diseño de proyectos de formación académica para el profesorado o para público en general, implementación de programas de evaluación docente. En palabras de un entrevistado también “les han hecho la chamba” (Eo19) a las IPES. Desde la perspectiva de los profesores, han generado una relación de dependencia fuerte, entre ellos y el establecimiento, que consideran poco probable, pese a su condición de tiempo parcial, que repentinamente no les llamen para colaborar. Estos profesores han logrado cierta estabilidad en el marco de la incertidumbre, tanto que, por ejemplo, Ea14 señala “es más fácil que yo ya no les acepte materias porque consiga mi plaza en [la universidad pública] a que ellos me digan ‘no hay materias para ti’”.

Respecto a las cargas de trabajo docente, en su mayoría son altas pues oscilan entre las doce horas mínimo y más de 25 como máximo a la semana, solo de clases. De manera independiente contabilizan el tiempo que dedican a la gestión, el trabajo con estudiantes en asesoría o tutoría, las reuniones con grupos de colaboración, la investigación o la preparación de clases, con ello adicionan entre ocho y doce horas más. Los PTP expresan tener jornadas de trabajo bastante largas, yendo de un lado al otro de la ciudad y con combinatorias entre sectores o funciones como evidencian los siguientes testimonios:

Lo que hice fue entrar aquí a las 10 de mañana y recorrer mi horario y salir, no sé, a las siete, y entraba a dar clases a Antropología... clases de ocho a 10, siempre me moví en taxi de aquí para allá, de la IP1 a [la universidad pública estatal], así estuve como dos semestres. Ya cuando cambié los horarios lo que hice fue pasar las clases, de manera extraordinaria que me hizo favor el coordinador de Antropología de hacer eso por mí, de dar clases a las cuatro de la tarde, entonces era llegar de cuatro a seis sin comer, echarme el horario corrido, salir de aquí cinco o diez para las cuatro, comerme la torta en el camino en el taxi y a dar clases... de cuatro a seis de la noche y ya llegar a casa, y eso era de todos los días. Y lo del diplomado son los sábados entonces hay periodos anuales, porque el diplomado dura 12 módulos y prácticamente trabajas dos, tres meses cada año y no era tan pesado, pero en las etapas donde me toca diplomado sí trabajo de lunes a sábado (Ea16).

Como estoy de planta en administración de ocho a seis, las clases las tenía de siete a 10 [de la noche], son tres horas por grupo y materia... pero la verdad sí

se me hacía muy pesado. Después le pedí autorización a mi jefe... busqué la opción de siete a 8:30 de la mañana dos días a la semana; ya después arreglé con él reponer la hora que me volaba (Ea24).

Cuando cuestioné a las profesoras –y el resto de entrevistados- si ellos decidían desarrollar diversas actividades durante un mismo periodo lectivo, la respuesta común fue “sí, es parte de ser académico... luego vendrán las mieles” (Ea14). De alguna manera asumen que en la primera etapa de construcción de la carrera hay una serie de aspectos que deberán sortear entre prisas y días extenuantes, de tal forma que en algún momento habrá recompensa a dicha inversión. La recompensa será alcanzar la estabilidad anhelada en el lugar de trabajo que se proyecta: ser profesores de tiempo indeterminado de la universidad –pública o privada.

Estos profesores conocen cuáles son las reglas de la profesión académica, así como las oportunidades de las que pueden echar mano; dentro de sus planes está conseguir una beca para continuar los estudios o realizar una estancia posdoctoral en el extranjero, postularse para el SNI o concursar por financiamiento privado para el desarrollo de sus proyectos de investigación. También en sus planes está publicar artículos, participar en la difusión de la ciencia desde sus campos de formación, colaborar con grupos de investigación, todos aspectos relacionados con la academia que se concibe como “un espacio privilegiado para participar del conocimiento y su construcción, para crecer en lo profesional y en lo personal... privilegiado sí, pero competitivo y jerarquizado... Por eso hay que ir sumando puntos, para poderse quedar ahí” (Eo3).

Finalmente, la mayoría de estos PTP labora en IPES del segmento de precio medio (en la IP1 cuatro de ellos y uno en la IP3), solo una profesora lo hace en la IP5 que está en el segmento de precio alto y, además, exige exclusividad a sus trabajadores docentes. Empero, no observo ningún rasgo distintivo proveniente del establecimiento que abone en la configuración de este tipo de carrera.

Por lo comentado en las entrevistas, los PTP vislumbran que dichos establecimientos están en condición de ofertarles un contrato por tiempo indeterminado para realizar funciones de docencia, gestión e investigación. No obstante, también enuncian que esto depende de los intereses de los socios (dueños de la IPES) con relación a sostener o lograr acreditaciones de sus programas educativos, así como un crecimiento en los ingresos económicos que permitan reinvertir en otros servicios para los estudiantes.

Atisban que la oportunidad pudiera crearse pero que el contexto, quizá, no los valore lo suficiente. En este punto, coinciden los PTP al señalar que el salario o las pocas prestaciones con que cuentan resultan molestas, “ofensivas incluso” (Ea14) para el caso de personas que suponen coadyuvar “en la formación del futuro de México, del futuro de la sociedad” (Ea14). Si bien su interés es dedicarse a la academia, no escatiman en criticar la poca valoración que tienen estas acciones en la sociedad actual.

3.2.4 Profesor de tiempo parcial-extendido

Algunos autores ya han señalado que en los centros universitarios públicos existen los profesores que se dedican a la enseñanza con contratos temporales en una o varias instituciones, que en su conjunto suman cargas similares a las de un tiempo completo (30 a 40 horas a la semana) pero, en general, con bajos salarios (Gappa y Leslie, 1993; Gil et. al., 1994; Ibarra, 1997). Aunque en este perfil se ubica el menor número de los entrevistados, resulta interesante su existencia también en el sector privado a pesar de las restricciones que los establecimientos tienen con relación a que un docente no sobrepase cierto número de horas por periodo lectivo⁴⁸.

Lo que distingue a estos profesores de tiempo parcial-extendido, además de que tienen una carga docente alta (rangos entre 19 y 24, o 25 y más horas) en una o varias IPES de manera simultánea, es que solo se dedican a la docencia en el nivel licenciatura modalidad escolarizada y, además, los entrevistados señalaron que no desean incursionar en otras actividades como la gestión o la investigación. Es decir, solo les interesa dedicarse a la docencia en el mediano y largo plazo. Asimismo, para los profesores ésta es la actividad principal de dedicación y de ingreso económico, motivo por el que mantener sus cargas de trabajo resulta primordial, “soy una docente que da clase, vivo de eso” señala Ea31.

Resalta el hecho de que los PTP que se ubican en este tipo de carrera han desarrollado la enseñanza de manera ininterrumpida por más de una década, a diferencia, por ejemplo, de los expertos centrados en la docencia o los profesionales con aspiraciones académicas que tienen periodos de cesantía variables.

⁴⁸ Los entrevistados señalaron que algunos establecimientos como IP2, IP4, IP5, IP6 e IP7 no permitía cargas mayores a diez horas/clase por profesor. Sin embargo, la existencia de este tipo de carrera contradice tal señalamiento.

Tabla 3.9 Rasgos de los profesores con tiempo parcial extendido

Código	Edad	Formación grado	Formación posgrado	Trabajo subordinado	Trabajo autónomo	Años como docente	Carga trabajo docente	Programas en que da clases	Modalidad
Ea35	29-39	Administración	maestría		Negocio propio	8	Media	Admón. y mercadotecnia	Licenciatura
Eo29	40-49	Filosofía	Maestría			20	Media	Varias*	Licenciatura
Eo21	50-59	Contaduría			Negocio propio	20	Alta	Varias*	Licenciatura
Ea31	50-59	Educación	Especialidad			15	Media	Educación	Licenciatura

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas (extracto de la Tabla 1.8 y anexo F).

Como se observa en la tabla anterior, la mayoría de los docentes con este itinerario se encuentra entre su cuarta y quinta década de vida, aunque también hay una profesora de menor edad; respecto a los años de experiencia en la docencia, los primeros tienen entre 15 y 20 años consecutivos de dedicación en la actividad y la última más joven recientemente cumplió ocho. Sin embargo, también se caracterizan por variedad de espacios en los que incursionaron: secundaria, preparatoria, universidad, y en ambos sectores.

Por el tiempo que ha transcurrido de la carrera docente, se encuentran en una fase de consolidación. Tal como lo anuncia el nombre, la consolidación implica que el actor ha creado y dispone de una plataforma sólida de saberes, ideas y sentimientos que orientan sus prácticas en la docencia. Esta plataforma ha sido configurada con base en la puesta a prueba, lo que supone ser una lógica que se emplea de manera consistente a modo de rutinas o estilos. De ahí que los entrevistados que se ubican en este tipo de carrera señalen que la docencia se ha convertido en su forma de vida, de tal forma que no se conciben realizando otra actividad. La docencia es la principal fuente de ingresos y de sentido laboral para los PTP-extendido.

Los profesores Eo29 y Ea31, que tienen formación de grado en las ciencias sociales y humanidades, llevan a cabo prácticas de campo con los estudiantes pues consideran que este tipo de actividades “son vitales para fortalecer su formación... no hay mejor forma de que aprendan sino es mediante el ejercicio real, como nosotros”, señaló Eo21. Los PTP mencionan que, a pesar de que la IPES no financia este tipo de prácticas, en algunas ocasiones proporciona recursos materiales y económicos para la organización de eventos vinculados con éstas.

Por ejemplo, Ea31 fue durante varios años editora de materiales didácticos en diversas editoriales nacionales, ella realiza estudios en torno al diseño e implementación de dichos materiales en escuelas de nivel básico por su cuenta, pero la IP6 en la que labora le permite organizar ferias, exposiciones y mesas de diálogo en torno al tema, brinda viáticos a los ponentes invitados, así como el respaldo institucional necesario. El otro profesor, también de la IP6, estudió filosofía y tiene maestría en educación, realiza de manera constante concursos de oratoria, debate, creación literaria, entre otros, “para incentivar la formación integral y humana de los alumnos” (Eo29). Lo anterior es relevante debido a que muestra, por un lado, la influencia de la formación de grado y posgrado en la preferencia por realizar tareas de tipo académico.

Los otros docentes tienen formación en el área de economía y administración, y ellos destinan parte de su tiempo a sus negocios como una forma de obtener ingresos adicionales. Ea35 tiene, por ejemplo, una escuela de idiomas en la que también desarrolla actividades de enseñanza, mientras que Eo21 vende artículos deportivos en línea; ambos dedican buena parte de su tiempo a las clases en los establecimientos privados.

Estas situaciones también remarcan el hecho de que las IPES aprovechan los recursos profesionales y experienciales de los profesores no solo en la docencia, sino en escenarios que le permiten atraer la atención del público potencial (los interesados en estudiar o trabajar en ella), así como de un público especializado. En síntesis, conjeturo que algunas propuestas de los profesores pueden ser utilizadas por los establecimientos como oportunidades para “mostrarse” en el mercado universitario y con la sociedad, quizá como estrategias para competir y legitimarse. Las IPES en las que laboran los profesores son también variadas en cuanto al segmento de costo: bajo (IP6), medio (IP2) y alto (IP5) (cfr. Tabla 1.8 en anexos).

Las expectativas que tienen estos entrevistados en torno a la docencia es que sea una actividad permanente de largo plazo y, de ser posible, mantenerse en un solo establecimiento privado con un contrato de tiempo indeterminado. Sin embargo, saben que esto es cada vez menos común, por lo que, a través de diversas estrategias, como su participación activa en distintas labores (como cursos de actualización, reuniones de academia) y su presencia en eventos, la IPES sepa que están comprometidos con su trabajo, ellos lo enuncian como “hacerse ver por la institución” (Ea31). Al igual que los otros profesores, los PTP “extendido” periodo a periodo enfrentan la incertidumbre respecto a su permanencia, así como los posibles riesgos que devienen de la carencia

de algunas prestaciones que consideran sustanciales, como la seguridad social, o la prima de vacaciones.

Riesgos que intentan aminorar los actores al establecer contratos múltiples con las IPES e, incluso, con varios programas educativos al mismo tiempo que les permitan tener un ingreso todo el año; por ejemplo, la mayoría de estos profesores laboran en programas cuatrimestrales y semestrales, lo que posibilita que mientras en uno hay vacaciones y ausencia de salario, en el otro, el periodo está a la mitad y, con ello, tienen un ingreso asegurado. Esta estrategia fue descrita por tres profesores como un aspecto que aprendieron en tanto se fueron dedicando a esta labor.

Lo que se logra resolver es combinar el trabajo de allá y de acá... o sea que cuando termino el semestre acá, en junio más o menos, el cuatrimestre allá en la IP11 todavía está corriendo, porque recién inició en mayo y de ahí a agosto, así como que ya va saliendo... La bronca es que todo el tiempo estás trabajando, todo el año. No tienes descanso y eso también agota (Ea31).

Como señala la profesora, esa forma de organizar horarios para garantizar ingreso económico permanente conlleva también algunas dificultades de organización de los tiempos de vida, así como retos que deben asumir para no mezclar exigencias, contenidos y formas de trabajo. Aunque, según los testimonios de los entrevistados la docencia de tiempo parcial en IPES les resulta bondadosa, en su mismo discurso es posible ubicar limitaciones, obstáculos y contrariedades que enfrentan al ser PTP en los establecimientos privados y, quizá, esta es la carrera de trabajo docente más vulnerable de todas pues, en su mayoría, no hay otras fuentes de salario ni otros espacios de desempeño profesional que sean más seguros que la docencia de tiempo parcial para los entrevistados.

3.3 Conclusiones

El propósito de este capítulo fue atender a la pregunta de investigación con relación a los factores que orientan el ingreso y la permanencia de los PTP en el trabajo docente en IPES. En lo que refiere al ingreso señalé que la orientación de la acción se relaciona, por un lado, con los aspectos que sobre sí mismo valora el actor: sus creencias en torno a la formación de grado que tiene o los motivos de prestigio o invitación para desempeñarse como docente. En la mayoría de los casos, fue el profesorado quien

buscó la opción para integrarse a las filas del ejercicio docente en los establecimientos privados.

Otra forma de ingreso se relaciona con las circunstancias, por el otro. Éstas, si bien no son ajenas a los profesores enfatizan el hecho de que no fueron ellos quienes tomaron de manera directa la decisión, sino que a partir de situaciones escolares, profesionales o laborales se presentó la oportunidad de ser docente. Ambas, la decisión del actor y las circunstancias, propiciaron cierto tipo de iniciación en la actividad docente.

Al respecto, mostré que las experiencias del profesorado son variadas en cuanto a modalidades educativas, niveles e, incluso, acciones realizadas por ellos. Destacan el trabajo con adolescentes en niveles básico o medio superior, así como otros espacios no formales. Empero, resulta importante subrayar que, en la mayoría de los casos, al menos la mitad de los entrevistados, tuvo un debut más bien apresurado, poco planeado y con incertidumbre pues, iniciaron en las IPES luego del primer contacto con éstas. En el siguiente capítulo ahondaré en este tema.

Por su parte, otro elemento que juega un papel central en términos de aportar recursos formativos, de experiencia y de relaciones del actor con el contexto, son las actividades laborales no docentes –otros empleos o trabajos- que realizan los PTP. Identifiqué básicamente dos rutas comunes entre los entrevistados: la que denominé de incertidumbre por tratarse de la puesta en marcha de la autonomía a través del emprendimiento del negocio propio o ser *freelancer*, itinerarios más vinculados con las dinámicas de la segunda modernidad; y la ruta de la dependencia que se acerca más a la noción del pleno empleo.

Si bien apunto que al momento de la entrevista la mayoría de los PTP han decantado por la primera, lo cierto es que la gran mayoría ha transitado por la segunda. Además, en algunos momentos ésta sigue siendo un referente importante para comparar las condiciones de trabajo actuales en las que se encuentran (menos estables y con pocas protecciones sociales). Subrayo que tanto la forma en que se inician en la docencia como los itinerarios laborales son el marco de la experiencia de los PTP: nutren los sentidos que los PTP dan a sus carreras.

Con base en ello, construí cuatro tipos de carreras transicionales que dan cuenta, por un lado, de la heterogeneidad socio-profesional del profesorado de tiempo parcial, así como de distintas maneras de transitar por el trabajo docente; ya sea que éste sea una actividad central o no, que se realice paralelamente a otras relacionadas con la

educación superior o con la profesión de origen, o que sea una actividad en la que recién se insertan o en la que lleven ya varios años.

Estas construcciones empíricas tienen por objetivo poner en evidencia lo que otros autores ya han dicho (como Gappa y Leslie, 1993 o Ibarra, 1997) sobre la variedad de perfiles de “académicos” que coexisten en la educación superior. A partir de su identificación, y siguiendo a Mancini (2017) es posible conocer más de cerca cómo el contexto de riesgo social impacta a los actores, tanto para demandar de ellos un cierto tipo de activación como para coartarla.

La carrera transicional más frecuente es el experto con horas docentes: en su mayoría profesores jóvenes (29 a 39 años), así como otros en etapa jubilatoria de sus empleos formales (60+); estos profesores centran su percepción económica del trabajo autónomo o subordinado relacionado con su profesión, por lo que la docencia es solo una actividad de “oportunidad”, de “momento”. Estos PTP solo participan en IPES y se encuentran en diversas fases de desarrollo de su carrera.

Los profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión (con mayor frecuencia hacia la primera que la segunda) representan la carrera transicional más común. Sus cargas de trabajo docente son más altas, sustantivamente porque la docencia, aunque no es una actividad laboral exclusiva, sí representa tres cuartas partes del tiempo laboral y, por ello, del ingreso económico. Una diferencia respecto de los primeros PTP es que encontré algunos profesores que participan en ambos sectores de financiamiento de forma ocasional.

Por su parte, los PTP-extendido en su mayoría son profesores en su cuarta o quinta década de vida, en fases de desarrollo de la carrera de estabilización o consolidación, solo se dedican a la docencia (y ésta es la única fuente de ingreso económico) y también participan en el sector privado y el público, en orden de importancia. Por último, los profesores con un perfil académico en construcción se encuentran en un rango de edad de 29 a 39; a diferencia de los otros tres tipos son profesores con mayores cualificaciones –estudios de doctorado-, y aunque realizan otras actividades adicionales a la docencia, éstas son propias del campo académico. El interés central de estos PTP es lograr estabilizarse en un establecimiento educativo.

En el siguiente capítulo expongo las condiciones que ofrecen las IPES para el trabajo docente que realizan los profesores y cómo estas facilitan o no la configuración de las carreras aquí presentadas.

Capítulo 4. Condiciones y tensiones de las carreras transicionales en la docencia de tiempo parcial

La transformación del trabajo cotidiano en las aulas depende de personas con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal, con una específica concepción de enseñanza, y que se ha formado como docente en un determinado contexto histórico.

José María Esteve, *El oficio de docente*, 2006:21

Introducción

A partir de los testimonios de los profesores ha sido posible poner en evidencia algunas problemáticas presentes en los establecimientos privados como lugares de inserción y permanencia laboral. Como menciona Dubet (2006) al “leer” a los individuos que conforman a los establecimientos se arriba a una comprensión de estos a partir de quienes los hacen y los viven. Los profesores expresan tensiones entre sus deseos y sus posibilidades de acción, las cuales dependen tanto de ellos como de las estructuras social e institucional: en la modernidad ellos se viven fragmentados.

Según algunos autores, en tanto el trabajo es un principio organizador de la vida también se convierte en un espacio de principal producción de la subjetividad del trabajador, esto implicaría que la propia personalidad y los recursos con que se cuentan jueguen a favor del desarrollo de una transición laboral que posibilite el logro de los objetivos previstos (Sennett, 2002; Castel, 2004), lo que no sucede de manera lineal pues otros elementos también intervienen.

Tales elementos están vinculados con las reglas y normas de las IPES, por ejemplo, que pautan la forma en que debe ejercerse la docencia, así como las acciones simbólicamente aceptables o cuestionables para conservar el empleo. Pero, en general, los otros espacios laborales en los que participan los profesores, también están regulados para optimizar su funcionamiento.

Las instituciones son las reglas del juego que reducen la incertidumbre, coadyuvan en la definición de las limitaciones en las decisiones, así como en las actividades que posibilitan la cooperación entre los actores. En las primeras se ubican las leyes o los estatutos, en las segundas están las costumbres, los códigos de conducta y las normas (Mantzavinos, 2001). Las instituciones, entendidas como reglas del juego dan forma al establecimiento educativo y orientan las condiciones materiales y

simbólicas que nutren la autonomía/ restricción de los PTP para realizar su trabajo docente.

Así, los profesores toman decisiones, negocian, cooperan, delegan, movilizan, impugnan con base en sus propios recursos y lo que les ofrece el entorno en donde se encuentran, de tal forma que su autonomía tiene las huellas de éste. De ahí que, en algunas ocasiones, más allá de las condiciones legales o formales de trabajo, que cabe aclarar yo no exploro en esta tesis, los profesores construyan o utilicen los intersticios para obtener beneficios personales o colectivos⁴⁹. Lo que presento en las siguientes líneas es a partir del testimonio de los entrevistados quienes, también, reconocen que su autonomía está limitada, pues hay reglas que estructuran dicho entorno, les constriñen socialmente.

En las siguientes líneas, para responder a la pregunta sobre qué condiciones para el trabajo docente ofrecen las IPES y cómo facilitan o no la configuración de las carreras transicionales, presentaré tres tensiones que ubico en los testimonios de los entrevistados y algunos dilemas que sortean. Seguramente no son exclusivas de este ámbito pues, en general, el contexto socioeconómico de la actualidad está permeado por la flexibilidad, la poca estabilidad y el riesgo, características que algunos autores señalan como “precarias” (ESOPE, 2004). Sin embargo, aunque reconozco que parte de lo que he enunciado se apega a esta caracterización, el motivo por el que aquí no las considero de esa manera es, principalmente, porque al dialogar con los PTP ellos no se definen así.

En el 4.1 presento la primera tensión que está relacionada con el ingreso y la permanencia en la IPES. La pregunta recurrente que surge entre los PTP es “¿quiero seguir haciendo esto... para qué?” (Eo25). Los criterios para el ingreso, aunque no son del todo claros, son más conocidos por el profesorado que aquellos para la permanencia; lo que aquí presento son elementos que recupero de las entrevistas y que ellos suponen son tomados en cuenta con base en su experiencia. En esta primera tensión observo que los actores se debaten entre sus deseos/creencias para la acción como PTP y las oportunidades/restricciones de las IPES.

⁴⁹ Según Frigerio (1991: 21) los intersticios son “los *espacios decisionales* que deja abiertos” la norma como organizadora de la práctica de las instituciones escolares; son “parte de la *textura abierta* de una normativa que permite un margen de creatividad y libertad en la interpretación, y un espacio no controlable en función de dicho margen”. Los intersticios pueden ser *depósitos* o *puntos de articulación*; en el primer caso se entienden como *clausura organizacional* y en el segundo, como sedes de lo instituyente (cursivas en el original).

En general, encontré que la mayoría buscó la opción para ser PTP y aunque la IPES no encabezaba la lista de opciones en todos los casos, sí fue el espacio que brindó la oportunidad a diferencia del sector público, por ejemplo. Señalo, entonces, cómo fue el contacto y el ingreso de los profesores a los establecimientos, así como los dilemas que se presentan en la configuración de dicha decisión. Como parte de la decisión de ingresar como PTP, también está la de “quedarse otro periodo más” (Ea9). Lucero (2013) hace hincapié en los “criterios de carácter discrecional” que mantienen los particulares en la relación laboral con el empleado, criterios que no permiten que éste compita de manera equitativa con sus pares.

En este estudio ubiqué algunas zonas grises en la relación laboral entre las IPES y los profesores, las cuales sitúan a los docentes en una posición desigual e injusta, pues muchas de las asignaciones forman parte de las reglas no formales que quedan a consideración de quienes toman decisiones, en este caso los y las coordinadoras de carrera de los establecimientos. Esta situación no es de poca monta y señala elementos que deben ser regulados para ofrecer condiciones decentes y justas para el ingreso y la permanencia en el trabajo docente.

Pese a la incertidumbre que hay respecto a esta situación, los PTP ubican que luego de un tiempo de transitar por los establecimientos “han aprendido” a moverse en él, por lo que indican cuatro aspectos que, en general, son tomados en cuenta para ampliar su estadía en las IPES: la socialización –principalmente con el coordinador de carrera-, las reuniones de “academia”, la asistencia a los cursos de actualización y los resultados en evaluación del desempeño docente.

La segunda tensión, que abordo en el 4.2, está relacionada con las características “confusas”, o “específicas” -a decir de los entrevistados- del trabajo docente. Andy Hargreaves (2005) y otros autores (Gros y Romañá, 2004; Biddle, Good y Goodson, 2000; Liston y Zeichner, 2003; Lampert, 1985; Tenti, 2006) han insistido en que buena parte de la actividad de enseñanza es invisible pues sucede fuera del aula; no obstante que en los últimos años algunas de estas actividades se han hecho públicas, como la preparación de clases o la participación de los docentes en trabajo colegiado. Además, que en la actualidad, algunas de estas acciones se hacen mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación.

Aunque los autores referidos han enfocado sus investigaciones en el profesorado del nivel básico, la situación no dista mucho de lo que sucede con los docentes universitarios. La sociedad, en general, conoce poco en qué consiste el trabajo docente

–y también el académico, más allá de “dar clases en la universidad”, situación que, de hecho, parece simple y no requiere más elementos que “poseer saberes” (Ea15) o “tener *expertise*” (Eo12).

Estas ideas y otras fueron compartidas por los PTP y señaladas por ellos mismos como “una mirada ingenua de lo que es la docencia” (Eo13); en varias ocasiones advirtieron que ingresaron a la actividad de enseñanza con desconocimiento de lo que ésta implicaba y del fuerte compromiso que adquirirían tanto con la IPES, como con los jóvenes que serían sus alumnos. Según Tardif (2004:51) “la enseñanza exige del trabajador la capacidad de utilizar, en la acción cotidiana, un vasto conjunto de saberes compuestos... para alcanzar los fines pedagógicos”, saberes que provienen del itinerario vital y profesional del individuo. Esta segunda tensión devela, en parte, qué condiciones para el trabajo docente ofrecen las IPES.

En general, se desconoce qué es la docencia en este sector, salvo las pocas experiencias que se han recogido en algunos textos (Gil, 2008, 2015; Acosta, 2012) y lo que Lucero (2013) señala como “las falacias de la educación particular”. Esta investigación constituye un esfuerzo por abonar en ese sentido y, en términos generales, observo, que hay cuantiosas coincidencias tanto entre las ocho IPES centrales que forman parte de esta tesis, a pesar de que tienen características constitutivas diferentes (como se presentó en el capítulo uno); como entre lo que hacen los establecimientos privados y la universidad pública. Quizá esto sea parte del fenómeno de isomorfismo institucional de la educación superior mexicana (Acosta, 2013).

En esta segunda tensión enuncié algunas tareas que los profesores desempeñan dentro de las IPES, las cuales se realizan sin remuneración, sobrecargan al profesor e intensifica su trabajo (Hargreaves, 2005). Enseguida presento un par de temas asociados con el momento de la enseñanza, en los que la interrogante de fondo para los PTP es si son o no “enseñantes o profesores”, tales temas son el uso de plataformas virtuales y la relación formativa con los estudiantes. Sobre esto encuentro disputas entre las expectativas de los PTP sobre lo que debería ser un “catedrático” o un “profesor universitario” pues, aunque reconocen que no son expertos docentes, suponen que deberían ser ellos quienes elijan qué y cómo enseñar. De esta manera, se ven a sí mismos en un dilema: “ser conocedores de la materia, pero sin herramientas para enseñar” (Eo11). Sobre el segundo asunto, resalto el hecho de que ellos se estiman poco apoyados por las IPES cuando, en situaciones de conflicto con el estudiantado, su autoridad como docentes es demeritada.

Finalmente, la tercera tensión refiere al sentimiento de malestar permanente de los PTP sobre las características de las condiciones laborales que ofrecen las IPES que, aunque ninguno de los entrevistados calificó de precarias, sí señalaron que “la remuneración es baja” (Ea9) o “de mucha inestabilidad social y profesional” (Eo26). El profesorado expresa, por un lado, que tales condiciones expresan poco reconocimiento por parte de las IPES hacia su esfuerzo y labor docente. Por el otro, también reconocen que están en una situación de inseguridad y riesgo social. Tales condiciones resultan importantes para los entrevistados pues a partir de ellas se restringe o se expande sus posibilidades de acción, así como posibles formas de organización de los tiempos de vida en lo personal y lo profesional para salir adelante de sus compromisos.

Casi de forma paradójica, durante las entrevistas hubo constantes expresiones de satisfacción, por ejemplo, que la docencia es “un ámbito que te permite un crecimiento impresionante” (Ea10) o, para algunos PTP “expertos”, el trabajo docente sirve como “gimnasio intelectual” (Eo32) pues activa el pensamiento y el aprendizaje constante de los individuos. En suma, estas tres tensiones ponen en evidencia con qué recursos cuentan los PTP para hacer su trabajo docente en los establecimientos privados, los sentidos que construyen en torno a ellos, así como la forma en que tales recursos sirven para configurar carreras transicionales. Hacia el final, presento las conclusiones que versan sobre las expectativas de los PTP en torno a la docencia de tiempo parcial y a los establecimientos privados.

4.1 Ingreso y permanencia: las zonas grises de la relación laboral

En esta modernidad social el individuo vive una relativa libertad pues apela a que sea él quien, a partir de sus propios recursos, pueda actuar en su entorno. Sin embargo, las normas sociales actúan como habilitaciones o imposiciones para el actor, “abre ciertos cursos de acción al volver posible lo que antes no lo era e impide cierto tipo de comportamientos” (Merklen, 2013:70). Denis Merklen (2013) señala que en la modernidad social existen dinámicas que conminan a los individuos a hacerse responsables de sí mismos, así como a mantener una voluntad activa para mejorar el propio desempeño.

Los PTP tienen un panorama de “lucha por el empleo” (Ea31) en donde había que estudiar para que, al vivir para trabajar, fuera posible superar las condiciones de vida de la generación precedente. También es notoria la huella de época pues en su

discurso identifiqué constantes evocaciones a la superación académica o profesional como necesaria para alcanzar “la estabilidad económica” (Eo11), “una mejor calidad de vida” (Eo8) o “el éxito esperado” (Eo25). Las frases expresan la indeterminación de la que habla Dubet (2006): la asunción de los discursos sobre la meritocracia y la movilidad social intergeneracional.

Trabajar como PTP en establecimientos privados se configura como una posibilidad para desarrollar o acceder a recursos económicos o simbólicos; por ello resulta importante conocer los medios a través de los cuales el profesorado es contactado o, por el contrario, cómo éste contacta al establecimiento para la vacante, así como los requerimientos que debe cubrir y la forma en que se realiza el ingreso al mismo. El ingreso constituye el paso inicial para la configuración de una carrera transicional. Estela Grassi y Claudia Danani señalan que las condiciones de inserción laboral, en general, son “situaciones grises” debido a “los contornos difusos de las relaciones, lo escurridizo de sus manifestaciones” (2009:14).

Con el profesorado de este estudio encuentro que la información respecto a qué se requiere para ingresar o para permanecer en la IPES es difusa, poco clara y cuando se proporciona, es en condiciones heterogéneas, lo que pone en desventaja a muchos trabajadores y reproduce la desigualdad, así como la posibilidad de que surja la competencia como una forma aceptable de sociabilidad. Esta situación exagera la presencia de las políticas de individuación, de las que hablaba en el capítulo dos.

Por la experiencia de los actores ubico que el ingreso y la permanencia en el establecimiento es una tensión permanente entre la formalidad y la discrecionalidad, lo que supone habilitaciones diferenciales para cada caso y, con ello, los PTP deben mantenerse en alerta para aprender “las reglas del juego no dichas por nadie” (Eo18), “ni escritas en ningún lugar” (Ea14), reglas con las que son valorados por los establecimientos para permanecer. Este contexto demanda del profesorado la construcción de sí con base también en lo que ellos son o tienen, como la formación o la experiencia profesional. Entonces, el actor enfrenta el dilema entre lo que quiere y lo que puede, entre lo que puede y lo que debería, y entre lo que debería y le toca, situación que obstruye el asiento firme de una identidad y corroe el carácter (Sennett, 2005).

Enseguida, me detengo en el asunto del ingreso al establecimiento privado. Luego, trataré el tema de cómo le han hecho los PTP para quedarse en él, con el objetivo de evidenciar cómo estos asuntos resultan cruciales en términos de la perspectiva y

grado de involucramiento del profesorado con la configuración de una carrera transicional en el trabajo docente de tiempo parcial.

4.1.1 El contacto y el ingreso a la IPES

Ubico tres formas de contacto entre los profesores y el establecimiento:

- a. Cuando los docentes llevan su *curriculum vitae* (CV) a varias IPES. Luego de periodos entre tres y seis meses las segundas se ponen en contacto con los primeros para concertar una cita en la que el candidato será entrevistado por el coordinador de la carrera para la cual se requiere la vacante.
- b. Cuando los profesores se ponen en contacto con algún miembro del establecimiento –generalmente, coordinador de carrera. Lo anterior sucede con apoyo de un intermediado conocido por ambas partes que tenía conocimiento de la necesidad de cubrir la vacante. Esta suele puede ser un vecino, amigo o familiar del profesor.
- c. Cuando los profesores son convocados directamente por la institución privada para cubrir una vacante específica. Por lo general, la vacante se relaciona con su formación o su experiencia profesional en el mercado de trabajo. La convocatoria se realiza de manera directa, sin emplear intermediarios como en la situación anterior.

El lector puede advertir que las dos primeras formas son externas a la IPES, es decir, que el profesor es quien busca el ingreso al establecimiento, que coincide con lo apuntado en el capítulo anterior sobre el motivo más recurrente para dedicarse a la docencia. Mientras que el en último caso, es la IPES quien contacta al actor en específico debido a lo atractivo que resultan los recursos cognitivos y experienciales que posee. Por esta razón, quienes han sido invitados por las IPES a “dar clase”, se expresan “honrados” ante tal consideración. Cuando los profesores llevan su CV por primera vez a las instituciones lo hacen con base en los conocimientos que tienen sobre éstas, principalmente “que tengan prestigio” (Eo3), y también toman en cuenta las facilidades de acceso que ofrece.

Dentro de las facilidades se consideran: los requisitos académicos que solicita (generalmente, solo son credenciales de formación de grado y posgrado) y la cercanía

geográfica que tiene el establecimiento con las áreas de movilidad del profesorado. Posteriormente, los entrevistados consideran otros elementos como el reconocimiento social del que gozan las IPES, el pago por hora y lo que otros colegas PTP mencionan sobre “el trato al profesor” que se da en el establecimiento, en orden de importancia.

Respecto al contacto que se realiza a través de intermediarios cercanos a los profesores, es común que sean personas que han sido empleadas por los establecimientos y conocen los mecanismos para ingresar a éstos. También como parte de los resultados encontré que entre los profesores crean redes de comunicación y socialización que sirven, entre otras cosas, para avisarse sobre las vacantes disponibles en diversas IPES. En gran medida, gracias a estas redes fue posible contactar a profesores de diversos establecimientos para las entrevistas que forman parte de esta investigación. Enseguida, apunto algunos testimonio como muestra de lo anterior.

...una vecina precisamente impartía ahí esporádicamente las baterías psicológicas⁵⁰ para los perfiles de los administrativos. Entonces, ella es la que me dice “¿sabes qué?, creo que están contratando, por qué no vas a ver a...” y me dio el nombre de la persona que contrataba precisamente a los maestros para las carreras ejecutivas. Y yo empiezo en esa área (Ea1).

...por ejemplo [para entrar a] la IP7, una maestra que ya había dado clases conmigo en la otra universidad me dijo “oye, están buscando ahorita, si te interesa ve a ver”. Una maestra que daba clases en la IP4 me habló de la oportunidad de [una universidad pública], y entonces hablé con la coordinadora; y luego en la IP2 también supe a través de un conocido de la universidad... igual me pasó con la IP1, un amigo me comentó de la disponibilidad (Eo12) .

Cabe resaltar que, en su mayoría, el primer rostro con el que se relacionan en el establecimiento es del coordinador(a) de la carrera en la que se encuentra la materia a cubrir. Esta persona fungirá como su jefe inmediato y de la relación que se establezca con él o ella, a decir de los entrevistados, dependerá la posibilidad de negociar, delegar, sumar o restar privilegios para realizar el trabajo docente. El tema de la relación con el coordinador resultó importante debido a que los entrevistados coinciden en señalar que éste, además de ser “la encarnación de las normas y las reglas de la institución... también ellos tienen la última palabra para decidir quién se va o quién se queda” (Ea28). Muchos profesores, incluso, explican que “la entrada o salida de la universidad privada depende, en su mayoría, de qué tan bien la lleves con tu coordinador” (Eo5).

⁵⁰ Se refiere a los exámenes psicométricos que suelen aplicarse para la contratación de personal.

Aunque son varios factores los que intervienen en la admisión o la salida de un PTP del establecimiento, como las credenciales académicas, la disposición de tiempo o los resultados en la evaluación del desempeño docente, en general, al analizar el testimonio de los entrevistados, en los que están incluidos profesores que cumplen funciones de coordinación, este supuesto fue confirmado. Más adelante me detengo en este punto.

Algo que atrajo mi atención es que la mayoría de entrevistados comentó que cuando la IPES los llamó vía telefónica para invitarlos a participar como PTP sucedió pocos días antes de que iniciara el periodo escolar para el que serían contratados, como evidencian las siguientes citas:

...Hablaron aquí pidiendo un maestro de inglés, pero con carácter de urgencia para antier ¿no? Entonces le digo “con esa urgencia pues la única persona soy yo, porque soy el único que puede ahorita salir corriendo para allá”... lo querían así para ese día y al siguiente día empezar, y me dijo “pues vente” (Eo5).

Pues yo toqué la puerta varias veces ¿no?, o sea es la escuela de donde yo egresé, y un poco también porque me identificaba con la institución... Les escribí así “oye, estoy acá estudiando la maestría voy a terminar y estaría bueno, si algún día regreso, la oportunidad de incorporarme así como docente de asignatura, estaría muy *cool*”. Como que a mí me llamaba la atención.

Entonces estuve así un par de semestres que me dijeron “no ahorita no hay chance estamos llenos”... Hace tres semestres me dijeron “hay una materia así y asá, entramos el lunes” y les dije que no, que necesitaba tiempo como para planear la materia y me pasaron un temario de una materia que era muy, muy compleja... faltaba una semana para entrar, no sé si se les fue el profe, se les fue el avión o qué onda, pero les dije que yo no tenía como el conocimiento total de ese programa y que además me parecía como muy excesivo... Y entonces... ya ni me dijeron nada, o sea supongo que fue así como “bueno a este cuate no le vamos a rogar”. Y hasta el semestre que siguió me dijeron “oye ahora sí tenemos chance de esta materia así y asá” y pues ya me aventé... Igual me hablaron como un miércoles que entrábamos el lunes... (Eo18)

En los testimonios anteriores se percibe cierta urgencia por parte del establecimiento para cubrir la vacante, lo que provoca desconfianza en los profesores, como sucede con Eo18, sobre todo si tienen poca o nula experiencia en la docencia. Esta situación muestra el tipo de negociaciones que los profesores realizan con los establecimientos y cómo, en algunas ocasiones, dependiendo de las necesidades de éstos, los actores pueden ganar o perder margen de decisión.

En lo concerniente a los requerimientos que solicitan las IPES a los profesores, las credenciales académicas son necesarias, no así la experiencia docente previa. En

su mayoría, los profesores comentan que buena parte de los establecimientos aun cuando solicitan el título de posgrado, quienes no contaban con éste al momento de ingresar en éste, no tuvieron problema. Incluso, el departamento de recursos humanos correspondiente ubica a los profesores en el tabulador para la remuneración según las credenciales que se presenten.

Solo la IP5 que pertenece a un segmento de alto precio, sí marca como obligatorio el posgrado para dar clases en ella; además de otros criterios como poseer experiencia docente previa y contar con reconocida experiencia profesional, a decir de los entrevistados. Cabe señalar que este es un conocimiento que posee la generalidad de los docentes a través de las redes de comunicación y socialización que establecen entre ellos. De tal manera que aquellos que no han trabajado en la IP5 cuando señalaron las características de los establecimientos en los que sí lo han hecho, la sitúan como referencia: “acá [en la IP2] me pidieron solo la licenciatura, a diferencia de la IP5 en donde sí sé que necesitas maestría y experiencia previa” (Ea9).

De hecho, con relación a la experiencia docente, algunos profesores expresaron que al buscar establecimientos privados para ofrecer sus servicios como docentes se percataron de algunos que brindaban facilidades de ingreso a docentes noveles o inexpertos, como el lector puede observar en los testimonios siguientes:

...decidí acercarme a varias universidades en Querétaro y finalmente acabé con la IP1 que es una universidad que está... en un crecimiento acelerado además. Y justo cuando llegué, ellos están [sic] en busca de docentes mejor preparados, con mayor experiencia. Entonces fue perfecto porque ellos buscaban a alguien quizás como yo para mejorar el perfil de los profesores y yo estaba buscando una universidad que me diera la oportunidad también de, sin experiencia, poder enseñar, digo sin experiencia docente... otras universidades pues me pedían años de experiencia, cosa que no tenía. Entonces la IP1 decidió arriesgarse junto conmigo porque yo también me arriesgué, entonces me dio la oportunidad y me encantó, desde la primera vez que di clase me gustó mucho (Eo11).

...yo lo conversé con otros amigos que se dedican a la docencia, uno de ellos me dijo “ay, fijate que hay oportunidad acá conmigo”, pero entonces yo ya estaba en la IP7... Y ya hasta después salió una oportunidad en la IP2 y entré ahí... a base de entrevistas (sic) y demás, el proceso también fue muy rápido... Yo decía “yo creo que les urge”, o sea no es por menospreciarme pero decía” ¡yo tengo solo medio semestre de experiencia!”. Me acerqué a estas instituciones porque yo sabía que daban muchas oportunidades a profesionistas que querían calarse en ese ámbito o complementarse con la docencia. En mi caso cuando yo entré a trabajar a la IP2 yo tenía un trabajo fijo que era en una agencia, y comenzaba recién con mi propio proyecto de la agencia (Ea15).

Esta situación en la que los profesores no cuenten con habilitaciones pedagógicas acreditadas de manera previa a su ingreso a los establecimientos universitarios explica, en su mayoría, por qué para éstos es indispensable que sus profesores tomen y aprueben los cursos de capacitación que ofrecen en varias modalidades y duraciones. La intención de los cursos es fortalecer el conocimiento de carácter pedagógico, didáctico o curricular de sus docentes. En la sección 4.1.2.3 ahondaré en este tema.

Una vez que la IPES ha contactado al profesor, otro requisito obligatorio para su ingreso es la realización de una “clase muestra”, la cual consiste en el desarrollo de un tema durante un tiempo determinado (entre 30 y 40 minutos) en el espacio, día y hora que indica el establecimiento. En general, los entrevistados comentaron que tuvieron entre uno y dos días para preparar el tema de su elección y presentarlo ante el coordinador de la carrera y otros profesores que en ella trabajan; solo en un par de instituciones algunos de los profesores mencionan que también estuvieron presentes estudiantes (como el caso de la IP8 y la IP4). En la tabla 4.1 el lector puede observar para cada IPES las condiciones para el trabajo docente que ofrecen.

Tabla 4.1 Condiciones para el trabajo docente que ofrece cada IPES

Segmento de precio	Para el ingreso			Para permanecer y realizar la docencia		
	Requisitos	Clase muestra	Curso de inducción	Uso de plataformas virtuales	Capacitación permanente	EDD ¹
IP1		Obligatoria, solo coord. de carrera	No hay	No hay	Obligatoria, durante el periodo lectivo. Temas didácticos.	
IP2	Medio *Formación de grado, posgrado no obligatoria	Obligatoria, coord. de carrera y otros docentes	Opcional, tipo de contenido: filosofía del establecimiento, acceso a recursos digitales	Obligatorio	Obligatoria, durante el periodo lectivo. Temas didácticos y de campos profesionales específicos	Obligatoria. Entrega resultados inconsistente
IP3		Obligatoria, solo coord. de carrera	No hay	No hay		
IP4		*Formación de grado, posgrado no obligatoria *Experiencia profesional comprobable	Obligatoria, coord. de carrera, otros docentes y estudiantes	Opcional, tipo de contenido: filosofía del establecimiento acceso a recursos digitales	Opcional	
IP5	Alto *Formación de grado y posgrado obligatoria *Experiencia docente comprobable *Experiencia profesional comprobable	Obligatoria, coord. de carrera y otros docentes	Obligatorio, tipo de contenido: filosofía del establecimiento, acceso a recursos digitales	Obligatorio	Obligatoria, al término del periodo lectivo. Temas didácticos y de campos profesionales específicos	Obligatoria, entrega de resultados a través del coord. de carrera

IP6	Bajo	*Formación de grado, posgrado no obligatoria	Obligatoria, solo coord. de carrera	Obligatorio, tipo de contenido: filosofía del establecimiento	Opcional		Obligatoria. Entrega resultados inconsistente
IP7	Medio			No hay	No hay	Sin datos	
IP8	Alto	*Formación de grado, posgrado no obligatoria *Experiencia profesional comprobable	Obligatoria, coord. de carrera, otros docentes y estudiantes	Opcional, tipo de contenido: filosofía del establecimiento, acceso a recursos digitales	Opcional	Obligatoria, durante el período lectivo. Temas didácticos.	Obligatoria, entrega de resultados a través del coord. de carrera
IP9							
IP10	Bajo	*Formación de grado	Sin datos ²	No hay	Sin datos	Sin datos	Sin datos
IP11							

¹Evaluación de desempeño docente realizada por los estudiantes hacia los PTP

²Estos no son consistentes entre quienes expresaron haber laborado en estas IPES

Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas

Resulta interesante que, pese a que las rutas que siguieron para organizar y diseñar la clase muestra, los PTP coinciden en caracterizarla como “cátedra”, es decir, que su desempeño fue de tipo expositivo o de conferencia. Según Gros y Romañá (2004) este tipo de organización didáctica de la “clase” es común en los docentes noveles pues les brinda seguridad y les permite evidenciar el dominio que tienen del campo de conocimientos que, finalmente, es uno de los elementos con más alta estima en estos ejercicios.

Luego de la clase muestra, los profesores reciben una comunicación (por llamada telefónica o por escrito) para llevar sus documentos oficiales al departamento de recursos humanos y, con ello, hacer su registro como trabajadores de la IPES. Previamente, los docentes dialogan con el coordinador o coordinadora de la carrera. La mayoría enuncia que la “entrevista” o “encuentro” con el o la coordinadora de carrera, por lo general, es poco estructurada, apresurada y les ofrece muy poca información acerca de la forma de trabajo del establecimiento.

Así, el aprendizaje mínimo sobre cómo ser docente lo obtienen en la práctica una vez que están dentro de la misma. Por el contrario, quienes han trabajado en IPES que tienen cursos de inducción (ver tabla 4.1), aprecian esta estrategia como una “bienvenida adecuada para quienes no tenemos experiencia docente y también te dice mucho de la marca, o sea de la empresa” (Eo24).

Los cursos de inducción, además de proporcionar información útil y relevante para que el profesor realice su trabajo, sirven como estímulo para que lleve a cabo su labor de enseñanza pues los induce a identificarse con la ideología del establecimiento y a trabajar en consonancia con los objetivos de formación que cada establecimiento plantea.

...ese curso, era como taller pues era para la filosofía [de la IP], el modelo educativo que tienen que está basado en los valores y la formación humana e integral, de cómo teníamos que desarrollar nuestras clases y así, como para... que estuviéramos como en lo mismo ¿no? Y mira, eso es algo que me gustó mucho porque así sentí que íbamos al mismo lado (Ea7)

En ocasiones, los cursos de inducción tienen un carácter informativo y sirven como mero trámite, pues el personal de la IPES abre una cuenta para que el profesor tenga acceso a la plataforma virtual con la cual trabajará a lo largo del periodo escolar, como sucede en las IP8 e IP4. En dicha plataforma comúnmente se encuentran el programa de la materia, propuestas de actividades y bibliografía para trabajar, así como las listas de estudiantes inscritos y demás información que posibilita que el docente lleve el control de asistencia, tareas y calificaciones de los alumnos; en suma, posibilita la gestión de la clase de forma digital.

No obstante, la experiencia de casi todos los entrevistados sobre su ingreso es que reciben información sobre qué materia darán, cuál es el horario y qué tipo de documentos deben entregar: el *syllabus* o programa de materia, así como planeaciones de clase o antologías; las dos primeras sí son obligatorias. Las antologías son opcionales en la mayoría de las IPES salvo aquellas que no cuentan con una plataforma virtual, como en la IP1, IP6 e IP3. Empero, cada uno de estos elementos son altamente valorados por los establecimientos como parte del compromiso del docente para realizar la actividad de enseñanza, además, sirven como parámetro para evaluar su desarrollo en las clases mientras dura el contrato. De esta manera, distintos grados de libertad de cátedra, de control y de rendimiento en la práctica docente son valorados y registrados por los establecimientos a partir de esta documentación, de tal forma que juega un papel importante en el conjunto de factores que determinan la estadía de los PTP.

Las perspectivas en torno a las ventajas y limitaciones que tiene el hecho de que la IPES proporcione o no los programas completos de las materias, varía según los saberes y la experiencia que el profesor posea en torno a la actividad docente. Para algunos esta es una forma de controlar a tal grado su acción de enseñanza que les

parece incómodo, como expresaron quienes están construyendo un perfil académico o los PTP-extendido. Pero para los expertos con horas docentes, sobre todo quienes son nóveles en la actividad, contar con un programa y una planeación elaborada y aprobada es una muestra de calidad, pues se ofrece lo mismo a todos.

Como dato relevante identifiqué que los profesores de las cuatro IPES en las que el curso de inducción es llevado a cabo, representan dos terceras partes de los entrevistados quienes se caracterizan por tener en alta estima los valores y objetivos de formación promovidos por los modelos educativos de tales establecimientos⁵¹. Algunos de los PTP que laboran en estas IPES enunciaron no tener inconveniente al realizar actividades adicionales a la docencia sin recibir remuneración extra, pues consideran que es parte de la naturaleza del trabajo de enseñar y formar a otros. A pesar de todo, las acciones agregadas que llevan a cabo los profesores son catalogadas por éstos como oportunidades o beneficios a futuro en el establecimiento y de manera personal.

La forma en que el profesor es contactado e introducido al establecimiento para desarrollar su trabajo docente marca la pauta sobre el tipo de relación que el actor establece con la IPES. Este primer encuentro resulta trascendental en términos de la idea que se configura sobre la docencia de tiempo parcial. ¿Cómo tales condiciones para el trabajo docente limitan o no la configuración de las carreras transicionales? ¿Cuáles son los motivos por las transiciones –entradas, salidas, pausas, continuaciones- ocurren? Las respuestas a estas interrogantes las atiendo a continuación.

4.1.2 Quedarse o no en el establecimiento: requisitos para la permanencia

Según el tipo de carrera transicional que configuren los actores, los motivos para quedarse se relacionan más con el interés profesional y económico, por lo que es una decisión más consciente, que con la oportunidad o restricción que se tiene en función de otras actividades laborales. En el primer caso se encuentran los PTP con un perfil académico, aquellos con interés en la docencia o la gestión y los de tiempo parcial extendido, mientras que en el segundo conjunto están los PTP expertos. En ambos

⁵¹ Los establecimientos son: IP2 e IP4 del segmento de precio medio, IP5 de precio alto, IP8 también de precio alto y confesional, e IP6 de precio bajo y confesional. Aunque solo en dos casos (IP5 e IP6) es obligatorio, en el resto es opcional (cfr. Tabla 4.1). Como tendencia encuentro, por ejemplo, que los establecimientos de alto precio, así como con una ideología confesional prevén la necesidad de ofrecer a sus docentes algunos parámetros mínimos sobre lo que se espera de ellos. Quizá es una estrategia que paulatinamente han imitado establecimientos de otros segmentos de precio, como IP2 e IP4, que, a decir del profesorado, los cursos de inducción son opcionales y de contenido informativo.

casos las decisiones son estratégicas; en general, los entrevistados mencionan que dan clases en IPES por reconocimiento social y en los lapsos que mejor convengan a sus intereses o a otras actividades laborales. Asimismo, quienes se dedican de forma exclusiva a la vida académica, la remuneración económica y la ubicación geográfica de la IPES son elementos que toman en cuenta; mientras que estos aspectos no son tan relevantes para quienes tienen otro ingreso económico.

Aunque hay entrevistados que tienen dos o más años en la misma IPES y han mantenido cierta estabilidad laboral, su estancia en ésta se reduce a las horas de clase. Pocos profesores invierten tiempo adicional en el establecimiento porque no pueden debido a otras actividades profesionales o domésticas con las que deben cumplir. Ellos saben que es importante como criterio implícito para la permanencia hacerse ver por el establecimiento, que éste sepa que están comprometidos con la actividad, pero en la mayoría de los casos eso se contrapone con otras labores que son sustento de vida.

Hay otros profesores que sí tienen tiempo para hacerlo, pero se cuestionan acerca de la ganancia que eso tendrá a futuro pues, casi siempre, lo que perciben es un clima que reconoce mínimamente el esfuerzo adicional invertido por parte del establecimiento (a través de los coordinadores de carrera), aunado al hecho de una estancia inestable (y con criterios poco claros) en la IPES. Surge entonces el cuestionamiento, “¿para qué echarle ganas, si en cualquier momento te dan las gracias?” (Eo21), la respuesta se atisba compleja. El trabajo es el nodo que articula el relato de vida para los entrevistados, aunque parece no haber un sentido claro y permanente en torno a éste.

Al respecto, Cabrera señala que el trabajo

...estructura el pasado y el futuro de su mundo de vida, a través de las constricciones del presente, la trayectoria laboral (pasado) y los sueños, aspiraciones y expectativas (futuro)... Esos sueños, aspiraciones y expectativas funcionan como indicadores del modo en que definen el mundo del trabajo y cómo se sitúan ellos mismos en él. Sueños, aspiraciones y expectativas son productos de experiencias que moldean el terreno de lo posible y pensable para las personas (2009:181-182).

Sin embargo, esta idea se desplaza del anhelo por sobresalir hacia las condiciones vulnerables en las que se encuentran laborando como PTP. Éstas reducen las posibilidades de acción en algunos casos, mientras que en otros se potencian. Los profesores van y vienen entre sus expectativas y la aceptación del poco control que

tienen sobre las condiciones en las que laboran, no solo en el establecimiento privado, también en el contexto de general del trabajo.

Cuando existen otras formas de ingreso económico, como los gastos compartidos con la pareja o el trabajo por cuenta propia, la baja remuneración económica del trabajo docente pierde centralidad, pero no es algo que no interese a los entrevistados. Llama mi atención que, frente a saberse poco valorados por la vía de la remuneración económica, se esfuerzan por encontrar como positivos otros aspectos, como la flexibilidad en el tiempo. Esto es una muestra de cómo, aunque la inestabilidad coloca al actor en el límite, la operatoria de “activarse” demanda “hacer con lo que se tiene”. Una forma de naturalizar la vulnerabilidad y de restar responsabilidad a las IPES sobre las condiciones de riesgo social que ofrecen.

En el caso contrario, sobre todo para quienes la docencia es una actividad central, el trabajo provisorio crea vínculos frágiles entre los individuos y sus espacios profesionales, lo que, según Sennett (2005) podría traducirse como una forma de corrosión del carácter del trabajador. Para el PTP es difícil ubicar anclajes claros que posibiliten la construcción de sí como docente; por lo regular, en las IPES la identidad se torna débil pues los valores y las formas de ser profesor son difusas: “todo cabe... no eres el profe’ de la universidad pública pero tampoco eres el máster de la profesión” (Ea6).

Aunado a lo anterior, luego de analizar la información proporcionada por los entrevistados, es posible afirmar que varios de los mecanismos que emplean las IPES para posibilitar o restringir la estadía de un trabajador docente tienen un carácter discrecional, pues a su ingreso éste no es informado con claridad de las reglas del juego. Esto resulta un elemento que disgusta al profesorado en el sentido de que se sienten desprotegidos ante el establecimiento: “no sabes con qué vara te miden” (Eo3). Muchos de los docentes expresaron haberse enterado de tales criterios con el tiempo, es decir, a partir de su propia experiencia, a partir de la socialización con otros colegas o con los coordinadores, o con base en lo que a otros les sucedió. Enseguida, Ea6 expresa sus creencias entorno a lo que ella considera ha sido tomado en cuenta por la IPES en la que trabaja para garantizar su permanencia.

... la relación con la coordinadora... qué tal la lleves con ella; si eres de los que viene a las juntas y está al pendiente y entregas a tiempo tus documentos y esas cosas administrativas, y cómo salgas en la evaluación docente, esas son las... que desde mi perspectiva te dan el 80 por ciento... de que vuelvas a trabajar

aquí... El otro, pues yo creo que el otro 20 está entre que tomes el curso, que guste tu materia [a los estudiantes], que llegues puntual siempre y pues también que, como que la institución te vea comprometido con tu trabajo (Ea6).

Algunos de estos mecanismos tienen una base normativa y son presentados como reglas formales que incluyen ajustes informales con varios niveles de incidencia. Pero otros criterios, como las interacciones entre actores al interior del establecimiento, tienen un carácter implícito e informal.

En la tabla 4.2 presento un resumen de los asuntos que trataré en los siguientes puntos. Los he ordenado según el grado de reglamentación que tienen, de menor a mayor, aunque ello no representa la función auténtica que cumplen para posibilitar o restringir la permanencia del docente pues, en general, la mayoría ubica que el primer criterio pesa más que los tres siguientes pese a su carácter informal. Esto lo han aprendido a través de la socialización en las IPES, por lo tanto, dicha socialización es una fuente de aprendizaje organizacional a la que todos tienen acceso de manera directa. Aparentemente, todos cuentan con las mismas posibilidades de “aprender”, dependerá de cada uno “activarse” para lograrlo; ello constituye un ejemplo de cómo operan las políticas de individuación de la segunda modernidad.

Tabla 4.2 Carácter, utilidad y fundamento de los criterios de los establecimientos para la permanencia de los PTP

<i>Criterios</i>	<i>Carácter</i>	<i>Utilidad</i>		<i>Fundamentos</i>
		<i>Docente</i>	<i>IPES</i>	
Interacción con los coordinadores de carrera	Informal instrumental	Obtener capacidad de negociación	Orientar y regular la participación	- Aspectos institucionales: costumbres y escala jerárquica - Reglas morales
Reuniones de “academia”	Informal instrumental	Informar sobre los procedimientos y reforzar el rol	Ofrecer insumos sobre el nivel de compromiso	- Normas sociales - Aspectos de docencia: participación en la toma de decisiones
Cursos y capacitación	Formal normativo	Habilitar en competencias pedagógico-didácticas	Modelar y recompensar una forma de “ser docente”	- Aspectos institucionales: tabulador salarial y certificación - Aspectos de docencia: formación permanente

Evaluación del desempeño docente	Formal coercitivo	Informar sobre su desempeño y nivel de eficacia	Informar sobre el desempeño docente y normar su permanencia	- Aspectos de docencia: Rol del profesor - Aspectos institucionales: indicadores de calidad
----------------------------------	-------------------	---	---	--

Elaboración propia con base en entrevistas procesadas con *software Atlas.ti*, y en Mantzavinos, 2001; Scott, 2008.

4.1.2.1 Interacción con los miembros de la organización: los coordinadores de carrera y otros colegas docentes⁵²

La relación que mantiene el profesorado con el coordinador de carrera le permite transitar de forma más o menos armónica –según sea la relación- a través de las exigencias institucionales. En las IPES esta relación influye en la adquisición de ciertos privilegios por parte de los profesores (como negociar sus horarios o las materias que imparten), lo cual conlleva afianzar la relación laboral y generar un clima de confianza y satisfacción.

Además de figura de autoridad, el o la coordinadora en muchos casos puede desarrollar un liderazgo positivo que implique a su grupo de profesores en el trabajo educativo, como ha señalado Leithwood (1992). Ejemplos de tal implicación son: construcción colectiva de actividades adicionales para los estudiantes y participación en procesos de evaluación curricular o acreditación. Pero también ubiqué que estos personajes impiden el desarrollo óptimo del profesorado en algunas ocasiones.

En más de una ocasión, los entrevistados hicieron alusión a que ciertas decisiones de carácter laboral quedan a criterio del coordinador, como menciona Eo19, “la decisión de recontractar a alguien queda más en función de lo que percibe el coordinador de la relación profesor –alumno, que lo que venga en el sistema de evaluación docente”. Esta situación llama la atención pues expresa la importancia del ambiente laboral para el desarrollo del trabajo docente.

No obstante, los fundamentos de este criterio son completamente de carácter informal pues no hay reglamento o normativa alguna conocida por los profesores que determine los principios para llevarse a cabo, lo que lo convierte en un problema en términos de la construcción de las carreras transicionales. La cita anterior evidencia que la recontractación, por ejemplo, depende de la opinión subjetiva de quien se encuentra al

⁵² Antes de entrar en tema, aclaro que, aunque me refiero casi siempre en masculino a los “coordinadores”, también hay mujeres que cumplen este papel, como será evidente en algunos fragmentos de entrevistas.

mando. Así, los PTP quedan a merced de la consideración que los responsables del establecimiento sin que tengan algún peso sus méritos personales, intelectuales o profesionales (Lucero: 2013; Cabrera, 2003).

Ya sea que salgas bien o que salgas mal [en la evaluación docente] tiene incluso más peso lo que la coordinadora diga, porque finalmente ella es la que toma la decisión en realidad; o sea, no hay nadie más que tome la decisión más que ella, y también se ha dado mucho, y ahí es donde te decía “¿en realidad o en teoría?”, ¿no? Porque en realidad es más de cómo la lleves con ella que te recontractan o te contratan, y sí he conocido profesores que sé que salen bien evaluados y, aun así, ya no los vuelven a llamar porque tuvieron un roce con la coordinadora, porque le dijeron, a lo mejor, “no me parece esto y aquello”... o simplemente porque algo no les agradó o no les cayó bien (Eo5).

Resulta, pues, importante el papel que juega la interacción entre el profesorado y los miembros de la jerarquía institucional para configurar las restricciones y las adquisiciones de privilegios, por lo que la función que cumple es de carácter instrumental. Permite, por un lado, que los docentes negocien y participen más o menos en aspectos relacionados con su trabajo en la IPES, por ejemplo, que soliciten cambios de horario o de materias, que hagan propuestas para agregar o quitar contenidos y actividades a sus clases, o incluso que consigan beneficios adicionales como becas, coordinación de eventos e ingreso a establecimientos educativos por la vía de la recomendación (cfr. Tabla 4.2 en este capítulo).

En ese sentido, observo que hay una clara omisión de las reglas formales, que son sustituidas por reglas informales de carácter personalista sustentadas en las convenciones sobre “cómo debería ser la relación jerárquica entre el jefe y el subordinado”. En este caso, el coordinador de carrera y el PTP. Matzavinos (2000) señala, respecto a las costumbres o convenciones, que nadie se atreve a cambiarlas pues, por inercia, todos las practican debido a que ofrecen soluciones rápidas a situaciones cotidianas. Es una individualización exacerbada pues se prima el establecimiento de las relaciones por encima de la reglamentación sobre el trabajo docente. Posiblemente, estas reglas informales para la relación permitan resguardar cierto orden y control respecto a las condiciones laborales que ofrecen las IPES.

Por ejemplo, la profesora Ea14 señala las diferencias de criterio que hay al interior de una misma institución, a saber, IP1, en la que ella laboró por más de cinco años continuos. Mientras que algunos coordinadores le anunciaban personalmente las

decisiones que tomaban, de otros no obtenía respuesta alguna; situación que le generaba estrés pues tuvo que aprender a tratar a cada uno según su personalidad.

Considero que depende del coordinador, por ejemplo, yo el último bloque que estuve ahí ya no trabajé en Comercio, nunca supe por qué ni nunca supe nada, a pesar de que la coordinadora y yo nos veíamos, pues era un lugar chiquito, y los coordinadores estaban en una sola área de coordinación, entonces nunca me comentó nada. Y el coordinador que tuve en Conta y Administración, y la de Mercadotecnia y la de Turismo, sí me decían “maestra”, después de cierto tiempo y después de que veían tu desempeño, te daban el honor de decirte antes: “la estoy considerando para esta y esta materia, ¿qué horarios tiene disponible?” (Ea14).

En lo que respecta a los coordinadores, estas formas de interacción les posibilita orientar y regular los márgenes de acción de los PTP, establecer cuáles son los límites, los criterios mínimos y las formas correctas de realizar el trabajo docente al interior del establecimiento. El fundamento de estas acciones refiere nuevamente a las costumbres que, según Mantzavinos (2001) son comportamientos regulares que surgen de manera espontánea entre los miembros de la organización pero que ofrecen soluciones a los juegos de coordinación en los que participan los actores. En ese sentido, la interacción entre coordinadores y profesores, entre jefes y subordinados, funciona a partir de una lógica que busca resolver oportunamente las circunstancias que se presentan, de tal forma que se garantice el funcionamiento del establecimiento. Como muestra el siguiente testimonio.

Cuando te llaman porque necesitan un maestro para la clase, porque a veces les cuesta trabajo encontrar, son toda dulzura: “hola, ¿cómo estás? Oye, mira, tengo otra materia que te quiero dar, pero pues el horario es difícil ¿no?, porque es a la una de la tarde ¿podrías?, ¡ándale dime que sí, tú siempre puedes, siempre me echas la mano!”... (*Mientras lo dice, el profesor hace la voz más suave*).

... Pero cuando se trata, por ejemplo, del formato, que te atrasaste un día más (*levanta la voz y cambia de tono*) ¡híjole no, ni se te ocurra! Te hablan por teléfono todo el día, están así como atosigando y así de “¿Cuándo entregas ese formato?, ¡acuérdate que lo tienen que firmar los alumnos!”... Y tu así de “oye, no estoy ahí metido ¿no?”, o sea, soy un profesor que nomás va una hora y me regreso a mi trabajo (Eo5).

El testimonio de Eo5 expresa una molestia en torno al trato diferenciado que recibe por parte de la coordinadora que, además, denota poca consideración de su parte con relación a la exigencia de trabajo, dado que él es un docente de tiempo parcial que tiene otras responsabilidades profesionales. En este caso, el cumplimiento de la norma se

impone ante otras formas de relación. Empero, ambas partes atiendan sus intereses: la IPES de cubrir una vacante y el docente de obtener un trabajo. Pero también genera una relación de dependencia en donde se remarca el rol y el estatus: uno puede exigir, el otro debe obedecer y acatar.

Hay opiniones del profesorado que reconocen la dificultad del trabajo que realizan los coordinadores al intentar conciliar distintos intereses: de profesores, de los estudiantes y de los dueños del establecimiento; así como mantener relaciones de apoyo personal y profesional con sus docentes. Unos pocos casos de profesores novatos que contaron con la orientación de su jefe inmediato, posibilitó que la primera experiencia docente fuera más sencilla (por ejemplo, Eo17, Ea24 o Eo22). Pero no es una situación generalizable, pues también ha habido PTP que no corrieron con esta suerte y, por el contrario, el trato que recibieron “fue poco humano” (Ea15).

Ante esta situación, los PTP parecen tener una opción: en la medida en que el trabajo se lleva consigo y ellos mismos son su recurso más importante para laborar, los vínculos no son (tan fuertes) con el establecimiento y sí con otros actores, colegas profesores que se encuentran en una situación similar. La condición de “tiempo parcial” los hace identificarse, así como el trabajo docente que realizan. Los vínculos entre ellos expresan algunos aportes que facilitan el ingreso de un “novato” a la actividad de enseñanza, así como la movilidad entre IPES y la transferencia de contactos que sirven para sus otras actividades laborales no docentes:

Por lo general, encuentras un buen colega que, al igual que tú, comenzó con dudas y no tenía experiencia docente, pero te explica cosas, te comparte recursos, te dice cómo hacerle o qué no hacer en la institución. A veces, incluso, es alguien que tiene una buena relación con el coordinador de carrera entonces puede servir como para tener referencias de ambos lados ¿no?, tú de ellos y ellos de ti. Y eso, a mí, por ejemplo, en las dos privadas en que he estado me ha sucedido. Me parece que eso es algo muy valioso que no sé si exista en otros grupos profesionales, la solidaridad que desarrolla la docencia que nosotros realizamos (Eo25).

Tú me preguntaste que cómo llegué aquí y a las otras escuelas en las que he estado, siempre hay alguien en la escuela anterior, digamos que es la que abandonas, en donde conociste seguramente a alguien que ya había pasado por otras privadas y te dice “oye, ve aquí o allá con tal y tal” o “hazle así y asá” o “en esta no trabajes, mejor en esta”. O sea, entre los profesores creamos redes... ¿qué más ejemplo necesitas que lo que tú estás haciendo, cómo nos encontraste? Unos te hemos ido llevando a otros (Eo12).

Esos contactos cumplen diversas funciones, como lo apuntan los testimonios anteriores, ofrecen información para realizar algunas actividades docentes, así como para ingresar o no a ciertos establecimientos. En el primer punto abonan a la libertad de acción del profesor, pues son recursos informativos valiosos tanto para resolver situaciones cotidianas en la enseñanza, como para construir una determinada relación con la IPES. Por su parte, la segunda idea refiere a la constricción que ejerce la estructura pues los circuitos institucionales reducen la capacidad de maniobra de los actores en términos de que ellos ubican “rangos” o “tipos” de establecimientos privados que son más o menos accesibles según las herramientas con que cuentan.

Ejemplo de ello es que la mayoría ubicó a la IP5 como un establecimiento de alto prestigio y de difícil acceso: solicita grado mínimo de maestría (titulado, no solo créditos terminados) y experiencia docente comprobable mínima de dos años; además, que los profesores realicen otra actividad remunerada vinculada con su profesión (cfr. Tabla 4.1 de este capítulo). Las primeras dos demandas impidieron que la mayoría de los profesores tuviera acceso a la IP5, pero no a otras que tienen criterios más laxos, como la IP1 o la IP2, a decir del profesorado.

No obstante, en la IP8, aunque también es del sector de alto costo, la idea se configura distinta desde la experiencia de los actores: es un establecimiento menos rígido en cuanto al ingreso, pero la permanencia conlleva mantener una conducta acorde a su ideología religiosa. Los entrevistados expresaron, en algunos casos, que este es el motivo por el que no se han acercado a ofrecer sus servicios a esta institución. Ideas similares se expresaron en torno a la IP6 –del segmento precio bajo- que también tiene orientación no laica. Esto evidencia que dentro de los segmentos de las IPES de este estudio también hay diferencias en términos de los grados de exigibilidad hacia los profesores, así como preferencias de su parte para emplearse como docentes de tiempo parcial.

Sobre los otros establecimientos del sector de precio medio hay creencias similares entorno a que poseen criterios variables hacia los docentes; estas creencias y opiniones se sustentan en las experiencias del profesorado que transita por ellas, pero también es probable que se enriquezcan a partir de las percepciones sociales sobre éstas en términos de prestigio académico. Aunque este no es tema de mi investigación, sería importante ahondar en el asunto para saber en qué medida se corresponden las creencias generadas por diversos sectores sociales y las acciones que realizan las IPES para “darse a conocer” en el medio social del que son parte.

La movilidad entre establecimientos sugiere, entonces, el desplazamiento de los profesores entre diversas reglas y normas institucionales que deben ser aprehendidas y con las que tienen que aprender a moverse. En ello, su condición de profesionales con experiencia laboral previa los ubica en una posición privilegiada respecto a este asunto: han estado en distintos espacios laborales, al menos en más de uno en la mayoría de los casos, y saben que cada escenario es diferente. Los PTP asumen que dependen de sí mismos para alcanzar tanto sus propios fines como los del establecimiento, aunque reconocen que no tienen control sobre las condiciones que regulan su trabajo docente. No tener el completo control los coloca en una situación de incertidumbre que, a decir de algunos, “resulta el limbo... siempre estás esperando a ver cómo te tratan, para saber cómo responder” (Ea16).

Cabe señalar, por último, que solo dos IPES de las once que forman parte de esta investigación cuentan con espacios diseñados *exprofeso* para que los docentes se encuentren entre ellos o realicen actividades vinculadas con la docencia (como atender estudiantes o revisar trabajos). A saber, la IP5 del segmento alto y la IP2 del segmento intermedio de precio. El tema de la socialización entre pares es importante pues coadyuva en la conformación de la identidad docente y en el reforzamiento del sentido de pertenencia del actor a su espacio de trabajo, lo que influye también el sentido que otorgan a sus carreras transicionales.

4.1.2.2 Las reuniones de “academia”: una colegialidad artificial

La colegialidad es una característica importante del trabajo docente pues permite anclar al profesor a una organización; no obstante, de manera frecuente ésta se encuentra en tensión con la dimensión individual de la práctica de cada actor, sobre todo cuando las condiciones laborales no abonan en la permanencia (Walker, 2016). Las reuniones de academia, como fueron nombradas por algunos entrevistados, son un mecanismo de “trabajo colectivo” que emplean las IPES para emular las prácticas comunes de las universidades públicas. De igual manera, estas reuniones pretenden afianzar algunas prácticas docentes que ponen en evidencia el papel primordial del PTP en la formación de los estudiantes. No obstante, en el caso de los establecimientos privados el carácter que tienen dichas reuniones es otro.

Los testimonios dan cuenta de que los usos y los formatos de las reuniones de academia de las privadas distan mucho de los ideales de trabajo colectivo y académico.

En realidad, varios docentes se corrigieron a sí mismos durante la entrevista enunciando que son “juntas ejecutivas” (Ea16) o “juntas informativas” (Eo19); y aunque éstas no tienen un carácter formal, en el sentido de que no aparecen en el contrato de trabajo como una actividad con la que deben cumplir los docentes, son parte de los criterios de carácter informal que son considerados para valorar la permanencia de los PTP en el establecimiento.

La figura de las reuniones existe en casi todos los establecimientos, solo de tres no tengo datos (IP9, IP10 e IP11). En promedio, se realizan en dos o tres momentos del periodo escolar: al inicio, al final y a la mitad de este; son convocadas vía correo electrónico por el coordinador de carrera en fechas y horarios que no siempre coinciden con la disponibilidad de tiempo de los profesores, lo que implica que ellos hagan ajustes a su organización laboral para garantizar su asistencia, si ello es posible. Estas reuniones cumplen un “papel práctico” en términos de la relación entre el PTP y el establecimiento educativo: proveen información sobre el nivel de compromiso del primero hacia la segunda, mientras que a aquél le ofrecen datos acerca de los procedimientos adecuados para mantenerse en esta.

La colegialidad que intentan promover las IPES es una estrategia que busca el desarrollo del profesorado, o al menos eso es lo que los entrevistados, que tienen a su cargo puestos administrativos en los establecimientos, expresaron (por ejemplo Eo4 y Eo17). A decir de ellos, las IPES intentan promover ante todo el cumplimiento administrativo que, de no hacerse, supone sanciones para el profesorado. Entre éstas, se encuentra la no renovación del contrato laboral cuando, desde la perspectiva institucional, “el docente no evidenció suficiente compromiso con la universidad porque no asistió a las juntas de academia” (Eo4). Situación de sumo contradictoria respecto al tipo de contratación que se ofrece a los PTP.

Por su parte, la perspectiva que tiene el profesorado respecto a estas reuniones es distinta a la enunciada por los coordinadores. La mayoría argumentó que significa “una emulación mal lograda de lo que es el trabajo académico en la universidad pública” (Ea14). Al respecto, retomo el concepto de “colegialidad artificial” (Hargreaves, 2005) para dar cuenta de las relaciones de trabajo en colaboración que muestran los entrevistados, la cual se caracteriza por estar reglamentada por la administración, ser obligatoria, estar orientada a la implementación de acciones concretas sin tomar en cuenta las opiniones de los docentes. El empleado se subordina a las condiciones de

trabajo del empleador, la vivencia de la libertad precaria ante la supuesta flexibilización del tiempo de trabajo.

Adicionalmente, esta colegialidad se realiza solo en momentos concretos establecidos por la administración y busca sustituir las formas de colaboración imprevisibles, de tal forma que los resultados siempre puedan controlarse.

Tratan de hacer juntas de academia, pero realmente son una risa porque hay, ya sabes, presidente, secretario, realmente es como para cumplir fechas, te estoy hablando de la [IP4], tratan de cumplir los KPI, *keep performance indicators*, que tienen. En la junta se tratan varias cosas, pero no es una junta de corazón, faltan muchísimo, yo veo gente muy *ya hecha ahí*, que son los pocos, o sea, con vicios; y por ejemplo, el semestre pasado no hubo juntas de academia... yo procuro no ir porque es chamba extra no remunerada (Eo8).

Me vine a enterar de muchas cosas al final de cuatrimestre porque la coordinadora convoca a reuniones como de, de academia y ya ahí llegamos todos los profesores, o bueno no todos los que podemos porque siempre falta alguien. Entonces... en esas reuniones medio te enteras qué hace la institución: “que si ahora estamos en proceso de acreditación y se les pide su colaboración para entregar a tiempo tal y tal documento, o para subir o entregar calificaciones”, igual que lo hagas con tiempo y en las fechas que te dan (Ea6).

De esta manera, las reuniones de academia que se realizan refuerzan el rol que tiene el docente en el establecimiento: acatar la normatividad y la forma de organización del trabajo de las IPES. Se convierte en un compromiso para implementar los objetivos de terceros, los cuales pudieran o no coincidir con la visión pedagógica del docente. Pero, en suma, no expresan un trabajo colectivo de carácter colaborativo entre los coordinadores de carrera y el profesorado. Por lo regular, no hay espacio para exponer ideas o construir proyectos que vinculen materias, profesores o estudiantes.

A partir de los testimonios de los entrevistados, puedo afirmar que el carácter burocrático de las reuniones de academia obstaculiza el desarrollo profesional de los trabajadores como enseñantes, y se sustenta un liderazgo educativo-burocrático por parte de los coordinadores que priorizan el cumplimiento de la norma y el control. Las reuniones de academia no fomentan el trabajo docente comprometido que sería, según Hargreaves (1998) resultado de relaciones humanas caracterizadas por la confianza mutua, el trabajo en equipo y el consenso, Siguiendo a Hargreaves (2005), estas prácticas de colegialidad en las IPES no fomentan un clima organizacional óptimo que vea tanto por los objetivos del establecimiento como por los del profesorado.

4.1.2.3 Cursos de actualización y capacitación a los PTP

La formación continua del profesorado también es concebida como una práctica propia de la naturaleza de esta profesión y que, además, se asume necesaria en la medida en que permite que los enseñantes mantengan actualizados los saberes que necesitan en sus actividades (Tardif, 2004). Lo que encontré en la investigación es que los cursos de actualización o capacitaciones que ofrecen las IPES a los profesores tienen un carácter formal: son un criterio para la permanencia de éstos como señalé en la tabla 4.1. Lo que varía es el momento en que deben/pueden cursarlo: durante o al cierre del periodo lectivo.

Los cursos tienen también una dimensión normativa que faculta al profesionista en las competencias pedagógicas y didácticas básicas para desempeñar su trabajo como docente. Esta práctica evidencia que tales cursos cumplen una función remedial pues los establecimientos reconocen algunas carencias o insuficiencias formativas en quienes contratan, sobre todo para transmitir conocimientos⁵³. En su mayoría, las capacitaciones no generan costo para los profesores, pero algunas IPES tienen bloques de formación básica-pedagógica sin costo y otros bloques especializados en disciplinas a los que pueden acceder con pagos entre 300 y 500 pesos por cada curso (por ejemplo, la IP2 o la IP6).

Para los PTP, los cursos y capacitaciones que reciben en los establecimientos tienen distintos sentidos en función de qué dimensión sea la más acentuada. Por ejemplo, los PTP expertos señalan que es una de las principales ventajas que obtienen al trabajar como docentes en un establecimiento privado, pues los cursos son gratuitos para ellos y, en la educación pública, por lo general, este servicio corre por cuenta del profesorado. Además, dado que la mayoría de profesores no contaban con una formación pedagógica al momento de iniciarse como docentes, los cursos han resultado útiles para que realicen su trabajo pues abarcan temas como la microenseñanza, el

⁵³ Lo anterior coincide con la crítica que realiza Alejandra Birgin (2012) sobre la “formación continua” o “capacitación”; se piensa que por sí misma esta es capaz de atender las problemáticas de insuficiencia práctica y reflexiva que tienen los enseñantes, es decir, la formación como “varita mágica”. Sin embargo, cuando ésta persigue una lógica reproductiva que no reconoce e incorpora los procesos de generación de saberes por parte de los profesores, puede resultar útil solo para habilitar al docente en algunas técnicas específicas, pero no en un pensamiento reflexivo que conlleve la creación del acto de educar a otro (Davini, 2016).

diseño de programas de estudio, planeación didáctica, diseño de pruebas objetivas, estrategias de aprendizaje y de enseñanza, entre otros.

También algunas IPES brindan capacitación más específica a sus profesores relacionada con sus necesidades institucionales, como el uso de la plataforma virtual, las bibliotecas virtuales o sobre el modelo educativo que promueven (ver tabla 4.1 en este capítulo). En general, este tipo de cursos deben llevarse en los primeros periodos de contratación del docente, como señala el profesor:

Son cursos de capacitación en varias áreas, primero hay como una base común para todos: cómo usar la plataforma [virtual], la biblioteca virtual, la formación por competencias, porque eso es algo que valoro de aquí, que se piensa en formar en competencias a los chavos y no solo con el conocimiento abstracto, sino que aprendan a hacer cosas, a desempeñarse en ámbitos específicos. Otros cursos son de psicología o elaboración de reactivos, cuestiones más didácticas o pedagógicas que uno no tiene, porque no se formó como profesor. Yo no estudié para enseñar, yo lo hago de manera innata y por gusto, y ellos lo saben, entonces tratan de darnos herramientas que nos sean útiles para realizar nuestro trabajo (Eo13).

La cita anterior da cuenta cómo ambos, el PTP y el establecimiento, contribuyen dialécticamente en el afianzamiento de una cierta forma de concebir la formación continua dirigida a los docentes: con un sentido remedial. Eo13, como otros entrevistados, hicieron hincapié en el hecho de que la IPES *sabe* que, a quienes contrata para enseñar, no lo hace por la formación pedagógica que acrediten sino por la experiencia profesional que suponen tener. Aunque al mismo tiempo, de manera implícita, la IPES parece reconocer que no es lo mismo “saber que saber hacer”, en este caso, un hacer tan específico como es enseñar-formar a otros. Por ello, el tipo de herramientas que ofrecen a través de los cursos suponen fortalecer esta parte.

Otro sentido que cobran las capacitaciones desde su carácter normativo es que, en términos formales, son considerados por algunas IPES como un elemento para la recontractación pues son obligatorios. En cada periodo escolar en el que participe el PTP también debe inscribirse a uno de los cursos que se ofrecen; en algunos casos, las IPES tienen bloques de formación y los profesores deben cubrir los módulos propuestos para tener acceso a una oferta cada vez más heterogénea en cuanto a temas. En otros, la elección sobre el curso la toma el docente en función de sus necesidades o conjuntamente con el coordinador de carrera.

De esta manera, los profesores son enseñantes y aprendices al mismo tiempo en la mayoría de los establecimientos, con excepción de la IP5 en la que éstos se ofrecen al terminar el periodo de clases. Para muchos entrevistados convertirse en estudiante es una carga de trabajo adicional que se sobrelleva debido a la certificación ofrecida, y que se exige institucionalmente, pero que requiere un tiempo complementario al dedicado a las actividades docentes. Cabe mencionar que las IP2, IP4, IP6 e IP8 utilizan la modalidad virtual en la mayoría de las ocasiones para las capacitaciones, lo que representa cierta ventaja dado que concede a los docentes libertad en el uso del tiempo para cumplir con éstas pues no precisa su asistencia a un espacio y en un horario específico.

La forma en que los PTP se organizan para sacar adelante sus responsabilidades como “aprendices” tiene que ver, sobre todo, con sus tiempos laborales y personales. En su mayoría utilizan las noches o las madrugadas para “ponerse al corriente en las tareas acumuladas” (Eo22), es decir, que esperan hasta las fechas límite de entrega o realización de actividades para cumplir con ellas. Otros profesores, los menos, emplean la estrategia del mínimo esfuerzo, solo para alcanzar los niveles de logro y acreditar la capacitación. También hay quienes emplean sus horarios laborales “muertos” para ingresar a las plataformas virtuales y adelantar actividades, mismas que, en ocasiones, reproducen en sus clases. Los usos y formas de arreglo son múltiples.

4.1.2.4 La evaluación del desempeño docente

Para mantenerse en el establecimiento, el elemento con mayor peso es la evaluación del desempeño docente, aunque ésta no es presentada por el establecimiento, ni la entrega de resultados siempre es transparente con los PTP. Dicho elemento tiene un carácter formal, como los cursos, pero con una perspectiva coercitiva pues los resultados son utilizados por los coordinadores de carrera –es decir, por las IPES- como elemento para ampliar o concluir la relación laboral.

La evaluación, en general, es un mecanismo de rendición de cuentas pues a través de los indicadores es posible conocer el estado que guarda un proceso y las áreas de oportunidad que deberán atenderse. Sin embargo, tal como enuncia Sacristán (1997) la evaluación no es neutral, pues puede emplearse como mecanismo de control y sanción, así como para el reconocimiento y el ascenso del profesorado.

Los estudiosos sobre el tema de la evaluación del desempeño docente en México (Rueda, 2014; Rueda y Díaz, 2000) muestran la diversidad de estrategias, usos y propósitos que tienen los mecanismos de evaluación en las universidades públicas. Resaltan dos aspectos; primero, el creciente interés por parte de los establecimientos para situar los resultados de las evaluaciones docentes en el centro de la toma de decisiones sobre asuntos relacionados con éstos, en ocasiones, de carácter laboral. En segundo término, la evaluación en educación “está legislada con el fin de garantizar ‘calidad educativa’ y se considera como uno de los medios por excelencia con los que el Estado cuenta para llevar a cabo sus funciones de vigilancia e inspección de la educación superior” (Rueda, 2014:13).

Si bien este trabajo versa sobre el sector privado en donde la competencia del Estado es limitada, la información que proporcionaron los entrevistados permite dar cuenta de que, al interior de las IPES, las coordinaciones de carrera desempeñan funciones similares a las delimitadas para el Estado, esto es, vigilar e inspeccionar el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Para ello, las IPES emplean la evaluación del desempeño docente, realizada al final de cada periodo escolar por los estudiantes, como un criterio formal para la toma de decisiones sobre la permanencia del profesor con base en los resultados de desempeño.

En teoría, pretenden también informar a éste acerca de las áreas sobre las cuales podría mejorar, así como aquellas en las que se desenvuelve mejor. Pero este propósito no se cumple a cabalidad pues, en su mayoría, los PTP comentaron que no reciben retroalimentación de sus evaluaciones y no tienen acceso directo a sus resultados siempre es por mediación de los coordinadores de carrera. Además, solo tienen acceso a la puntuación final obtenida sin conocer lo que ésta significa. El medio para la entrega de los resultados es a través de citas personalizadas o en un mensaje electrónico.

Otro asunto que llamó mi atención es que un gran número de entrevistados no tuvo conocimiento desde su ingreso a las IPES sobre el tema. Se enteró una vez que terminó el primer –quizá el único- periodo, cuando el coordinador hizo mención sobre el “bajo desempeño alcanzado” o felicitando al docente por los resultados obtenidos en las evaluaciones realizadas a su desempeño por parte del alumnado. El tema es relevante porque se trata de un criterio importante para regular la permanencia de los docentes en el establecimiento y, por tanto, debería ser un elemento a tratar desde el momento de la contratación. La evaluación es la zona más opaca en la relación laboral entre IPES y PTP.

Las prácticas de valoración del desempeño docente no se limitan a las evaluaciones ciegas que realizan los estudiantes, sino que trascienden a la presencia del coordinador de carrera en una clase, a la irrupción de un “extraño” en el aula o a las entrevistas “en pasillo” que realizan los agentes institucionales con el alumnado sobre los profesores noveles en la IPES, como señalaron los entrevistados.

Me enteré paulatinamente, pero bueno... ya con la experiencia que tengo sé que es algo ya de cajón que se realiza; no se me da la retroalimentación, por ejemplo, cada final de semestre... eso es muy importante decir, siempre la he pedido y nunca se me ha dado... Lo que me hace pensar que no la toman en cuenta la verdad (Eo19).

A mí, por ejemplo, el coordinador una vez entró a mi clase así y se sentó, y ahí se quedó que para evaluarme; y yo nada más veía que anotaba y anotaba en una lista... Ya al final me dijo que si podía pasar a su oficina y pues fui y me cuestionó que por qué estaba dando otro tema, que en mi *syllabus* estaba señalado no... no me acuerdo cuál era, la verdad no me acuerdo, pero era uno antes, algo así. Entonces pues ahí me tienes, le tuve que explicar que en la clase anterior se habían quedado con dudas la mayoría del grupo, y pues no podía avanzar porque si no quedaba claro este tema el siguiente iba a ser un verdadero desastre. Y pues así como que no le gustó mucho, ya nada más me dijo “que no vuelva a pasar profesora, trate de que su tiempo esté bien organizado y que todo quede claro”... Ni modo qué haces ante eso (Ea6).

El tono de la conversación, al parecer, fue más para exigir una explicación respecto al desfase de actividades que presentaba la docente con relación al *syllabus* y para llamarle la atención sobre ello, no tanto para escuchar y orientar a la profesora en su actividad de enseñanza. Varias situaciones como esta fueron descritas por los entrevistados y resalta el hecho del control que pretende ejercerse sobre el *syllabus* (la planeación de clases) como parte de las prácticas de evaluación, así como la poca consideración (¿quizá por desconocimiento?) que tienen quienes evalúan, en este caso el coordinador, en torno a los dilemas que emergen en el aula. Un control, por cierto, bastante raro pues no parece que haya sido sistemático, ni en este caso u otros. Algo así como una advertencia.

Asimismo, se resalta la evaluación como elemento punitivo hacia los docentes, por ejemplo, cuando los estudiantes evalúan bajo a un profesor porque saben que eso significa su cese laboral. Para algunos docentes esta es una estrategia de “empoderamiento” (Ea9) poco loable para la formación de los estudiantes y que, además, los coloca a ellos en una posición vulnerable.

A la mera hora me repercutió totalmente en mi evaluación y muy curioso porque tenía como un mes y me evaluaron muy bien, pero después de ese incidente me fui para abajo mal, mal, y lo primero que me dijeron “mira cuando hay una evaluación”, no recuerdo bien qué me dijeron de que si tenía un seis de diez todavía me podían considerar, “pero tienes un dos”, o sea era una cosa exagerada, me dijeron “no, simplemente no [te puedes quedar]” (Ea15).

...hubo quien me calificó con cinco, yo me quedé así (*con las manos hacia el frente se muestra estático y con ojos muy abiertos*)... Los [alumnos] que reprueban, te califican de mala manera. No, ¡me dieron pero durísimo! y me habló el coordinador, me dice “profesor necesito platicar con usted. Mira aquí está tu evaluación”, me quedé así cuando la vi porque no la esperaba (*repite el ademán de antes*). Sí tuve algunas fricciones con algunos de los alumnos. Tú como profesor identificas luego, luego a los que estudian, a los que van a pasarla y a los que van en contra (Eo20).

Yo diría que sobre todo [sirve] para ver si te quedas o te vas... me parece, porque eso es algo que también pasa acá en [IP5], también el primer semestre solo tuve una materia igual en prepa y ya para el segundo semestre me dieron dos y tres grupos, o sea tomaron en cuenta los resultados (Eo27).

En ese sentido, la evaluación como criterio formal se asume sin cuestionarse pues la IPES le confiere suficiente legitimidad para tener un papel central en la decisión de que un profesor permanezca o se vaya del establecimiento. Esto deviene en relaciones “impersonales” ente los actores y las reglas formales (Mantzavinos, 2001). Desde el paradigma científicista, del cual emerge la idea de medir el desempeño (que nutre a la práctica de evaluación docente, ésta pretende abonar características objetivas sobre elementos intangibles de lo que sucede en el aula Rueda y Díaz, 2000). Ello ofrece la ilusión de controlar el rol de profesor y de direccionarlo hacia la idea de calidad que abandera el establecimiento.

A diferencia de los criterios informales, que también juegan un papel importante en la regulación de la estadía de los profesores, este criterio evidencia un clima de desconfianza formal de las IPES hacia los actores respecto al trabajo que realizan. Por ello es necesaria la evaluación, para vigilar que realmente estén cumpliendo con su trabajo, si son eficientes, entonces podrán quedarse.

Las repercusiones de la poca transparencia en torno a los criterios que posibilitan o no la estadía del PTP en el establecimiento educativo, y con ello la configuración de cierto tipo de carrera transicional, trastocan no solo al docente, sino también a misma IPES. Desde la perspectiva de los entrevistados, estas situaciones “opacas” restan credibilidad a las IPES pues consideran que “en un espacio en donde se supone forman

seres humanos para el futuro, no pueden ser los seres humanos los que menos importen” (Ea31).

Varios profesores expresaron que la permanencia en la IPES o, por el contrario, la conclusión de la relación laboral, están sustentadas, sobre todo, en apreciaciones subjetivas que devienen de las evaluaciones docentes y de arbitrariedades por parte de los coordinadores, quienes no siempre valoran otros aspectos del trabajo docente y sus esfuerzos. Tanto uno como otro, se traducen en las reuniones, las capacitaciones, así como los traslados y los ajustes respecto a otras actividades profesionales o personales que debieron hacer para ser enseñantes. En ese sentido, los PTP expresaron, a modo de queja, lo poco que las IPES consideran “todo lo que tuvieron que hacer” para ser docentes. Hay una sensación de una valoración exigua del esfuerzo, aún así “asumen” que deben hacerlo.

Identifico, pues, que el argumento de los entrevistados es hacia el desconocimiento de las razones por las que el establecimiento prescinde de sus servicios, lo que implica para ellos consecuencias negativas: la duda, el desprestigio y el estrés laboral. La primera tiene que ver con no saber en qué se erró, como señala un entrevistado “si no me dicen por qué ya no me quieren, me pregunto ¿y todo lo que hice para qué?, ¿todo lo que me esforcé para qué?” (Eo29). Esta incertidumbre cognitiva podría reflejar en lo posterior bajos niveles de autoconfianza para realizar el trabajo docente o quizá desconfianza hacia los establecimientos privados. Por su parte, el desprestigio se relaciona con el hecho de ser un profesor “corrido” de un establecimiento educativo y cómo esto es considerado socialmente, “si yo digo que ya no me volvieron a contratar, piensan que soy una docente chafa, ¡y es que eso ni siquiera lo sé!” (Ea28).

Por último, el estrés laboral refiere al hecho de “quedarse sin trabajo”, es decir, sin un ingreso económico que, aunque podría ser un porcentaje menor de la percepción total, puede requerir ajustes en la economía del actor. Con mayor razón, para quienes sí viven de la actividad docente, esto merma fuertemente en los ingresos para el sustento básico y causa desequilibrios, como es el caso de profesores de tiempo parcial extendido y quienes tienen un perfil académico en construcción. Cuando sucede así, cuando se quedan sin trabajo, los entrevistados expresaron que es una situación que deben resolver con prontitud, por lo que recurren a sus contactos o conocidos para ofertar sus servicios en otros espacios educativos, aunque no sea como docentes. La activación debe ser inmediata pues la inseguridad se avecina y es responsabilidad del actor no correr ese riesgo.

El trasfondo de estas quejas esconde el reclamo por la indiferencia de las IPES ante el recurso más valioso en nuestros días: el tiempo invertido, no remunerado ni reconocido, para desarrollar el trabajo docente. Los PTP señalaron en varias ocasiones que “por dar clases” han descuidado sus negocios o sus vidas personales. Incluso han dejado pasar oportunidades de trabajo autónomo que podrían darles un mejor ingreso económico, así como abonar en su itinerario profesional. La cuestión laboral recrudece la tensión entre el actor, sus decisiones, sus expectativas y lo que el contexto permite o no, ¿por qué permanecen ejerciendo una actividad que los coloca en riesgo o con altos niveles de vulnerabilidad laboral?

A diferencia del trabajo docente, en otras actividades laborales el tiempo invertido se refleja en productos concretos y tangibles que intercambian por dinero o por recursos simbólicos como el prestigio o las relaciones sociales. Sin embargo, en la enseñanza, no sucede así; los productos no son inmediatos, son inversiones de largo plazo e intangibles en la mayoría de los casos. Comprender la particularidad a la que refiere y que demanda el trabajo docente es parte de los saberes que han construido con la experiencia los PTP. Como señalé antes, la mayoría de ellos no conocía a profundidad las implicaciones de esta labor, lo que ha representado tensiones cotidianas de su trabajo.

4.2 Los dilemas del trabajo docente

La segunda tensión está *relacionada con la naturaleza de la enseñanza* pues mientras que el acto de educar supone cambios a largo plazo y, por lo tanto, tiene un carácter prospectivo, a los profesores el establecimiento les exige inmediatez en los resultados (Tardif, 2004). Diversos autores han señalado que la docencia es una actividad con límites difusos (Sancho, 2001; Tenti, 2006), dado que se integra de elementos tácitos y otros cambiantes según el perfil institucional del establecimiento del que se trate.

Si bien la mayoría de los profesores en la actualidad tiene más de cuatro años en la actividad docente, resultó confuso para ellos ubicar, en un principio, esta particularidad que, además, significa una diferencia respecto a las faenas que desarrollan profesionalmente. En estas los productos, por lo regular, derivan en elementos concretos. Una profesora compartió, por ejemplo, que ella estaba acostumbrada a obtener material tangible de un proceso y, cuando arribó a la docencia, se dio cuenta que tendría que desarrollar mecanismos o herramientas que sustentaran su trabajo,

“porque, al final de cuentas, de eso se trata, darle evidencia a la institución de que estás enseñando y ellos [los estudiantes] aprendiendo” (Ea1).

Ello supone dedicar tiempo adicional al de la clase para construir formas de evidenciar los procesos desarrollados, así como una preocupación constante por cumplir, según los tiempos marcados por las IPES, con las actividades docentes –que generalmente no son remuneradas, salvo la enseñanza- y, adicionalmente, con las profesionales o domésticas. Sobre el tema del tiempo y de las labores que realizan los PTP me detendré en el primer punto de esta sección.

Ahora bien, la libertad de acción del profesor que tiene lugar en los intersticios didácticos, está limitada por la reglas formales e informales que tiene el establecimiento privado en torno a cómo debe llevarse a cabo la enseñanza. En algunas IPES, el trabajo creativo del profesor está muy limitado pues en las plataformas virtuales se ofrecen los recursos a ocupar y las directrices a seguir; en otras, por el contrario, hay más posibilidades de negociación para desarrollar distintos tipos de acciones.

No obstante, un elemento que causa disgusto entre el profesorado es sentirse poco cobijado por el establecimiento educativo ante decisiones que llegan a tomar sobre cómo evaluar, cómo relacionarse con los estudiantes o cómo adicionar materiales a sus clases. Estos asuntos los trato en un segundo punto para evidenciar cómo la forma de trabajo en aula, que plantean los establecimientos educativos, coloca a los PTP en dilemas frente a sus grupos de estudiantes e, incluso, a sus saberes profesionales pues no tienen claro si su función es formativa o reproductiva.

4.2.1 Tiempo, actividades remuneradas y no remuneradas

El tiempo es una dimensión fundamental tanto para la organización del trabajo como de la vida social. Representa el recurso simbólico más valioso del que disponen los PTP para realizar sus actividades laborales, recurso que se materializa y estructura las acciones. Según el tiempo del que se dispone, las posibilidades de acción de los individuos, Hargreaves (2005:119) señala que “el tiempo no sólo constituye una restricción objetiva y opresora, sino también un horizonte de posibilidades y limitaciones subjetivamente definido”. El autor identifica, además, cuatro dimensiones interrelacionadas del tiempo para comprender el trabajo de los docentes: técnico-racional, micropolítico, fenomenológico y sociopolítico.

La primera supone que el tiempo es una variable objetiva que puede manipularse para favorecer la concreción de las acciones establecidas, pero no considera incidentes que pueden presentarse en algún momento del proceso. Desde la perspectiva técnico-racional, después de un periodo lectivo, debe haber productos evaluables para asignar calificaciones. Sin embargo, “el trabajo en clase constituye el núcleo central de la enseñanza” (Hargreaves, 2005:123), este lapso representa el margen de libertad del profesor en el cual él puede decidir sobre su distribución y aprovechamiento, lo que corresponde al tiempo micropolítico.

No obstante, el sentido del tiempo varía según el tipo de trabajo que se efectúa y los roles que se juegan. En la dimensión fenomenológica, el tiempo acontece con mayor o menor rapidez según las preocupaciones y ocupaciones que se tienen. Por último, la dimensión sociopolítica está relacionada con las formas en que la administración define cómo se utiliza y quién controla los lapsos de trabajo.

Las cuatro dimensiones que propone el autor están presentes en el testimonio de los entrevistados. Por ejemplo, las dimensiones sociopolítica y técnico-racional son manejadas por las IPES y presentadas a los PTP a través de calendarios escolares, horarios de clase, objetivos a alcanzar, fechas de entrega, plazos para evaluar, duración de los cursos, entre otros que imponen formas de desarrollar la enseñanza. En muy pocas ocasiones es posible negociar en torno a estas disposiciones.

Los intersticios sirven como espacios de negociación en torno a la norma. Y los profesores aprenden a identificar estos espacios, así como a plantear otras formas posibles de desarrollar su trabajo. Sucede, sobre todo, con los profesores que tienen más experiencia en la docencia (por ejemplo, quienes se encuentran en una fase de estabilización de su carrera); asimismo, hay casos con menos experticia pero que cuentan con un bagaje que les permite desplegar y ampliar su espacio de juego. Ejemplo de ello son Eo8 y Eo18, ambos con dos años de laborar como docentes con carreras transicionales en condición de expertos y tienen familiares dedicados a la actividad de enseñanza universitaria. Las experiencias de los familiares son utilizadas como punto de referencia para establecer cómo debería ser una clase.

Así, estas acciones de desplazamiento entre la norma y la posibilidad emergen sobre la marcha como una inversión a favor de sí mismos, y sirven para solucionar los obstáculos que se presentan en el aula. Es una inversión en sí mismos porque los profesores narraron la búsqueda de información y el diseño posterior de acciones para llevar a cabo su enseñanza de una manera diferente a la que proponen los

establecimientos en los que laboran, a saber IP8 e IP4 respectivamente. Los recursos informativos obtenidos han sido útiles tanto para la docencia como para sus otros ámbitos laborales; situación que destaca la transferibilidad de conocimientos: saberes que son útiles para resolver problemas en el ámbito profesional que se convierten también en soluciones para la docencia, y a la inversa.

En cuanto a las dimensiones micropolítica y fenomenológica, la primera tiene un carácter restringido en los establecimientos privados pues los docentes no cuentan con suficiente libertad para tomar decisiones sobre la distribución de las actividades y posibles cambios en ellas. Esto porque deben cumplir con lo establecido en las programaciones didácticas hechas, algunas veces, por las propias IPES. La segunda dimensión es el espacio de mayor conciencia para los entrevistados, éste transcurre según el ambiente de trabajo que se entable con el grupo de estudiantes, la disposición que éstos tengan para realizar las actividades y permea las nociones que ellos tienen sobre la docencia. A partir del tiempo fenomenológico los profesores identifican distintos tipos de estudiantes o grupos, de ritmos de aprendizaje o de disposición para el trabajo en aula, lo que les permite hacer ajustes a la forma de presentar el contenido a enseñar.

Aun cuando el tiempo legalmente está restringido a una jornada, esto es, el número de horas que el empleado está obligado a laborar estipuladas en el contrato y por las cuales recibe remuneración económica, la jornada docente se prolonga tanto como sea necesario para sacar adelante las tareas vinculadas con las clases (revisión de tareas esencialmente), así como otras adicionales que encargan los establecimientos a los profesores, las cuales en su mayoría no son pagadas.

En ese sentido, la jornada docente representa más horas de las que dedican al trabajo en aula. Éstas, a decir de los entrevistados, representan solo la mitad del número de horas totales que trabajan. Por ejemplo, si un profesor tiene una clase de cuatro horas semanales, debe considerar adicionalmente otras cuatro horas como mínimo para las faenas propias de la enseñanza: lecturas personales, preparación de sesión y materiales, revisión y calificación de trabajos; además, de otra suma de tiempo para la gestión académica: manejo de plataforma virtual, entrega de reportes de evaluación, asesoría a estudiantes, elaboración y calificación de exámenes.

La mayoría de los profesores optimiza tiempos de trabajo en el sentido de que emplean los “tiempos muertos” de sus espacios profesionales para avanzar tareas docentes; las estrategias más comunes son “trabajar durante la noche” (Eo5), “emplear las horas muertas de la oficina” (Eo13), “revisar tareas mientras los hijos hacen las

suyas” (Ea7), “dedicar un fin de semana al mes para sacar los pendientes” (Eo17) o “reciclar y aprovechar los materiales de otras clases para las del [periodo] actual” (Eo8).

Del otro lado, aunque los profesores enuncian que invierten horas adicionales al trabajo docente, también encuentran en éste facilidades para desarrollar otras actividades profesionales o personales, como evidencian las siguientes citas:

Ahorita, por lo pronto, me genera un sentimiento un poco de libertad ya que puedo seguir con mi negocio, y sí me da algo de incertidumbre... puede ser que el siguiente cuatrimestre me digan “pues no hay materias para ti”, entonces ya no doy clases en ese cuatrimestre. No lo veo factible porque sé que hay varias materias [en las] que ya me tienen asignado y que sé que las voy a seguir dando. Sin embargo, existe esa posibilidad que me digan “no hay materias”, pero sé que no habría problema porque yo dependo completamente de mi negocio y si fuera ese el caso, ya con experiencia, pues quizá sí buscaría la opción de entrar a la IP5. (Eo11, *PTP experto*).

He dado [clase] casi desde que termine la maestría como en 2005... Cuando dejé de dar clases en algún momento... fue porque uno de mis grupos no se abría, como son materias sello hay muchos grupos y les llenaban mucho la carga a los profesores de planta... Y una vez sí tomé la decisión de no dar, fue cuando me embaracé. Aun así, el primer semestre que estuve embarazada sí di clase y el segundo ya no. Y ahorita yo creo que sí [regreso], pero todavía me quiero esperar porque aún mi bebé está chiquito, va a cumplir cinco meses, pero son épocas que nunca vuelven, a lo mejor me espero un año más (Ea24 *PTP aspiraciones académicas centrada en la gestión*).

Lo que pasaba ahí, como te decía, era que la materia tenía un horario que me convenía, o sea en el que yo podía, lo que pasa por ejemplo con la IP1 pues depende un poco del semestre. Haz de cuenta que un semestre voy a clase de 8 a 9 o de 7 a 8, y hay días que en la tarde voy de 4 a 5 o 5 a 6, y más o menos lo mismo en la IP11, o sea porque estos son horarios que se acomodan con mis otras actividades, lo de la clínica y mis consultas... Hasta ahora no ha habido problema, pero cuando ya no se pudo en la IP4 pues no pasa nada, te vas y buscas otra. (Ea33, *PTP con aspiraciones académicas centrada en la docencia*)

Como se muestra en las líneas anteriores, los motivos de abandono y retorno a la docencia son diversos. Estos ajustes que realizan los profesores son de acuerdo con sus propios intereses. Pero también destacan la flexibilidad que tienen por parte de sus trabajos –autónomos o dependientes, las adaptaciones que puedan hacer en otros espacios y la asunción de exigencias provenientes de diversos ámbitos. Las transiciones se explican a partir de cómo se acomodan (o no) los ámbitos de vida del actor.

Otro aspecto a considerar son las actividades adicionales a la docencia que realizan los PTP sin una remuneración económica, con excepción de algunos

entrevistados que han realizado trabajos de asesoría especializada para las IPES. La consultoría y la investigación las considero actividades estratégicas pues son tareas que los actores realizan orientadas al mantenimiento o la acumulación de su margen de libertad, de sus recursos socio-profesionales y la movilización de éstos, lo que les permite ocupar cierta posición dentro del establecimiento.

Por ejemplo, quienes han realizado consultorías lo han hecho en el marco del programa de posgrado que cursaron con una “beca” otorgada por la IPES para la que también trabajan –o trabajaban. Los PTP se asumen como expertos y, en ese sentido, toman decisiones, realizan propuestas o evalúan procesos. El nivel de participación que tienen es mayor en su condición de “expertos” que cuando solo son “docentes” del establecimiento, el estatus y el rol que juegan es distinto, presuntamente, de mayor envergadura.

En cuanto a la investigación, quienes la llevan a cabo son PTP cuyo perfil académico está en construcción, como el caso de Eo19 y Ea14. Ambos interesados en concretar dicha carrera en una universidad pública pero que utilizan como plataforma de desarrollo –profesional y económico- al sector privado. Estos profesores, y otros, destinan tiempo y recursos a escribir artículos, a asistir a eventos académicos y a mantener nexos con sus campos disciplinarios de procedencia a través de proyectos de investigación o de intervención en otros establecimientos educativos.

A decir de los entrevistados, la gestión académica es la parte más desgastante de la docencia por su alto nivel de burocratización. Las tareas de gestión varían en las diversas IPES que forman parte de esta investigación, desde el tradicional control de asistencia y registro de tareas de los estudiantes, hasta la elaboración de reportes mensuales o bimestrales sobre el desempeño de cada alumno que se tiene inscrito en clase, así como la entrega detallada de las acciones a realizar en cada sesión de aula.

Respecto a la tutoría, en general, se asume por el profesorado como parte ineludible de la enseñanza. La tutoría consiste en brindar información institucional o académica a los estudiantes. Por lo general, no es una acción sistemática entre los PTP, sino que ha tenido lugar cuando las relaciones interpersonales entre ellos y los estudiantes “son de confianza” o de “identificación” (Eo25), los segundos son quienes los buscan para consultar temas personales, en la minoría de los casos, o relacionados con la formación mayormente.

Algunas IPES del segmento de precio intermedio han diseñado sistemas de asesoría individual con los estudiantes, por ejemplo, IP2, IP3 e IP4. Dichas asesorías

son brindadas por los profesores en los horarios que ellos convengan para tratar asuntos relacionados con sus clases. Solo en la IP5, del segmento de alto costo, esta actividad es obligatoria, en el resto de los establecimientos la actividad se realiza, como expresa una entrevistada, “de manera opcional, pero te dicen que es necesario, que es parte de tu actividad docente y casi, casi que no tienes de otra más que hacerlo” (Ea9). Ante una solicitud como esta, resulta difícil decidir no hacerla.

Esta situación refuerza la idea de las características no formales que son parte del trabajo docente en las IPES; características de las que no tienen conocimiento todos los profesores, sino que dependen de sus propias concepciones sobre lo que es la docencia y del tiempo del que disponen para llevarlas a cabo o no. Algo que evidenció la información es que varios establecimientos cuentan con plataformas para que los profesores lleven a cabo su trabajo docente, situación que, a decir de algunos, “ahorra a los novatos, los que no saben cómo enseñar, la planeación de los contenidos y las actividades” (Ea7). Pero para quienes sí tienen formación pedagógica o experiencia docente, este recurso no siempre es bien recibido y produce algunas disyuntivas como muestro a continuación.

4.2.2 El momento de la enseñanza: ser o no ser

Los entrevistados comentaron sentirse sorprendidos y, en ocasiones, aturridos por todo lo que ocurre de manera simultánea durante una clase, situaciones que no siempre alcanzan a percibir en primera instancia, sino que, luego de varias experiencias docentes, dan cuenta de ellas. Ocurre, por ejemplo, que “estudiantes aprenden, otros ni te pelan, otros solo están platicando con los amiguitos o haciendo otras tareas... mientras tú intentas que entiendan el tema o que hagan algo, los evalúas, los callas, te confrontas contigo y con ellos... llega a ser complejo” (Ea28). Los dilemas o problemas que surgen en el aula, si bien tienen una resolución práctica, conllevan la reflexión en torno a la disposición de recursos y las condiciones del contexto en el que se gestan, en suma, es una orientación situacional (López, 1999).

Eso implica que los PTP consideren, para resolver situaciones de aula, la normativa del establecimiento, así como los recursos, en cuanto a saberes, habilidades, respaldo institucional o elementos materiales con los que cuentan para hacer frente a las situaciones. Estas condiciones les sirven para decidir qué y cómo llevar su enseñanza, así como las formas en que pueden evaluar o relacionarse con los

estudiantes. Al respecto, la mayoría comentó que percibe poco respaldo de parte de las IPES para el desarrollo de las tareas docentes.

Los PTP emplean su experticia laboral en la docencia y viceversa, lo que afianza una idea de enseñanza enfocada a vincular empleo y formación universitaria. Por lo general, los profesores que se apegan a esta idea se proyectan en la docencia como expertos que abonan en el conocimiento práctico que requieren los espacios laborales y que se alejan del exceso de dominio teórico, del cual suelen abusar los establecimientos escolares. Desde la perspectiva de estos profesores, esta es una característica positiva de los establecimientos privados pues están más enfocados en formar a los estudiantes para las demandas del mercado de trabajo, a diferencia de las universidades públicas. En esta forma de pensamiento, ubiqué con más frecuencia a los PTP expertos y algunos con aspiraciones académicas.

Por el otro, los profesores que expresan intenciones de dedicarse plenamente a la academia, así como aquellos PTP-extendido apuntan una idea de trascender el conocimiento profesional en términos de formar mejores seres humanos, lo que implica que reconozcan deficiencias en la escolarización previa del estudiantado universitario, así como la complejidad de la práctica docente que desarrollan. Según sus testimonios, los alumnos no vislumbran una educación integral sino una de carácter utilitario, “por eso, si les diste algo más en la clase o les pediste más de lo que estaba en el programa, te califican mal... porque quieren que les des respuestas no que les hagas preguntas” (Ea14). Lo anterior podría ser un indicio de que según sea la forma en que la carrera se configura, también algunas concepciones o prácticas que el actor priorice en el aula.

De manera concomitante, emerge una disyuntiva respecto al uso de plataformas virtuales para desarrollar las clases porque los entrevistados se cuestionan en qué concepto los tienen las IPES, como comenta Ea28 “se supone que me contrataron por mis credenciales y mi experiencia, lo que avala que soy la ‘experta’ ¿no?, pero con esto [el uso de la plataforma virtual] te hacen sentir que no es así”. El dilema de los PTP es si efectivamente son “enseñantes, formadores o repetidores de lo que otros diseñan” (Eo19). Si bien, los profesores consideran que las credenciales académicas pueden avalar el desarrollo pleno de la clase-conferencia, pues cuentan con el dominio conceptual o la experiencia, no ser ellos mismos quienes organicen la asignatura los obliga a interpretar las intenciones educativas de otros.

No ser ellos quienes diseñen sus programas de enseñanza restringe tanto la toma de decisiones, como la reflexión en torno a la práctica docente y a los problemas

que enfrenta cotidianamente en el acto de enseñar, pues no requiere explicar o comprender por qué algo no funcionó tal y como estaba planeado o qué hacer cuando los resultados previstos no se obtuvieron. Por el contrario, con la limitación institucional de acatar el diseño de la plataforma pareciera que la práctica se desarrolla de manera tersa, y no siempre es así.

El uso de la plataforma virtual en algunos establecimientos es obligatorio (como la IP2 y la IP5) y en otros ésta es una guía, lo que produce opiniones ambivalentes entre el profesorado. Para algunos PTP, sobre todo quienes tienen poca o nula experiencia docente, la plataforma fue una herramienta que sirvió para orientar las tareas que debían llevar a cabo al inicio; no obstante, reflexionan que con el paso del tiempo, se convirtió en “una camisa de fuerza” (Eo13) porque el uso es forzoso y no permite cambios o ajustes en el contenido o en el tipo de actividades a realizar, de tal manera que, algunos casos han preferido dejar la actividad docente en ese establecimiento y, posteriormente, buscar otro para laborar.

Comenzaron a ser más estrictos con eso de la plataforma... Luego un día nos dijeron que ya era obligatorio... A mí no me gustó... yo no colaboro con ellos para ir al *karaoke* al aula, yo voy a compartir y a construir con los alumnos pensamiento y conocimiento, no a vigilar que lo repitan ordenadamente. Entonces decidimos que era mejor ya no seguir participando con ellos (Eo23, PTP experto).

Por su parte, en otras IPES las plataformas virtuales tienen un diseño más flexible en cuanto a posibles adaptaciones que realizan los PTP, como la IP4; empero, estas adaptaciones siempre son a los contenidos, el orden de éstos, la bibliografía o las actividades didácticas, no con relación a las formas de evaluar a los estudiantes o las fechas para ello. Los PTP comentaron que los exámenes y las evaluaciones están diseñados “casi, casi para que todos siempre aprueben” (Eo26). En la evaluación el mayor peso lo tienen los exámenes lo que significa que aun cuando el estudiante no cumpla con las tareas o actividades de clase, si aprueba el examen tiene altas posibilidades de aprobar la materia. A decir de los docentes, esto repercute en el interés y compromiso de los estudiantes en las clases pues “piensan que con cumplir el mínimo tienen para pasar el semestre” (Ea28).

Tales situaciones resultan incómodas para los PTP pues, desde su perspectiva, merma su autoridad como enseñantes. Para Hargreaves (2005) significa también una situación que genera desconfianza en el docente pues duda que en realidad tenga los

saberes necesarios para evaluar a sus aprendices o que, a falta de experiencia, esté realizando bien su trabajo.

Para algunos PTP que se han formado en universidades públicas o han trabajado en ellas, el hecho de no poder decidir sobre su ejercicio docente es un elemento crucial para tomar la decisión de laborar o no en un establecimiento, como se evidencia en los siguientes testimonios que, además, coinciden en ser profesores que están construyendo un perfil académico.

La IP5 me ha buscado en dos ocasiones para que les ayude ahí a dar un par de cátedras, y todo se escucha muy bonito, todo el dinero, los tabuladores... Hasta que te hablan de [la] famosa [plataforma]... O sea, es como contratar un changuito que nada más va a ir a repetir lo que dice [la plataforma] y ya dejan las tareas ahí, tú nada más las revisas, ¡o sea, yo no he estudiado tanto para que me encasillen en un cuadrado y no me dejen salir de ahí! Habrá gente que le conviene porque, la verdad, pagan muy bien, pero no es lo mío. O sea, la verdad yo sí necesito una libertad de cátedra que me ofrece ahorita la [IP1] (Eo19).

Un problema, al menos para mí, fue que siempre me daban el programa, deja tú que me lo dieran hecho, lo cual no estaba del todo mal, por lo menos en mi caso porque no sabía bien a bien cómo hacer un programa de curso al inicio. El detalle está en que controlaban, así como te digo, controlaban lo que hacía en clase de tal forma que si en el programa decía "tal día lectura tal y luego discusión" cuando el coordinador iba a evaluarte al aula ese día, tenías que estar haciendo la lectura tal y luego la discusión. Por eso me gusta más la pública y por eso preferiría quedarme a trabajar acá, aunque la paga es miserable en comparación con la IP1, pero no quiero que me digan qué hacer o qué pensar (Ea14).

Asimismo, según los testimonios de los entrevistados, la interacción con los alumnos y las relaciones con las IPES no son siempre armoniosas o de compromiso mutuo, lo que en algunos casos ha implicado el despido de los PTP sin aviso previo, el cambio de establecimiento educativo o el "descanso forzoso" (Eo21) de la actividad docente por cierto periodo.

En ocasiones, los profesores se han sentido agredidos por los alumnos y poco cobijados por los establecimientos lo que, de nuevo, los orilla a cuestionar su papel como enseñantes. Cuando los estudiantes remarcan su condición de "clientes" –dado que pagan un servicio- y le hacen saber al docente que de ahí sale su salario, la relación de autoridad, y de poder, está condicionada por el rol y el estatus socioeconómico que tienen los alumnos, frente a la vulnerabilidad de empleado que tiene el docente, como muestran los siguientes testimonios.

El estudiante siempre, casi siempre, tiene la razón, no solo porque en la privada son clientes, porque lo son, porque están pagando, porque siempre van a exigir sus derechos y, entre ellos, creen que es sacar en todo 10, sino también porque las autoridades los escuchan primero a ellos... Como que a veces apapachan mucho al estudiante, le hacen mucho caso de lo que dice antes de preguntarle al profesor primero, o que ellos mismos creen que porque pagan ya tienen la materia pasada, o que fácilmente te pueden contestar como quieran... Yo lo que les digo siempre "se están formando para ser ejemplo, séanlo desde ahora"... y como que sí les cae el veinte un poco, no a todos (Ea10).

En lo privado le dan mucho peso al estudiante... las escuelas privadas al final de cuentas ven a los alumnos como números, son clientes, es tu cliente, y eres una empresa que ofreces servicios educativos. Entonces a veces siento que falta ese lado humano de la educación... Y llega a haber alumnos que te dicen "profe' no puede reprobarme porque ya pagué todo mi semestre" o cosas así (Eo17).

Finalmente, ellos son dinero para la institución, o sea porque como son instituciones privadas en realidad lo que les preocupa es que les sigan pagando [los estudiantes] ¿no? Si somos honestos, esa es la realidad, digo... lo que dicen los directores es que es por la calidad académica y todo este asunto, pero realmente atrás uno ve la intención de estar pagando... En dos o tres ocasiones sí me ha pasado que me llama la coordinadora de carrera "oye... fíjate que vinieron estudiantes a decirme que los reprobaste, es que no pueden reprobar porque tenían problemas en casa" o lo que sea... Al final, te invitan a que al menos pase o le dejes un trabajo extra (Eo5).

Finalmente, nunca le di la calificación que quería a la alumna y me metió en muchos problemas con mi jefe; desde entonces mi jefe respaldó a esta alumna y no a mí. Y en las [evaluaciones docentes] todos me felicitaron, salí súper bien evaluada, menos por estos tres alumnos, y mi jefe me dijo "pues aunque hayas salido súper bien, tienes estas dos quejas y eso hace que te descansemos". Descansar significa castigar, y fue cuando me quitaron una materia. Entonces yo me quedé solo con una materia un tiempo (Ea28).

Soy muy exigente con ellos, no me gusta que se distraigan, no les permito usar más que la computadora del laboratorio, luego [los alumnos] quieren el celular y así... A veces siento como que se aburren y que no les interesa y eso es algo frustrante que los chavos sean así..., a veces son groseros, creen que porque están pagando ya van a pasar o tienen malas actitudes en verdad..., como que todo les vale, no todos, pero una gran mayoría sobre todo los más pequeños (Eo26).

La condición de ser "cliente" es usada por los estudiantes como mecanismo de exigencia hacia los profesores respecto a situaciones que no son de su agrado, como las calificaciones, las tareas o las restricciones en aula. Ante ello se genera un estado de malestar y frustración entre los PTP respecto a la actividad que realizan, aunado a que no cuentan con el respaldo de la IPES pues a éstas "les preocupa que el estudiante esté bien atendido y no tenga quejas" (Eo5). Los coordinadores de carrera son el medio de

comunicación entre los estudiantes y los PTP, ellos reciben quejas de todo tipo: si el profesor es exigente con la entrega de tareas, si mantiene una disciplina que no permite el uso de dispositivos electrónicos durante la clase, si quiere realizar una actividad adicional o distinta a la que marca la plataforma virtual o si no evidencia dominio de los contenidos de la materia.

Otro elemento que abona al clima permisivo de las privadas hacia los estudiantes en las escuelas confesionales es la ideología religiosa que recomienda a los profesores actuar “a imagen y semejanza de Cristo... tú tienes que aguantar como él hizo, entonces tú tienes que ser Cristo y tienes que aguantar esas groserías” (Eo29). Los profesores que han laborado en estos establecimientos, como Eo29 en la IP6, comentan que otros compañeros docentes les recomiendan aguantar o dejar pasar situaciones de agresión del estudiantado, que resultan comunes y sin consecuencia alguna. “La defensa a ultranza al estudiante parece el pan de cada día” (Ea31) menciona una entrevistada.

Pero también hay estudiantes amables, interesados y agradecidos con los profesores. Al mismo tiempo que contaron experiencias desfavorables como éstas, también señalaron situaciones relacionadas con los alumnos que brindan confianza sobre sí mismos y la actividad que realizan a los PTP porque muestran interés no solo en sus clases sino, en general, en su proceso formativo, porque proponen realizar actividades adicionales que se vinculan con otros espacios sociales, como empresas o especialistas en un ramo. Estos aspectos, en ocasiones, suavizan las tensiones respecto a ser docentes en un establecimiento privado y descubrirse con una identidad difuminada que no les deja claro si son los expertos en la materia o no, “si soy la profesora que enseña porque algo sabe... o soy la que repite lo que la escuela se imagina que debo decir” (Ea7).

A esta situación, también se suma el malestar y algunas ventajas que atisban los PTP por las condiciones de trabajo que tienen, tema que trato enseguida como parte de la tercera tensión.

4.3 Malestares y bondades por la situación de trabajo

Los profesores evidencian la naturalización de la incertidumbre como una característica del mundo del trabajo actual. La mayoría enuncia haber logrado una planificación adecuada en sus ritmos de vida para concretar metas o actividades, por ejemplo, pero también afirman que los ámbitos de vida tienen un alto grado de porosidad, pues les

resulta complicado abandonar el trabajo en el hogar, así como que los espacios de descanso o recreación se aplazan hasta que las faenas profesionales han quedado cubiertas. Sennett (2007) señala que uno de los efectos del trabajo en la época actual es que a partir de éste se asignan funciones a los espacios vitales y se planea el día a día; planear se normaliza y ofrece la sensación de disminuir la incertidumbre, de manejar la eventualidad y carecer de riesgos.

En ese escenario ubico la tercera tensión en los testimonios de los profesores, la cual está relacionada con *la vivencia permanente entre el malestar y la satisfacción*, principalmente atribuible a la situación de trabajo que oferta las IPES, pero también con lo que ésta posibilita o no al profesorado. Dicha tensión está más presente en el profesorado más joven (de 29 a 49 años), mientras que aquellos de mayor edad, los menos en este estudio, enuncian haber alcanzado lo que se esperaba de ellos, aunque no sea lo que ellos habían proyectado de sí mismos. Como enuncia un profesor: “aproveché cada oportunidad que se presentó y fui construyendo con ello mi carrera y mi vida familiar” (Eo23).

En el caso del primer grupo, el malestar se vincula con el sentimiento de incertidumbre de cada periodo lectivo: “cada fin de semestre o cuatrimestre hay que esperar a que te llamen y te digan si te van a dar clases y en qué horarios” (Eo5). El segundo grupo expresa molestia respecto al debilitamiento de la imagen del profesor frente a la exacerbación del estudiante como centro del proceso de aprendizaje. Todos los PTP entrevistados coinciden en señalar que el aspecto “más lamentable de trabajar como profe’ [de asignatura] son las condiciones de trabajo” (Ea9).

El tema del pago percibido por hora/clase es de los más debatidos por los entrevistados; la mayoría se encuentra insatisfecho con el monto. Pero también ubican otras ventajas que aporta el establecimiento educativo a sus vidas que soslayan las condiciones de trabajo, como los cursos de capacitación, las becas para estudiar posgrados o la flexibilidad de horarios. Para el profesorado una baja remuneración expresa la poca importancia y reconocimiento que se otorga al trabajo de enseñanza. No obstante, los entrevistados subrayan que los logros de los estudiantes son una fuente de satisfacción personal que no es cuantificable.

Con base en las satisfacciones que ubican los profesores respecto a su trabajo docente, ellos formulan una proyección en torno a esta actividad: proponen la extensión de una labor que inicialmente se consideró para un periodo determinado. En esta situación, por un lado, el motivo de pausa tentativa o definitiva de la docencia es externo

a los profesores, mientras que, por el otro, está vinculado con sus intereses personales y profesionales. En la primera opción los entrevistados contemplan la irregularidad de su contratación, la cual está sujeta a criterios y reglas que las IPES determinan y que pueden cambiar de manera impredecible. En la segunda, entran en juego compromisos con el empleo dependiente o autónomo, así como con la vida social y familiar que tengan los PTP.

Hay, por tanto, una superposición de elementos en torno a las posibilidades de decisión de los actores, tales elementos son las expectativas personales o profesionales que ellos mismos se han labrado en el marco de su itinerario vital, así como las oportunidades y restricciones del espacio social en el que se encuentran. Ello sugiere que la situación laboral en la que se encuentran los PTP es narrada por los entrevistados como libertad, pero también como desprotección, como un beneficio para ciertos ámbitos de vida, pero, al mismo tiempo, como un reclamo ante la incertidumbre y la inestabilidad.

Enseguida, puntualizo dos temas, en primer lugar, lo que refiere a la parte legal de las condiciones de trabajo: el tipo de contrato que ofrecen las IPES y con ello a qué prestaciones sociales tienen acceso, así como la remuneración promedio que perciben por trabajar como PTP. En segundo lugar, trato de manera breve algunos aspectos sobre la organización de los tiempos de vida del profesorado.

4.3.1 Características de las condiciones laborales: contrato, prestaciones y remuneración

Antes de adentrarme en el tema señalo tres consideraciones al respecto. Primero, una buena parte de los profesores, antes de iniciar la entrevista, señaló que no quería tratar el tema laboral; empero cuando la grabadora que utilicé durante las entrevistas era apagada y desaparecía de la vista de los entrevistados, ellos comenzaban a abordar el tema. Al concluir la charla, les hice notar que la información era muy importante para mi trabajo, por lo que la mayoría me concedió su autorización para utilizarla. Esa información es la que analizo en este punto.

Segundo, muchos entrevistados no conocen con claridad qué tipo de contrato tienen con la IPES, con qué prestaciones cuentan e, incluso, los montos exactos que perciben por hora de docencia y otras prestaciones si las tienen. Por ello, varios hicieron un ejercicio de generalización –aproximación- e, incluso, hubo varios que preguntaron con otros colegas por mensaje telefónico. Lo anterior está relacionado con el tercer punto

y es que los profesores mencionaron que, en más de una ocasión y en distintos establecimientos privados en los que han trabajado, la firma del contrato no sucede al inicio del semestre, sino bien entrado el periodo escolar.

Por lo regular, al inicio del semestre ellos entregan sus documentos académicos –cuando es primer ingreso, así como los documentos pedagógicos (programas de materias y planeaciones). En otro momento son llamados por la institución para firmar el contrato o, como algunos entrevistados comentaron, ésta se los hace llegar vía correo electrónico para que ellos lo impriman y lo pasen a dejar a recursos humanos cuando les sea posible.

...nos dicen en la junta de inicio de semestre “oigan el contrato les va llegar en estos días, imprímanlo y tráiganlo firmado”, yo mejor me quedé callado...Tengo que imprimir mi propio contrato, en mi casa, con mi tinta o en una papelería que me van a cobrar dos pesos la hoja, firmarlo y llevarlo porque todavía no están listos. Entonces, no van a estar listos en el tiempo en que tienes que presentar tu recibo de honorarios, pero no tienes contrato y entonces el sistema no te lo va a permitir, es como un jineteo de dinero en donde dices bueno “pobre del que sí esté viviendo de esto” porque se le atrasa todo el pago (Eo8, PTP experto).

...O sea hasta que no lo leí y lo firmé [el contrato] no sabía ni qué onda, pero ya llevaba, haz de cuenta, como tres o cuatro semanas de clase, no fue antes de que entrara, sino después, mucho después (Eo18).

Esta situación no es menor pues pone en evidencia lo endeble de la relación laboral entre los PTP y los establecimientos, así como el riesgo en el que se encuentran los primeros debido a que, si hubiera algún inconveniente con la IPES, el profesor no cuenta con un documento legal que avale el tipo de relación que mantienen, así como los términos de ésta. De igual manera, como señala Eo8 en su testimonio, que los contratos no estén listos a tiempo causa molestias al profesorado, no solo en cuanto a la puntualidad del pago sino también respecto a la poca seriedad que demuestran este tipo de prácticas institucionales.

Pregunta de entrevistadora: ¿La firma del contrato es al inicio del semestre?

Ea31: (Ríe) Bueno, no nos los entregan hasta que estamos terminando casi, a mí me lo acaban de entregar hace una semana, aunque tú no lo creas. Y bueno entonces si yo tuviera algún problema con la institución no tengo el documento que me ampare...⁵⁴

⁵⁴ La entrevista se realizó el martes 21 de junio 2016, el cuatrimestre había iniciado en los primeros días de mayo de ese mismo año.

En ese sentido, como el lector verá, los testimonios dan cuenta de situaciones de desigualdad, incertidumbre y riesgo diversas por las que atraviesan quienes deciden y se atreven a dedicarse a la docencia de tiempo parcial en establecimientos privados. Todo lo anterior tiene importantes implicaciones tanto en las opiniones, las prácticas y las acciones de los actores referidas a lo laboral, como en su forma de vida de corto y largo plazo y, en sentido estricto, en su calidad de vida (Grassi y Danani, 2009). De ahí la importancia de aportar conocimiento sobre estos asuntos para realizar propuestas que permitan contrarrestar los niveles de riesgo e inseguridad a los que se enfrentan los PTP.

Respecto a las estrategias de contratación que implementan las IPES muestran el uso desmedido de la flexibilidad laboral que resulta atractivo para los profesores, principalmente aquellos que no piensan dedicarse a la docencia de forma definitiva, como los expertos centrados en la docencia. Pero también resulta atractivo para los propios establecimientos pues les permite habilitar servicios educativos a bajo costo. Algunos autores como Sennett (2007) y Castel (2006) han señalado que la flexibilización de las formas de trabajo no busca corregir rigideces, por el contrario, su objetivo ha sido el de dismantelar el derecho al trabajo.

En México, la normativa laboral se establece conforme a la *Ley Federal del Trabajo*, la cual enuncia que los contratos pueden distinguirse por ser individuales o colectivos, por su durabilidad (tiempo indeterminado, tiempo determinado, por obra determinada, por periodo de prueba, de capacitación inicial o por temporada), o por la naturaleza de las funciones (de confianza y de base o de planta)⁵⁵. Particularmente, para el caso que interesa a este trabajo, señalo los contratos individuales con dos tipos de duración: indeterminado y determinado. El contrato de trabajo establece los términos de la relación laboral⁵⁶.

El primero es menos común, pero hay algunas IPES que ofrecen esta modalidad, algunos de los entrevistados se encuentran laborando bajo este tipo de relación laboral ejecutando, principalmente, funciones de carácter administrativo. Son denominados “profesores de planta” y “trabajadores por tiempo indeterminado”, aunque éste no excede uno o dos años. De este último conjunto, unos laboran en una institución del segmento

⁵⁵ Véanse artículos 9, 35 y 38 de la *Ley Federal del Trabajo* de México. Disponible en línea http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf

⁵⁶ Una relación laboral requiere tres elementos para ser considerada como tal: la prestación de un servicio otorgado de forma personal; que derive en una remuneración por dicho servicio; que exista subordinación que es lo que clasifica a una persona como trabajador.

de alto precio, gozan de las prestaciones básicas de ley (seguro social, aguinaldo, vacaciones). Los otros se ubican en otras IPES del segmento intermedio y, aunque están contratados por tiempo indeterminado, cada año deben renovar su contrato con base en indicadores de desempeño, por lo que no generan antigüedad.

Sin embargo, la tendencia que observan los profesores con más antigüedad en la docencia en el sector privado es que desde hace unos años los contratos por tiempo indefinido dejaron de existir y, de hecho, quienes lo tenían fueron liquidados y recontratados por tiempo determinado bajo su voluntad.

Acá en a IP4 yo tenía un contrato de tiempo completo..., o sea me pagaban todo tenía gastos médicos mayores, mis vacaciones completas, se podía decir de planta, completo ¿no?, pero creo que eso ya no existe, ya liquidaron a todos... en la IP6 sí había contrato de base pero se los cambiaron hace 4 o 5 años, ya todos son eventuales. Sé que los liquidaron y la pregunta fue “¿te quedas así por hora?”, si tú decías sí, pues te quedabas, sino, algunos se fueron pero la mayoría se quedó (Eo29).

Pues es que, en parte, el motivo por el que ingreso a la docencia aquí en la IP4 es que antes había la posibilidad de que después de tres semestres seguidos te daban así como automático tu planta, podías tener seguro de gastos médicos mayores y otras prestaciones... Y así comencé, hice mis tres semestres y luego cuando me tocaba a la mera hora que ya no que porque ya habían cambiado las reglas... (Eo22).

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados tienen un contrato con duración determinada la cual se establece según el periodo escolar: semestre o cuatrimestre; sus contratos laborales postulan una relación “por obra determinada” y tienen acceso a beneficios sociales de acuerdo con el tipo de régimen de ingresos al que esté adscrita la IPES. Dentro de las prestaciones sociales, el acceso a seguridad social es la más común. Pero también, por ejemplo, la IP1 les ofrece servicio odontológico a bajo costo; la IP5 acceso a seguros privados y de gastos médicos mayores, lo mismo que la IP8. La contratación de estos servicios corre por cuenta del profesor, pero tienen la ventaja de acceder a tarifas preferenciales.

Asimismo, en varios establecimientos los profesores reciben aguinaldos proporcionales cuando laboran en los periodos de fin de año (agosto-diciembre si es semestre, septiembre-diciembre si es cuatrimestre) y finiquitos que varían según la carga de trabajo (horas/ clase) durante el periodo. La entrega de éstos se realiza de forma diferida o en una sola exhibición.

... tuve el contrato por el semestre, un contrato limitado solo por una temporada y cubría el semestre, y que de hecho terminaba el contrato cuando todavía ni siquiera terminaban los exámenes finales, como que esa parte ya no, o sea, sí te lo pagaban porque te pagaban como una quincena más, pero no venía ya en contrato lo que era ese periodo... contractualmente ya estaba fuera de tiempo (Ea1).

Como señala Ea1 hay ocasiones en que el contrato termina antes de que concluyan las actividades escolares, razón por la que algunos profesores trabajan en varias instituciones privadas y, preferentemente, en periodos combinados, es decir, mientras que en una están contratados por semestres, en la otra lo hacen por cuatrimestres. De esta manera logran que su seguridad social esté vigente durante todo el año, además de contar con un ingreso permanente. Esto forma parte de las estrategias que despliegan los actores para aminorar el riesgo social o el sentimiento de desprotección, y es más común entre los PTP que no realizan otra actividad laboral de carácter dependiente o independiente, es decir, profesores que construyen un perfil académico y aquellos de “tiempo parcial extendido”.

Con relación al monto, este fue el tema más nebuloso para los entrevistados. Pocos de ellos tenían claro cuánto perciben por hora clase; en la mayoría de los casos enunciaban un aproximado por mes o por quincena. Incluso hubo algunos PTP expertos centrados en la docencia que comentaron “pues al semestre, es algo así como seis mil o siete mil... no lo tengo muy claro” (Ea15). El pago por hora oscila, según el profesorado entre \$100 y \$350 por hora clase.

Vale la pena señalar, que algunas instituciones del segmento de bajo precio como IP6 e IP11 remuneran mejor a sus profesores que IP1, IP2 e IP3 las cuales pertenecen al segmento de precio intermedio (ver tabla 4.1 en este capítulo). De hecho, IP6 que es un establecimiento de orientación católica al igual que IP8, una y otra ubicadas en bajo y alto precio respectivamente, según el testimonio de los entrevistados, la primera paga más. En casi todos los casos que tienen rangos salariales por debajo de doscientos pesos coincide que también ofrecen un régimen de honorarios o asimilados a salarios, lo que significa que además de un ingreso bajo, los profesores no cuentan con la seguridad social básica que garantice un estilo de vida digno.

También es importante mencionar que la mayoría de los establecimientos cuenta con tabuladores de pago que permiten diferenciar a los profesores con base en los grados académicos que poseen y otras acreditaciones profesionales como, por ejemplo, si la clase es en otra lengua que no sea el español. Esta situación sirve como estímulo

para que el profesorado adquiriera mayores niveles de calificación. Empero, en muchas ocasiones, los entrevistados han señalado que la diferencia de pago entre uno que tiene licenciatura y otro que tiene maestría es mínima, entre 10 y 20 pesos.

Adicionalmente, en las IP2, IP4 e IP5 las capacitaciones suman puntos a los docentes en los tabuladores, lo que se traduce en estímulos económicos, por lo tanto, aumentan el salario percibido al término del periodo lectivo. Por ejemplo, dos entrevistados de la IP4 me explicaron lo que reproduzco en el siguiente esquema:

Esquema 4.1 Ejemplo tabulado de remuneración en IP4

<i>Pago por hora</i>	<i>Grado de maestría</i>	<i>Total de pago por hora por cada quincena</i>	<i>Estímulo por capacitación</i>	<i>Finiquito proporcional</i>
\$ 250	\$ 20	\$ 270	\$ 120	\$980.00
Si en el periodo, el docente tiene dos materias cada una de tres horas, la percepción quincenal es:		\$3,240.00 (menos impuestos, régimen de honorarios)	Pago único al final del semestre	\$1,100.00

Elaboración propia con base en entrevistas, procesadas con *software ATLAS.ti*.

Desafortunadamente no cuento con más información acerca de otros establecimientos, por lo que no puedo afirmar que esta sea una práctica común ni que los montos presentados sean iguales para todos. Los dos profesores que desarrollaron este ejemplo cuentan con grado de maestría y llevan trabajando en la IP4 más de cinco años (hasta el momento de la entrevista en 2015). Otros profesores de otras dos IPES, solo comentaron que en su último pago venía un estímulo por capacitación, pero no expresaron la cantidad.

Como señalé al inicio de este segmento, los entrevistados no calificaron sus condiciones de trabajo docente como precarias, pero sí como inestables y con poca paga, aunado a expresiones de una carga de actividades alta o con demasiadas exigencias por parte de las IPES, como he señalado antes. Empero, también hay alusiones respecto a elementos que viven los PTP como resultado de su docencia que hace que resten importancia a tales condiciones, como muestran las siguientes citas:

Me fascina enseñar, dar... ese conocimiento mío y que trascienda de algún modo, o sea, me fascina explicar las cosas, me fascina ayudar, o sea, esa parte es así como esencial en mí, en mi esencia... Enseñarles lo poco o mucho que yo

supiera era muy importante para mí y ver cómo, no puedo decir agradecimiento porque igual y el alumno esté molesto con uno porque reprobó o no sé, pero esa parte de ver en sus caras que están aprendiendo algo más (Ea1).

Yo realmente no necesito el dinero, no lo desdeño, pero es un ingreso adicional, si tú quieres para la gasolina, o como un ahorro, pero las universidades no se ponen a pensar que incluso en mi situación [de jubilado] uno lo hace por interés genuino de colaborar con la formación de mejores profesionistas, con la intención de dejar una huella, de generar un cambio en las prácticas, de impactar un poco a mejorar el mundo, y ellos te tratan como si te estuvieran haciendo un favor... Eso sí es molesto en realidad (Eo12).

Me seguiré dedicando a la docencia hasta que pueda o me dejen, porque la IPES parece no querer que te quedes. Digo hay ocasiones en las que traes presiones del trabajo, la familia y llegas ahí y dices “¿para quiero esto extra, no?”, pero de alguna forma te retroalimienta en el aspecto profesional porque todo lo que aprendes ahí de los muchachos, te llegan con un problema nuevo, te llegan con cosas que a veces dices “¿y esto?, ni lo había visto” eso te ayuda a refrescar, porque alimentas tu conocimiento para poder ayudar a los muchachos a salir de ese problema (Eo23).

La tensión que expresan los entrevistados entre el malestar y la satisfacción se desplaza, en última instancia, hacia la posibilidad y necesidad de construir con base en lo que se tiene, aunque no sea siempre lo que se quiere. Las expectativas para continuar trabajando en el establecimiento privado como docente, así como otras relacionadas con la profesión o la vida personal, se configuran continuamente en acciones que permiten navegar en la dispersión de lo cotidiano.

Los profesores más jóvenes ofrecen varias opciones de proyección de sí mismos, lo que da una idea de que el itinerario se hace sobre la marcha; mientras que los profesores de edad más avanzada (50 y más) tienen más certeza respecto a qué camino seguir, para ellos no es tan sencillo el cambio de ruta, incluso se vislumbra como problemático. En el seno de estos dilemas, se encuentra la constitución de un sistema que permite un tránsito armonioso del actor entre el trabajo y la vida privada, tema que abordo enseguida.

4.3.2 Organizar la vida personal y la vida laboral

Sennett (2007) señala que el horizonte de organización de los trabajadores consiste en conciliar, en la medida de lo posible, el tiempo de trabajo y el tiempo de vida; por lo general, continúa el autor, los límites entre uno y otro son difusos e, incluso, el primero resulta ser prioridad, mientras que el segundo se convierte en anhelo.

En el caso de los entrevistados la mayoría tiene un trabajo independiente, ya sea en un negocio propio o como *freelance* y, en menor medida, mantienen una relación de dependencia con alguna empresa o con el sector gubernamental. Estos últimos suponen una jornada de trabajo estable entre ocho y nueve horas diarias, mientras que aquéllos, mantienen una disponibilidad permanente de tiempo pues varía según la demanda de servicios por parte de los terceros, los clientes. Sin embargo, en ambos casos los PTP señalan que constantemente extienden sus horarios de trabajo y aplazan otras actividades de descanso o personales. Una excepción a esta situación son los profesores de más de 60 años, los tres varones jubilados de empresas para las que trabajaron más de dos décadas continuas.

El resto del profesorado, sobre todo el más joven, tiene una idea de que, a mayor ritmo de trabajo, mayores posibilidades de éxito y de estabilidad. Ello plantea que los entrevistados aceptan la condición de trabajo (inestable, provisoria, de riesgo) como necesaria para crecer profesionalmente, como ha señalado Bauman (1999). Además, en el caso de las mujeres, ellas también señalan las actividades domésticas como parte de las labores cotidianas, lo que significa una fuente más para la extensión de las horas de trabajo pero que no garantiza ni la afluencia de clientes ni la regularidad del ingreso. De esta manera, la vida se organiza en torno a las tareas cotidianas relacionadas, primero, con la profesión, luego se encuentran los deberes domésticos y, en la parte final, si queda tiempo, se atienden actividades de interacción social o de recreación.

Incluso para el acomodo de horarios en las IPES hay quienes solicitan compactar los días de clase para “no estar dando tantas vueltas, o sea imagínate ir tres o cuatro veces a la semana hasta la IP2 que está súper lejos, solo por una hora” (Eo12). Cabe resaltar, que este tipo de negociaciones no todos las pueden hacer pues depende de cómo sea la relación con el o la coordinadora de carrera, así como de algunos otros privilegios que los profesores pueden acumular “por hacer presencia” en la IPES.

En gran medida, parte de lo que puedes hacer, o sea, negociar cosas o pedir como favores, como yo que siempre pido mis horas en la mañana y pegadas o así... tiene que ver con que también ellos te vean comprometido, que te vean aquí, que no eres el típico profe que viene y se va, sino que vengas a las juntas, que entregues a tiempo, que trabajes con los estudiantes... todo eso tiene que ver con que luego puedes utilizar ese tipo de cosas como tus cartas de cambio (Eo22).

La cita anterior evidencia cómo los profesores juegan con las normas del establecimiento, el tipo de acciones, probablemente estratégicas, que despliegan mientras son parte de ésta para obtener beneficios particulares. Asimismo, denota cuál es la idea de un “trabajo comprometido” para la IPES y que está relacionado con lo que los propios entrevistados enuncian como “la naturaleza de la docencia”, pero dichos elementos no son reconocidos de manera formal. Es decir, las IPES esperan que los profesores actúen de acuerdo con cierta idea de docencia, pero no ofrecen mayores recompensas económicas por ello, ni consideran las posibles limitaciones que tienen los actores para realizar tales acciones (como contar con otros trabajos formales que demandan tiempos específicos). Las recompensas, en todo caso, son implícitas y de carácter simbólico, como enuncia Eo22 son las “cartas de cambio”.

En suma, las esferas de vida se organizan, entonces, en torno a aquello que provee la subsistencia y que permite a los actores hacerse cargo de la economía personal o familiar, pues desde la perspectiva de los entrevistados el ingreso económico también es condicionante para disfrutar de actividades de esparcimiento, así como para garantizar el acceso a servicios básicos de salud o seguridad familiar –como el acceso a créditos hipotecarios o para automóviles.

En el segundo lugar de la organización del tiempo se ubican aquellos deberes ineludibles para un cierto sector social, las mujeres. El cuidado de los otros miembros de la familia, así como las faenas del hogar son un territorio casi exclusivo para las profesoras como señalé en el capítulo cuatro. Al final, si las labores profesionales y domésticas lo permiten, y se cuenta con condiciones objetivas óptimas, emerge la idea de tiempo libre que es invertido en el descanso o en actividades de recreación y esparcimiento.

En ocasiones, para los PTP parece que no es posible dejar de trabajar: el trabajo se lleva a casa, se carga en el cuerpo y el cuerpo mismo es la fuente y el medio de labor. Al respecto, Richard Sennett (2007) apunta que cuando la vida se piensa como relato, en el marco del tiempo racionalizado que implica el régimen de trabajo, dicho relato se construye en torno al orden en que “debe” ocurrir la experiencia. Esto significa que, hay mandatos sociales para que los actores construyan sus recorridos profesionales según la edad y el avance en los estudios profesionales.

Lo anterior está acompañado de la persistencia de una creencia, que la mayoría de los entrevistados expresó, relacionada con que la mejora en el trabajo conlleva prosperar en la vida. Ello implica someterse a fuertes ritmos de producción personal y

“la aceptación de formas sutilmente coercitivas” a pesar de dolencias físicas o psíquicas (Luci, 2009:147).

De ahí que, aun cuando los PTP señalan malestar respecto a las condiciones de trabajo que les ofrecen los establecimientos privados y otros espacios laborales en los que participan, ellos consideran que dichas dificultades son parte inherente del mundo del trabajo: resulta peor no progresar y quedarse inmóvil. Varios PTP señalaron que el éxito se alcanza luego de un periodo considerable de esfuerzo, lo que coincide con lo apuntado, por ejemplo por Bauman (1999), respecto a una concepción de larga data del trabajo como fatiga.

Un elemento que resultó interesante es que los entrevistados expresan que la familia y las relaciones de pareja o de amistad son soportes afectivos que permiten afrontar la fragilidad social que viven, lo que Castel (2004) denomina “protecciones cercanas”. Este tipo de protección está asociada a los recursos –a modo de soportes- que el actor moviliza ante escenarios de crisis; en este caso, dado que la mayoría de los profesores carece de protecciones sociales vía el empleo, los vínculos con los otros ofrecen cimientos que contribuyen a la afiliación social⁵⁷.

Desconocer cuándo concluye el tiempo de trabajo obstaculiza planear la vida fuera de esta actividad, lo que requiere flexibilidad, adaptabilidad y transferencia de saberes por parte de los profesores. Estas características aparecen como “propiedades inevitables en el contexto de trabajo actual” (Ea14) a decir de los entrevistados, las cuales desarrollan a la par de sus experiencias de trabajo.

4.4 Conclusiones. Expectativas en torno a la docencia

Como versa un fragmento del texto de Alejandra Birgin (2012:13) “un docente se hace... las escenas y los escenarios en los que un docente se hace son variados y solo algunos de ellos predecibles. No podemos calibrar cómo se construye ese camino singular”. La intención de este capítulo ha sido mostrar las condiciones para el trabajo docente que ofrecen las IPES al profesorado de tiempo parcial. De igual forma señala la diversidad de factores subjetivos y contextuales que se entrecruzan para propiciar y limitar la configuración de las carreras transicionales. Los profesores cuentan con recursos, principalmente su formación profesional y sus experiencias laborales, como elementos

⁵⁷ Serge Paugam (2012) ha trabajado el tema desde la perspectiva del reconocimiento, necesario para la existencia social y la conformación de la identidad, así como su implicación con el vínculo social.

que son altamente valorados por las IPES, mismos que posibilitan su acceso a ésta durante periodos variados.

Este conjunto de notas, además, abona a conocer cómo y cuáles son los mecanismos de ingreso a las IPES que en su mayoría se presentan como homogéneos, así como las condiciones laborales que son ofrecidas a los profesores que ahí laboran. En suma, éstas se apegan a la normatividad existente en la *Ley Federal del Trabajo*, pero la estabilidad laboral que se ofrece es menor que en otros trabajos debido a los regímenes salariales a los que se suscriben los establecimientos. Aunado a lo anterior, hay varios elementos de carácter discrecional que forman parte de estas condiciones de trabajo. Es innegable que los entrevistados expresan los dilemas de la segunda modernidad, la idea de que las cosas “son así y nada se puede hacer para cambiarlas”, frente al anhelo de “tener una mejor vida” vía el trabajo que se realice.

Ahora bien, una vez que los profesores han decidido laborar como docentes y, además, en un espacio específico, ¿cuáles son las proyecciones que los profesores realizan sobre esta labor y con relación al espacio en el que se ubican? ¿Qué elementos toman en consideración para sostener esa decisión? ¿Cuánto es posible quedarse en el establecimiento? Sobre este tópico, hay PTP que permanecen largos periodos en una sola institución, contrario a lo que se cree. Muchos de ellos han logrado estar en varias IPES por más de cuatro o cinco años incluso, hasta más de una década como el caso de Eo29, Ea30 y Ea31 en la IP6.

También hay otro conjunto de establecimientos privados en los que la rotación del personal docente se vislumbra mayor, aunque los motivos de éstos forman parte de las zonas grises del mundo del trabajo pues a decir de los entrevistados ellos no recibieron una notificación formal de que sus servicios no serían requeridos en lo subsecuente. En este conjunto se encuentran las IPES 9, 10 y 11 del segmento bajo de precio en el que los periodos de quienes trabajaron ahí no sobrepasan los seis meses.

En la mayoría de las IPES del segmento intermedio y alto la estadía de los entrevistados se prolonga entre los dos y más de ocho años. En algunos casos hay periodos “muertos”, es decir, semestres o cuatrimestres en los que la materia no se oferta y no trabajan como PTP, pero luego cuando se vuelve a ofertar son contactados por el establecimiento para hacerse cargo de la misma. Pero también sucede que a veces no son comunicados de forma pertinente sobre el término de la relación laboral, y mucho menos conocen con claridad los motivos.

Ante ello, la mayoría de los profesores no genera expectativas de largo plazo en los establecimientos debido al mal trato que perciben de éstos hacia su persona, o porque asumen que la docencia podría interferir con otras actividades profesionales, como atender sus propios negocios, pues son PTP expertos centrados en la docencia. Ejemplo de ello son los siguientes fragmentos: “cuando me cansen, por todo lo que exigen y lo poco que dan, me voy, así de fácil” (Eo8); “pues lo cierto es que, si más adelante tengo que invertirle más tiempo a la agencia y la docencia ya no me da, pues la dejo, la tendría que dejar y ya luego veo si la retomo” (Eo18).

En ese sentido, la docencia no representa el eje central para el desarrollo profesional sino que se ubica en un lugar periférico respecto al itinerario de vida y profesional que diseñan los actores. Pero lo interesante es que, pese a ello, la docencia sí es contemplada por los PTP como una actividad que provoca el deseo de seguirla ejerciendo en los espacios que lo permitan y en los tiempos de vida que mejor convengan a sus propios intereses. Peter Knight (2005:113) señala “el hecho de ser profesor con dedicación parcial puede constituir un motivo de realización personal en el puesto de trabajo”. Esto significa que los profesores tienen la posibilidad de revisar sus antecedentes, valorar sus recursos actuales y con ellos identificar las áreas de desarrollo y crecimiento a futuro, sobre todo en el caso de quienes tienen otros trabajos distintos a la docencia, pero también de quienes solo se dedican a ella.

Los entrevistados crean figuras de sí mismos en lapsos variados, por ejemplo, los profesores de más edad se vislumbran atendiendo sus negocios y “compartiendo en las aulas [sus] conocimientos” (Eo23); mientras que los profesores más jóvenes representan un futuro con múltiples opciones, en donde la docencia es parte del listado de actividades que se pudieran realizar. Los PTP deben sortear las exigencias que requiere cada uno de los ámbitos en los que se desenvuelven profesionalmente, en términos de tiempo, funciones, productos e inversión de recursos. No obstante, es el tiempo el que más ocupa al profesorado: es insuficiente y, por tanto, debe aprovecharse.

De igual manera, mostré cómo hay criterios y mecanismos muy similares entre los distintos establecimientos privados que forman parte de esta investigación, para contratar a los profesores, así como garantizar su permanencia. De tal forma que las carreras transicionales en el sector privado están regulada, aun cuando los criterios para ello no se presenten en igualdad de condiciones para todos los actores, lo que los sitúa en una posición de desventaja. Pero sí da posibilidad de que se identifiquen entre ellos,

que establezcan vínculos que les permitan, en lo posterior, transitar de mejor manera en el trabajo docente.

Con base en lo anterior ubico algunos límites que podrían tener las carreras transicionales de trabajo docente de los PTP, sus límites no son infinitos, sino difusos. Dado que los actores se encuentran en una estructura que resulta común para ellos, es posible ubicar ciertas tendencias de acción, así como elementos que la constriñen. Cabrera (2009:182-190) señala que:

...más allá de las historias individuales comparten condiciones y calidad de recursos que configuran una experiencia de clase común, por la que enfrentan avatares laborales similares que, a su vez, constriñen las alternativas a sus contextos y para agenciarse de recursos más eficientes en tanto trabajadores... Los individuos reflexionan sobre su situación, sus recursos, sus condiciones de existencia y sus posibilidades futuras, manteniendo una relación activa entre condiciones objetivas y las experiencias subjetivas de éstas, y que muchas veces procuran transformar.

En ese sentido, los aspectos que comparten tienen que ver con aquello que provee o demarca la IPES para llevar a cabo el trabajo docente, así como el tipo y las especificaciones del contrato laboral. Esto varía según el tipo de itinerario en el que se ubique el profesor. Por ejemplo, en el caso de los expertos centrados en la docencia, una de las principales limitaciones es su desconocimiento respecto del campo pedagógico y didáctico. Estos profesores enfrentan dificultades para convertir los objetos de conocimiento, en los que tienen experticia, en objetos de enseñanza, práctica referida a la trasposición didáctica. También a veces tienen problemas para establecer las estrategias más factibles para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes.

Estos profesores no contaban con formación en el campo de la educación previo a su incursión en la docencia, y la práctica cotidiana de dicha labor les ha permitido “caer en cuenta que la docencia no es mero *hobbie*, es una labor que exige de ti lo mejor y una preparación constante” (Ea15). En ocasiones, los profesores inexpertos tuvieron experiencias iniciales difíciles en cuanto al trato con los estudiantes, así como con los coordinadores de carrera. No obstante, quienes se han mantenido en esta actividad expresan que han aprendido durante el proceso cómo sobrellevar las situaciones.

De ahí que una de las posibilidades que atisban al ser profesores de tiempo parcial es el aprendizaje que desarrollan y que resulta útil también para sus otras actividades profesionales. En realidad, al analizar los testimonios de los expertos centrados en la docencia, la mayoría coincide en que al ser poseedores de conocimiento

“real, para resolver problemas reales” (Eo12) pueden ofrecer a los estudiantes mejores herramientas para vincularse con el mercado de trabajo.

Adicionalmente, los PTP expertos expresan que su asistencia a los cursos de actualización que ofrece el establecimiento privado se debe, en primer lugar debido a su desconocimiento acerca de cómo realizar planeaciones de clase o diseñar los exámenes para evaluar los aprendizajes del estudiantado, cuando deben hacerlo ellos. La mayoría de los docentes se muestra interesado en llevar los cursos, pero se enfrentan a la dificultad de que es una inversión de tiempo y esfuerzo que no consideraron con antelación, por lo que requieren reorganizar su tiempo laboral para incluirla: el tiempo se fracciona en tantas partes como se requiera.

En la medida en que los compromisos profesionales de los profesores pueden aumentar o disminuir, y lo mismo con el trabajo docente, en ocasiones, la saturación de tareas o la intensificación de estas provocan que abandonen temporalmente la actividad que no es central en cuanto a la remuneración, en este caso la docencia. De ahí que en los itinerarios de estos profesores haya ciertas intermitencias en la enseñanza, sus transiciones son más marcadas que en las otras tres carreras.

Por su parte, los profesionales con aspiraciones académicas expresan que las limitaciones tienen que ver con el tipo de contrato, pues no les ofrece garantía de estabilidad salvo por lo que dura periodo escolar, sea cuatrimestre o semestre. Quienes realizan funciones de gestión tienen hasta un año, pero la incertidumbre respecto a la posibilidad de continuar trabajando en la IPES es un estado permanente. Lo mismo sucede con la vigencia de las prestaciones sociales, pues en su mayoría son casi inexistentes y provisorias, lo que posiciona a los profesores en una situación de limitado bienestar.

Además, estos profesores, en general, tienen horarios variables en cada periodo, los cuales deben negociar con las y los coordinadores de carrera de tal forma que otras actividades profesionales no se vean afectadas. Los profesionales con aspiraciones académicas, en tanto han estado más tiempo en la actividad docente, expresan un mayor conocimiento respecto a cómo son las formas de interacción al interior de los establecimientos.

En ese sentido, estos profesores realizan otras actividades para las IPES que no son remuneradas y que no tienen que ver con su trabajo docente, pero que resultan útiles para ellos, pues de esta manera el establecimiento los considera para darles ciertos privilegios de elección de horarios, materias o actividades distintas a las

propuestas en las plataformas virtuales, por ejemplo. Lo anterior tiene que ver con lo que los entrevistados expresan como “hacerse ver” para ganar margen de acción.

Otra forma de hacerse ver es a través de buenos resultados en las evaluaciones de desempeño docente. Si bien, en la mayoría de los establecimientos privados la entrega de los resultados de dicha evaluación es inconsistente, el hecho de que los profesores establezcan una relación más cercana con los coordinadores de carrera, les permite tener acceso a información que tiene baja circulación entre el resto de los miembros de la organización. Esto también se relaciona con que los PTP con aspiraciones académicas reconocen que hay varios criterios en la IPES no escritos, ni conocidos por todos, que se valoran al momento de la recontractación, por lo que se expresan en una condición de incertidumbre que pone en riesgo su estancia en la institución.

Asimismo, los entrevistados mencionaron que el salario bajo representa una barrera momentánea para dedicarse solo a la docencia, por lo que algunos desempeñan otras labores profesionales de manera independiente para obtener un ingreso adicional que permita solventar los gastos personales. Esta situación es a la vez una ventaja y una dificultad, pues el ingreso económico se complementa por la vía de dos labores, pero también conlleva diversificar la energía para atender faenas diferentes.

En el caso de los entrevistados con un perfil académico en construcción, una de las principales limitaciones es con relación a las condiciones de trabajo que brindan las IPES, principalmente en términos de la remuneración y las prestaciones. Sin embargo, el pago por hora que reciben en el sector privado es superior que la percepción que obtienen del sector público. Dado que para estos profesores la actividad académica es central, pues no realizan otras faenas profesionales, resulta difícil tener acceso a cierto modo de vida si no trabajan más de quince horas de clase por semana. Adicional a ello, varios establecimientos privados tienen como regla que los profesores no den más de diez o quince horas frente a grupo por periodo lectivo, situación que implica que los PTP con un perfil académico en construcción laboren para diversos establecimientos privados o públicos.

En ese sentido, estos entrevistados se encuentran en una situación de itinerancia permanente que supone desarrollar capacidades de adaptación a diversas formas de trabajo por parte de los establecimientos, así como a periodos distintos. En ocasiones los profesores deben trasladarse entre dos o tres puntos de la ciudad de Querétaro para

asistir a sus actividades docentes, muchos de ellos lo realizan en transporte público; este tiempo lo invierten en algunos pendientes.

Un elemento adicional que limita la configuración de la carrera de quienes aspiran a dedicarse a la academia es el hecho de que el establecimiento privado no considere su producción académica u otras labores que realizan como la investigación. Salvo los tabuladores que existen en la mayoría de los establecimientos, los cuales estiman un pago diferenciado según el grado académico que poseen, los profesores no tienen acceso a otro tipo de estímulos económicos. Empero, quienes laboran en instituciones públicas señalan que en este otro espacio sí se toman en cuenta. La mayoría de estos profesores tiene formación en las ciencias sociales y humanidades e, incluso, posgrados en educación. Y también hay otros que se han dedicado por más de una década a este tipo de trabajo, situación que, desde su perspectiva, les da cierta ventaja para el trabajo en aula. Lo que resulta un obstáculo es la forma de trabajo de las IPES en las que el uso de la plataforma virtual es obligatorio pues la libertad de cátedra se limita.

Esta situación conlleva que este tipo de profesores elija los establecimientos en los que sí pueden dar clase, con base en sus intereses y en ciertos aspectos del trabajo docente que para ellos son importantes, como la libertad para desarrollar su clase con autonomía y los vínculos que puedan establecer con otros colegas de su área de conocimiento. Establecer y fortalecer los vínculos profesionales resulta importante para los profesores que están construyendo una carrera académica, pues de ello también pueden obtener otros beneficios. Al respecto Vendramin y Valenduc (2006:2) señalan “en este modelo de carrera, la trayectoria y la identidad profesional dependen fuertemente del reconocimiento individual de un grupo de pares o de un cuadro profesional, más que de una organización particular”.

Finalmente, los profesores de tiempo parcial extendido tienen la limitación institucional referida al tipo de contrato que tienen, debido a que la temporalidad los obliga a buscar una carga docente que se traduzca en una remuneración suficiente para sobrellevar los gastos personales y familiares. Estos profesores también se enfrentan a la itinerancia continua entre programas educativos e IPES, dado que la enseñanza es la actividad que ellos han decidido como la principal.

De igual manera, una de las principales limitaciones que enfrentan son las condiciones de trabajo, los salarios bajos que suponen mantener cargas horarias altas para obtener un ingreso decente, así como las prestaciones sociales que, en su mayoría, son limitadas. Algunos profesores optan por los contratos múltiples que les permitan

tener vigente el seguro médico, por ejemplo, así como un ingreso permanente. Empero, las consecuencias de esta decisión están relacionadas con la disminución del tiempo personal, de descanso o recreación. Desde su perspectiva difícilmente tienen acceso a vacaciones pues conlleva dejar de trabajar y, con ello, no percibir un ingreso.

Sin embargo, ubican también algunas posibilidades en el trabajo que realizan, como los cursos de actualización o llevar a cabo otras faenas vinculadas con sus campos de experticia. En términos del trabajo educativo que realizan, para el conjunto de profesores resulta importante la posibilidad de trascender y dejar huella en la formación de los estudiantes con los que conviven.

Muchos PTP expresaron que uno de los motivos por los que se interesaron en la docencia es debido a que pueden abonar en la preparación de los futuros profesionistas ofreciéndoles saberes relevantes, así como acceso a experiencias que enriquezcan la visión de la profesión que tenga el establecimiento educativo. Pese a las condiciones de incertidumbre y riesgo en la que se encuentran los PTP extendido hay algunas expresiones que apuntan a expectativas altas en torno a la docencia.

Capítulo 5. Conclusiones

Hacerse docente: la osadía de la otra profesión

“No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra... Conforme se amplía, la familia compuesta por nuestros antiguos alumnos se asemeja a la ramificación, al verde de un tronco que envejece – yo tengo alumnos de los cinco continentes-... Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde –el del maestro de escuela-, enseñar, enseñar bien, es ser cómplice de una posibilidad trascendente. Si lo despertamos, ese niño exasperante de la última fila tal vez escriba versos, tal vez, conjeture un teorema que mantendrá ocupados a los siglos. Una sociedad como la del beneficio desenfrenado, que no honra a sus maestros, es una sociedad fallida.”

George Steiner, *Lecciones de los maestros*, 2014: 27, 173.

Introducción

La cita de George Steiner con la que inicio las conclusiones de esta tesis expresa uno de mis intereses como investigadora que es el de honrar a los maestros en un contexto que constantemente les imputa responsabilidad sobre diversas situaciones como la baja calidad de la educación o el poco nivel de logro en los aprendizajes de los estudiantes. Si bien estas situaciones se vinculan en mayor medida con la educación precedente al sector universitario, los responsables de lo “que no va bien en la educación” casi siempre son los profesores. Estudiar a estos actores, sus relaciones con otros, sus concepciones y sus prácticas son temas que la investigación educativa no puede dejar de atender, pues la educación constantemente está sujeta a cambios de diverso orden. Además, conocer tales aspectos ofrece luces para mejorar las prácticas, para articular las distintas dimensiones del quehacer educativo, para generar bases legales que salvaguarden el bienestar de las personas como trabajadores y como ciudadanos.

De ahí la importancia de continuar haciéndonos preguntas en torno a la educación superior y, especialmente, el sector privado que ha sido poco estudiado en México. La investigación educativa es una posibilidad para pensar en los cambios sociales, económicos, políticos o de época como espacios para crear y analizar nuestra participación en ellos. También para atisbar la finitud de las categorías teóricas que hemos construido y construir otras para explicar las realidades que afrontamos. Una lección valiosa en la hechura de esta tesis ha sido la de (re) crear lo existente, como las carreras transicionales de los PTP, además de pensar a estos actores desde otras aristas.

La categoría de carrera transicional es una apuesta conceptual para analizar las construcciones (subjetivas-objetivas) de los actores mientras ocurren, mientras se piensan-concretan por ellos en contextos específicos. Nombrar y estudiar estas configuraciones de carrera de los PTP es un paso importante para pensar en políticas educativas nacionales, regionales o por establecimientos que posibiliten el desarrollo de un tipo de trabajadores docentes (y académicos) que sostienen la docencia universitaria y, con ello, la formación de profesionistas.

En ese sentido, pensar las transiciones, las múltiples entradas y salidas de escenarios laborales -entre ellos la docencia de tiempo parcial en IPES, así como las diversas configuraciones vitales y profesionales de los PTP en la segunda modernidad- resulta útil para conocer algunos de los riesgos a los que están expuestos los actores, como son la incertidumbre y la inseguridad laboral, la exclusión de estímulos al trabajo docente o, incluso, a otras actividades universitarias. De igual manera, este trabajo conllevó reflexionar en torno al advenimiento de la precariedad laboral o la expansión de la flexibilidad como manifestaciones de la desigualdad social; son pues dinámicas macrosociales que recorreremos como parte de una época que aún no tiene un nombre fijo, cuyas consecuencias no conocemos del todo, pero que vivimos mientras la transitamos.

Cuando inicié este trabajo de investigación lo único que se asomó como certeza fue el hecho de que los PTP pasaban poco tiempo en las IPES, es decir, profesores que iban de una a otra “correteando la chuleta” (Ea31), como expresó una entrevistada. La naturaleza de su trabajo los obligaba a mudarse constantemente, de manera temporal o definitiva, con cortos o largos desplazamientos. Con la investigación descubrí que no solo respecto a las IPES, sino también otros espacios laborales que se relacionan con sus propios proyectos profesionales. Lo que no sabía y me cuestionaba era por qué eran “nómadas” -profesores temporales: ¿por elección propia, porque se presentó la oportunidad, por gusto, porque no encontraron otra opción laboral en su momento, por comodidad?

La condición temporal parecía bastante problemática pues eran profesores que pasaban poco tiempo en el establecimiento privado a diferencia de los de carrera o de tiempo completo, por lo que aparentemente no se comprometen con otras funciones consideradas indispensables en la educación superior. Los profesores que están de manera temporal en los establecimientos educativos distan del ideal clásico del profesor dedicado de manera exclusiva a la vida universitaria, aún cuando en la educación

superior privada esas otras funciones no tengan un espacio específico para su realización ni sean consideradas prioritarias.

Con el trabajo de campo, la idea de que los PTP eran docentes poco preparados se disipó casi de inmediato. En las entrevistas conversé con personas con vivencias profesionales y vastos saberes, que mostraron cómo piensan o ejercen la docencia. Hubo profesores jóvenes con estudios en el extranjero, con credenciales de prestigio e interés por continuar su formación profesional, así como mejorar su práctica docente; eran actores que cuestionaban la función social de los establecimientos para los que trabajan. También hubo PTP con un itinerario vital y profesional más avanzado, ejerciendo la docencia como parte de su proyecto de jubilación o con negocios consolidados sin aparente necesidad económica; estos profesores expresaron su interés por compartir lo que habían aprendido a lo largo de su itinerario.

En suma, conocí a los doctos, profesoras y profesores con dilemas similares a los que he escuchado en los pasillos de la universidad pública, con intereses genuinos en formar profesionistas, con dudas sobre la actividad que ejercen, con malestar en torno a las condiciones sociales que imperan. Las entrevistas me mostraron casi de inmediato lo limitado que resultaba la concepción de un profesor que “solo es docente”, es decir, que se dedica únicamente a enseñar. A pesar de que uno de mis intereses iniciales estaba relacionado con el hecho de que los PTP eran profesores sin formación pedagógica o didáctica, con el trabajo de campo encontré concepciones, sentidos, experiencias y saberes ricos, extensos, variados, complejos que no siempre están en sintonía y, sin embargo, les habilitan para docencia.

Durante el análisis y la construcción de los datos, descubrí profesores que también eran osados por dos cuestiones. Por un lado, realizan una actividad profesional de la que, más allá del sentido común generado por su propia experiencia escolar, poco sabían. Por el otro, aceptan un trabajo que les ofrece condiciones laborales poco favorables: contratos temporales e incertidumbre respecto a la permanencia, salario bajo en comparación con la alta demanda de actividades por realizar, jornada ampliada -no contemplada en el contrato y, por tanto, no remunerada-, horarios cambiantes o múltiples, exposición a riesgos sociales debido a las pocas o nulas protecciones sociales ofertantes por las IPES que les contratan.

Lo anterior son solo algunas manifestaciones de tensiones propias de la segunda modernidad, tensiones de época, en el sentido de que los entrevistados expresaron la vivencia de una libertad precaria al tiempo que gozan o aprovechan la flexibilidad en los

formatos laborales, absorben los efectos de la inseguridad y la incertidumbre como si fuera una responsabilidad individual. La poca linealidad en la configuración de sus itinerarios profesionales sitúa a los PTP como “experimentos en su obra” (Lash, prefacio en Beck y Beck-Gernsheim, 2012).

Así, los PTP son nómadas, doctos y osados como quizá otros trabajadores de los tiempos que corren, ¿qué los distingue, entonces, de otros? Quizá que a pesar de los múltiples cambios en el contexto -como lo descrito en el capítulo dos de esta tesis- la educación superior (como institución) aún no considera la posibilidad de configurar carreras académicas de un tipo distinto al modelo clásico. Tampoco las políticas educativas dirigidas a este sector. Becas, estímulos a la productividad, programas de financiamiento para proyectos de investigación básica o aplicada están dirigidos al profesorado de carrera, el de tiempo completo, el de dedicación exclusiva a la universidad.

Los establecimientos educativos parecen cada vez más ocupados en disimular la existencia de actores cuya presencia es de larga data, los PTP son, a veces, el tema incómodo o de quienes menos se habla en reuniones de academia, en los consejos universitarios, en la discusión para la hechura de políticas. Estos profesores son el modelo de docencia menos impulsado para su desarrollo pleno, también en quienes se deposita la labor formativa de cientos de estudiantes y quienes reciben menor crédito por su trabajo en las IPES o en la universidad pública.

Enseguida presento de manera breve lo abordado en esta tesis, señalo algunos aprendizajes de mi propia experiencia como investigadora, así como temas para la agenda de investigación educativa derivados de aquello que este trabajo no pudo abordar por cuestiones de recorte o tiempo. Hacia el final enfatizo los aspectos de riesgo que afectan a los PTP en la construcción de sus carreras transicionales.

5.1 Recorrido, hallazgos y temas para la agenda

Inicié el recorrido de esta investigación con la única certeza de que los profesores que me interesaban eran distintos respecto al profesorado de carrera de la universidad pública; esencialmente porque presentaban mayor inestabilidad respecto a su trabajo docente. Lo anterior parecía atribuible a los establecimientos educativos y, por ello, el interés estaba centrado en ellos. Sin embargo, como planteo en el capítulo uno, por la poca apertura de las IPES de la ZMQ para realizar la investigación, cambié el enfoque

de un estudio “organizacional” hacia los actores, aunque esto no significa descentrar al individuo de los contextos en los que actúa, en este caso las IPES y, de manera general, en el contexto de la segunda modernidad.

El estudio de las condiciones para el trabajo docente de tiempo parcial en IPES ha sido el motivo de esta tesis, mismo que se coció a fuego lento en los primeros años del doctorado en el ejercicio constante de dialogar con compañeras de seminarios, con profesores y con la literatura especializada. La pregunta por la situación de trabajo tiene su origen en la desigualdad observada en las condiciones de trabajo de los profesores, así como el interés por escuchar opiniones y experiencias del profesorado de tiempo parcial, actores que, desde mi perspectiva, eran desconocidos.

Con mis primeras lecturas sobre sociología del trabajo entendí más sobre las condiciones estructurales que nos configuran como actores sociales por lo que el objeto de estudio se relacionaba con estas -enfocadas desde la lectura de Beck (2002) o Bauman (2002), pero tampoco tales condiciones lo agotan. Esta situación me llevó a tejer de ida y de vuelta entre las dimensiones macro (dinámicas sociales), meso (educación superior privada en México y, específicamente en la ZMQ) y micro (los PTP). Asimismo, la hechura del estado de conocimiento sirvió para delinear el problema de investigación y su importancia. Considero, pues, que su construcción ha sido imprescindible en la toma de decisiones teóricas y metodológicas de esta tesis.

Ejemplo de ello fue que en la revisión de literatura encontré una fuerte presencia de discursos sobre la precariedad laboral que vivían los PTP en varias latitudes; me preguntaba si además de ello pudiera haber otros efectos, no tan negativos, o si lo eran por qué y con qué sentidos o si eran expresados de la misma manera en todos los casos. En el esfuerzo por conocer discursos diferentes al de la precariedad, encontré una sociología contemporánea que discute las ideas del riesgo, la inseguridad y la incertidumbre cuya propuesta coloca en el centro de la discusión al actor en tensión con sus contextos.

De esta manera, en el capítulo dos presenté una discusión sobre el actor individualizado que, en el marco de condiciones que cambian constantemente, debe activarse, es decir, recurre a sí mismo para tomar decisiones y actuar en el marco de la incertidumbre. Por ejemplo, en el caso de los PTP su activación es necesaria para reducir su exposición al riesgo -la vulnerabilidad económica o flexibilidad laboral- y ampliar, o al menos mantener su libertad de acción en relación con sus deseos, creencias, oportunidades, restricciones. En la segunda modernidad, el PTP carece de protecciones

sociales, una de las más importantes, la filiación colectiva o sentido de gremio que, durante el desarrollo del Estado de bienestar, sirvió como soporte social para aminorar los riesgos.

Si bien la literatura consultada enfatiza que el trabajo ha sido la actividad principal para dar sentido de vida a los actores del siglo XX, también menciona el hecho de que en la segunda modernidad tal promesa no ha logrado sostenerse. Así, el trabajo es una tensión subjetiva de intereses-deseos-oportunidades-restricciones de la que el actor debe hacerse cargo. En esta investigación, una manifestación de ello ha sido el estudio sobre cómo los PTP configuran carreras transicionales en la docencia en IPES. Las carreras transicionales plantean el movimiento como una condición necesaria en la segunda modernidad; se exalta la libertad aparentemente sin límites o fronteras, aunque en realidad es de incertidumbre y propicia la inseguridad como una condición *per se*.

Por cuestiones de tiempo y de recorte, delimité la ZMQ como el escenario sociodemográfico en el que se ubica el objeto de investigación. Esta región urbana del centro del país ha tenido, en los últimos años, un importante crecimiento demográfico e industrial. Esta región mostró más dinamismo que otras en el país en cuanto a los indicadores demográficos, económicos y educativos como describí en el capítulo tres. La ZMQ concentra en 80 por ciento de la oferta educativa superior, tanto pública como privada de toda la entidad federativa y, por tanto, dentro de ella, se producen la mayor parte de carreras transicionales del PTP queretano.

En este escenario geográfico ubiqué cuatro tipos de carreras transicionales que evidencian algunas huellas de época, como que los profesores más jóvenes hacen de la incertidumbre y de la inseguridad laboral una experiencia casi normal, “propia del contexto” (Eo11), mientras que los más longevos critican los formatos laborales flexibles y la pérdida del sentido de colectividad. En la primera parte del capítulo tres describí las formas de trabajo no docente más recurrentes que tiene el profesorado, en donde la flexibilidad de horarios y de escenarios laborales es resaltada como una ventaja para la configuración de los itinerarios profesionales.

Un tema que no se pudo abordar por cuestiones de recorte del objeto de estudio está relacionado con la perspectiva de género pues una de las formas de trabajo no docente que absorbe buena parte del tiempo de las entrevistadas está asociado a lo doméstico, no así en el caso de los entrevistados varones. Me parece que este es un tema para la agenda de investigación educativa, profundizar en torno a los dilemas, las negociaciones, las perspectivas o ideas que tiene el profesorado de la educación

superior con relación a las actividades domésticas, de cuidado o de construcción de una familia, y cómo esto se conjuga (o no) con las decisiones laborales o profesionales.

Algunos de estos temas se han indagado con cierta regularidad en los últimos años, de manera preponderante con las mujeres, como la literatura sobre el techo de cristal; me parece que será necesario también indagar con los varones para conocer si hay diferencias entre géneros, por edades, por regiones geográficas, conocer de qué naturaleza tales diferencias (si las hay) y sus posibles explicaciones. Los resultados de estos trabajos podrían abonar a conocer mejor a los trabajadores universitarios, por un lado. Por el otro, podrían servir para establecer políticas laborales más igualitarias para el desarrollo pleno de carreras profesionales y un crecimiento humano digno.

Un aspecto que resultó interesante fue el hecho de que la mayoría de los PTP arribó al trabajo docente por iniciativa propia, es decir, que ellos buscaron la opción de laborar en una IPES por tres motivos, principalmente. El primero relacionado con la búsqueda de un ingreso económico adicional a otros, el segundo asociado con la idea de tener un trabajo que no represente dedicación exclusiva y, el último, vinculado con el interés de “mantener contacto con el mundo laboral sin la intensidad de la empresa” (Eo23). El último motivo es más recurrente en el caso de los profesores jubilados o de edad más avanzada.

El PTP experto con horas docentes es el perfil más frecuente de esta investigación, lo que coincide con el tipo de profesores que casi siempre busca la IPES para cubrir vacantes pues conocen con profundidad su campo laboral, además de que contemplan una estadía de poco tiempo en la docencia; no obstante, hay profesores con este perfil que tienen una década o más en dicha actividad. Los profesionales con aspiraciones académicas son los segundos con mayor presencia, su característica principal es que son profesores con más antigüedad en los establecimientos privados debido a que tienen contratos anuales por realizar actividades de dirección de programas educativos. Esta función la comparten con algunas pocas horas frente a grupo.

Los otros dos perfiles que ubiqué tienen algunas peculiaridades como que, en general, la docencia es la actividad laboral y económica predominante o exclusiva. Se trata de PTP con perfil académico en construcción y los PTP-extendido. Respecto a los primeros, son profesores con credenciales de doctorado -o planes para cursarlos pronto. Profesores con este perfil desarrollan actividades de docencia en los sectores público y privado, pero solo en un establecimiento por sector durante más de un quinquenio, además realizan actividades de investigación u otras relacionadas con la profesión

académica (dirección de tesis, publicación individual o colectiva, asistencia a congresos, forman parte de grupos de investigación, entre otros).

Estos profesores se fraguan un trayecto académico lo más consolidado posible debido a su interés por dedicarse a la vida universitaria. Ubican que la academia es un espacio altamente jerarquizado y competitivo, en el que es preciso hacer méritos para ganarse un lugar. Llama la atención cómo estos PTP se reconocen altamente valiosos para las IPES, a pesar de que no son un tipo de perfil muy recurrente y el preferido por los establecimientos, sus altas credenciales y su producción académica les permite reconocerse como académicos, profesores universitarios, frente a otros que solo pudieran ser docentes.

Los PTP extendido llaman la atención por su composición: profesores entre 40 y 50 años, con formación en el campo de las humanidades, con experiencias laborales poco variadas -en cuanto a espacios— y con cargas docentes altas (más de 25 horas a la semana). El motivo principal es que viven de manera exclusiva de su actividad docente en la IPES, ésta es su única fuente de financiamiento. El interés de estos profesores es que la docencia sea la actividad del largo plazo, a pesar de sus anhelos por conseguir la estabilidad, situación que reconocen poco probable dadas las condiciones que ofrecen los establecimientos privados para los que trabajan.

Los PTP extendido asumen la inseguridad laboral como una premisa de su elección profesional: ser profesor; para ello han tenido que desarrollar estrategias de subsistencia económica: combinar contratos semestrales-cuatrimetrales para resentir menos la falta de ingresos por vacaciones, días feriados o de asueto. Ello también genera, a la larga, pocos espacios de recuperación y de descanso.

Frente a esta diversidad de experiencias, intereses, tiempos de dedicación en el profesorado de tiempo parcial me pregunto ¿qué significa ser un PTP si las cargas de trabajo oscilan entre cinco y más de 25 horas de dedicación semanal?, ¿qué significa ser un docente si, adicionales a la docencia, los PTP deben cubrir -sin remuneración- otras funciones como la tutoría o la asesoría en la IPES? Por ello atisbo la necesidad de continuar la investigación en la educación superior privada y conocer desde la voz de sus gestores, inversionistas o dueños cuál es su idea sobre la función social que cumplen, qué sentidos tiene el servicio educativo que ofrecen, así como propuestas que pudieran hacer para mejorar los aspectos laborales que ofrecen a quienes ahí trabajan.

Este último asunto es relevante pues, como parte de la investigación, observé con los entrevistados poco conocimiento sobre el tema de la contratación y las

condiciones laborales que tienen, en el sentido de que con mucha dificultad los PTP describieron su forma de contratación o el monto que perciben por la docencia que ejercen. Si bien esta situación no se relaciona de forma exclusiva con la IPES, en el capítulo cuatro mostré algunos aspectos asociados a las zonas grises de la relación laboral entre ésta y los PTP. Considero que este es un tema al que los establecimientos debieran abrirse más para explorar de forma sistemática qué ofrecen y cuán apegados o no están a las leyes laborales de nuestro país.

De manera concomitante, explorar con más detalle los procesos y los criterios para el ingreso y la permanencia de los PTP en los establecimientos privados. Si bien en esta tesis muestro que, en general, tales aspectos son muy similares entre las ocho IPES, muchos de ellos no son explícitos o suficientemente claros para el profesorado. Las reglas del juego son opacas, sobre todo en lo que a la permanencia refiere, pues en la mayoría de los casos las contrataciones ocurrieron a la prisa o con urgencia poco tiempo antes de que el semestre iniciara.

A ello se suman algunos dilemas que describieron los PTP con relación al trabajo en aula: relaciones difíciles con algunos estudiantes, el uso y seguimiento obligatorio de los contenidos y las estrategias didácticas de las plataformas virtuales, las actividades adicionales no consideradas -como revisar tareas, trabajos o preparar exámenes, o cubrir horas de actualización docente al mismo tiempo que se lleva a cabo el periodo lectivo. Algunos de estos temas han sido ampliamente explorados por la investigación educativa, aunque, en su mayoría, en la educación básica. Quizá en la educación superior se ha dado más importancia al dominio disciplinar que a aspectos pedagógicos o didácticos del proceso formativo. Valdría la pena explorar más el lugar que tienen éstos y recuperar su valía a través de propuestas de formación docente pertinentes para las poblaciones que atienden.

Un hallazgo interesante es la expresión de anhelos y esperanza que puede generar el trabajo educativo: los profesores desean trascender a través de lo que enseñan a otros, a través de sus saberes profesionales transmitidos a sus estudiantes. En el testimonio de casi todos los entrevistados aluden a su deseo por contribuir a “construir un mundo mejor” (Ea7) a través de la docencia, ¿qué implicaciones o sentidos tiene este ideal que se expresa en el marco de la incertidumbre y el riesgo? Hay una apuesta común por lo que Freire llamaría el “inédito viable” (Freire, 2002).

Según el autor, esta idea se opone contra el pensamiento que amenaza con el desencanto y la incertidumbre, y que supone que las opciones de los individuos son

limitadas debido al lugar que ocupan en la estructura social. Lo inédito abre otras posibilidades, otras rutas posibles a ser construidas, no seguidas, pues aquí es en donde se ubica la libertad de acción de los profesores: en la posibilidad de construir formas distintas de ser y estar en el mundo.

Para los entrevistados, la docencia que ejercen, a veces con algunas limitaciones, resulta la oportunidad de abonar en la construcción de un futuro que ofrezca mejores condiciones que las actuales a los individuos. Varios profesores durante las entrevistas hicieron referencia al estado presente que guarda la educación de México que, en general, es bosquejado por los medios de comunicación masiva como un panorama de atraso, baja calidad y deficiencias. Los PTP señalaron que no es posible seguir quejándose de tal situación cuando todos tenemos responsabilidad en ella. Realizaron, pues, una denuncia del presente para proyectar un futuro distinto.

La cultura engendra deseos que, inscribiéndose como expectativas en los individuos, instaura una distancia social y una frustración a veces generalizada en situaciones sociales incapaces de satisfacerlas. La cultura en la modernidad ha cesado de ser solamente un factor de integración entre el individuo y la sociedad, y es también un factor activo, cada vez más frecuente, de fisión entre uno y otro (Araujo y Martuccelli, 2010:81).

Cuando les cuestioné qué era para ellos el trabajo docente, varios expresaron que implicaba mayores retos y satisfacciones que un trabajo de oficina o en una industria o en una clínica.

Honestamente lo que más me ha gustado es trabajar de cerca con los chicos, inquietos, dispersos a veces, pero es distinto hacer que alguien que recién se está formando comprenda su trabajo, a que lo haga el jefe de piso de la fábrica... Es más satisfactorio pues, al jefe de piso... o sea, cuando estás en la industria das órdenes y te dan órdenes. Acá no, *acá es de cómo hago que entiendas por qué esto es así, por eso para mí la docencia es un reto, porque me lleva a preguntarme cómo hago para que piensen y no que obedezcan solamente* (Eo11).

Digamos que es algo que yo disfruto mucho [la docencia]; diría que es goce pero también aprendizaje y entonces ya son dos (risas), porque disfrutas el momento en el que estás ahí haciendo que algo que puede ser nuevo o desconocido o difícil para que alguien se convierta en algo y que además les va a permitir hacer su trabajo más adelante: atender a pacientes y mejorar sus vidas. Entonces eso es algo que se disfruta muchísimo, *más que estar solo en la clínica atendiendo a los pacientes que es algo que me gusta, pero digamos que la experiencia es diferente* (Ea33).

El trabajo docente conlleva compartir lo que se sabe y requiere que, por un lado, los profesores se atrevan a soñar con otras formas distintas de actuar, así como mantener la esperanza de que ello es factible, por el otro. En las siguientes citas, resalto con cursivas las ideas expresadas por los entrevistados relacionadas con sus concepciones sobre la docencia:

...para mí, es *mi forma de trascender en este mundo, dejar algo más, dejar una semilla*, dejar algo de lo poco o mucho que sé o que soy, *de no ser egoísta con el mundo y dejar mejores personas*. Creo que ese es el punto personal que más me mueve (Eo5, profesional con aspiraciones hacia la docencia).

Y bueno en esencia podría yo concluir con que para mí la docencia no es mi actividad preponderante... *sí es mi gimnasio intelectual. Pero yo voy más lejos, además de mi gimnasio intelectual, es un apostolado*. Definitivamente la docencia no me va hacer millonario, pero si yo quiero poner mi granito de arena para que esto sea un mundo mejor, entonces también dice la palabra de sabiduría “lo que de gracias recibe, de gracia lo das”. Entonces sí yo ya lo recibí y ya lo aprendí, ahora se lo tengo que dar a las nuevas generaciones para que ellos lo repliquen (Eo32, experto con horas docentes).

La mayoría de los entrevistados expresó la necesidad de afrontar los retos del aula, de estar actualizado, de tener un interés de transformar la realidad –o al mundo- como características necesarias para desarrollar sus actividades de enseñanza en las universidades privadas, también para contrarrestar la percepción mercantilista que se pudiera tener de ella, “pues aunque acá se paga por educarse, también se trabaja con personas... y antes que el cliente, yo veo al humano” señala Eo17.

En términos generales, los PTP hicieron referencia a los sueños de que “la educación sea diferente en México” (Eo23) o que “la sociedad siga avanzando con mayor justicia” (Ea14). Los sueños son proyecciones que forman parte de la naturaleza humana. Pese a las condiciones de inestabilidad laboral y riesgo social en las que los profesores realizan sus actividades profesionales, la esperanza de ser parte del cambio “sembrando huellas en los chavos para que seamos diferentes” (Eo8) parece ser una llama que no se apaga.

Eso sí, los más jóvenes sueñan diferente, con proyectos propios que construyen sobre la marcha; los más longevos valoran lo que hicieron, que no siempre fue lo que querían para sí, pero que resultó satisfactorio. Para la mayoría de los profesores, invertir en sus conocimientos y en sus habilidades resulta la acción presente más inteligente que, en el futuro próximo, será retribuida por los espacios de trabajo. Otras huellas de época: la segunda modernidad le recuerda a los actores que pueden hacer de sí lo que

deseen, que tienen la libertad de construirse a sí mismos, aunque no advierte que esta construcción de sí implica renovación constante y asunción de la incertidumbre: acciones que se realizan *mientras ocurre lo que se anhela*, acciones en las que la docencia en IPES tiene un lugar.

De manera recurrente, los actores se enfrentan al dilema de sobreponer sus tiempos vitales: en la casa el trabajo se extiende; en el trabajo el reposo parece indispensable pero sin lugar para él. Los profesores, en general, expresan malestar sobre sus condiciones de trabajo -y sus condiciones de vida-, les parecen de riesgo, inestables, injustas, con una exigencia mayor respecto a lo obtenido materialmente, aunque simbólicamente se obtiene satisfacción, prestigio, reconocimiento, eso es importante y sirve como un elemento para aminorar el impacto del riesgo social al que está expuesto.

Algunos testimonios de los entrevistados apuntaron a que esto es posible dado que la satisfacción (relacionada con hacer lo que se ama o lo que gusta) es un bien altamente valorado en la época en la que vivimos. Quizá valga la pena que la investigación explore las ventajas/ desventajas de obtener satisfacción en un trabajo que exige en demasía y que expone a los actores a condiciones de incertidumbre.

Enseguida, para cerrar este capítulo, subrayo algunas ideas con relación a las limitaciones que tienen las carreras transicionales de los PTP y, por tanto, los colocan en una situación de inseguridad constante.

5.2 Riesgo y osadía en las carreras transicionales

Los riesgos sociales, pueden ser normales o anormales en función de la legitimidad política que los respalda (Cohen y Méndez, 2000 en Mancini, 2017: 60).

Ahora bien, ¿cuáles son las consecuencias de la docencia de tiempo parcial en el marco de condiciones de riesgo social e inseguridad laboral? Algunas las he señalado de manera breve en líneas anteriores, tales como la incertidumbre y el riesgo, que delimitan la vida de los actores, así como las desigualdades competitivas entre el profesorado ante criterios de contratación variantes y poco claros.

La segunda modernidad ha generado cambios profundos en la estructura ocupacional y social. La flexibilidad es la principal característica de esta, y también tiene un potencial creador de

...ambientes de trabajo y estructuras sociales elitistas y segregadoras, reservando la autonomía, el criterio propio y el trabajo más significativo para las pequeñas élites técnicas, mientras que la mano de obra restante queda relegada a los trabajos de bajo nivel, de media jornada, temporales, sin seguridad social y asignados de forma errática (Menzies, 1989 citado en Hargreaves, 2005:77).

La flexibilidad no es del todo perjudicial, sino que plantea retos a la enseñanza, principalmente al profesorado de tiempo parcial respecto a la configuración de sus itinerarios laborales y de la necesaria formación docente que asegure el ejercicio de la docencia en las IPES. Implica también que como actores desarrollen habilidades para cumplir con sus diversos roles laborales, por ejemplo, además de dar clases, si tienen un negocio propio, si trabajan por cuenta propia y si también realizan actividades domésticas y de cuidado.

El manejo de estos roles tiende a ser desequilibrado en la mayoría de los PTP, por lo que el descanso, la recreación o el cuidado de la salud son actividades que se desplazan por cumplir con las responsabilidades formales del empleo. Así, el trabajo sigue siendo el protagonista en la organización de vida de los actores. Una diferencia importante es que ya no articula la subjetividad moderna, por el tipo de características que tiene: poca estabilidad, exposición a la vulnerabilidad social y económica, así como cambios constantes.

Dos son las limitaciones comunes en las IPES que exploré a través de los testimonios de los profesores en esta investigación, las cuales están presentes en establecimientos de los tres sectores de precio: alto, medio y bajo. Por este motivo, estas restricciones son transversales a los cuatro tipos de carreras. La diferencia estriba en que las repercusiones para cada uno son distintas; entonces, esto confirma que si bien el riesgo social es un fenómeno generalizado, los actores lo viven/ afrontan con ciertas particularidades en relación con los recursos con que se cuentan y las habilitaciones que se da el establecimiento.

Los establecimientos privados instituyen en sus reglamentos de operación un número restringido de horas que un docente puede tener a su cargo en la semana durante un periodo escolar, ya sea en programas de grado o posgrado, según el testimonio de los entrevistados. En general, el rango oscila entre diez y quince horas, lo que implicaría atender un promedio de tres a cuatro materias. Esta es la primera limitación con la que se enfrentan los PTP. Impacta más a quienes tienen un perfil académico en construcción, quienes son profesores de tiempo parcial-extendido y a los profesionales con aspiraciones académicas, en orden descendente. En el caso de esta

investigación, es más de la mitad de los entrevistados, algunos de ellos interesados en hacer de la docencia un trabajo más estable o permanente.

Aun cuando hay materias vacantes en las IPES en las que laboran, estos profesores se ven en la necesidad de dar clases en varias de ellas simultáneamente, en ocasiones para obtener un ingreso decoroso que permita cubrir las necesidades básicas, en otras por motivos asociados a su proyecto profesional. En esta tarea, hay PTP que combinan los sectores educativos público y privado. Para ellos la sensación recurrente es que siempre se vuelve a empezar, como ha señalado Richard Sennett (2005). Por su parte, para los expertos con horas docentes esta restricción resulta apenas conveniente debido a que su interés principal está ubicado en el ejercicio libre de su profesión.

Además de las cuestiones de movilidad, organización de actividades varias y gestión de tiempo que implica trabajar en diversos establecimientos educativos, también está el factor de intensificación de la jornada laboral. Esta hace que se destine tiempo y energía a las exigencias institucionales derivadas del trabajo docente. La amplia demanda de actividades que se incorpora a la docencia, tales como la plataforma virtual o hacer los cursos de formación, desencadena que el poco tiempo libre con que cuenta se invierta en estas minucias.

Lo anterior socava la condición de vida del profesorado. Day (2012) señala, por ejemplo, que ante este fenómeno es común que los profesores desarrollen cuadros de estrés y de angustia que, de no ser tratados a tiempo, derivan en situaciones de alto riesgo, como el *burnout*. También, Esteve (1994) ha estudiado el tema a partir del concepto de malestar docente en el que registran graves afectaciones psicosociales en los docentes, producto de las emociones negativas a las que se exponen. Adicionalmente, está la experiencia de incertidumbre e inseguridad ante el reajuste de horarios cada periodo escolar, el continuo cambio de materias o, incluso, no saber si el establecimiento educativo requerirá los servicios del PTP.

La segunda limitación está relacionada con la forma en la que las IPES conciben al profesorado –en suma el trabajo docente- vinculado al uso obligatorio (opcional) de las plataformas virtuales para las clases. Es importante recordar que los establecimientos considerados para esta tesis tienen distintos niveles de exigencia al respecto. Como analicé en el capítulo cuatro, para el profesorado que no cuenta con experiencia docente de manera previa, este mecanismo les da mayor certeza en torno a lo que deben hacer como enseñantes. No obstante, la mayoría lo valora como una

situación que acota la libertad de cátedra y que resulta un elemento que condiciona la aceptación o el rechazo de un PTP para laborar en un establecimiento.

Respecto al primer tema, la libertad de cátedra, resulta difícil para los profesores desarrollar una autoridad como enseñantes si su papel dentro del proceso educativo es el de operar un conjunto de acciones planeadas por otros. El proceso de elaboración de un programa de materia, así como de un plan didáctico permite que el actor reconozca sus saberes, los organice y los transforme para ser trabajados por un conjunto de estudiantes. El proceso supone distintos niveles de reflexión y construcción de pensamiento. En palabras de Richard Sennett, el trabajo requiere la rutina y su pleno conocimiento, el cual permite reconocer “formas mejores de hacer las cosas” (Sennett, 2009).

Al contrario de lo que señala el autor, la segunda modernidad expresa una situación de tiempo técnico-racional a través de los requerimientos burocráticos y administrativos con los que deben cumplirse. Resulta paradójico que los actores atiendan procesos de reflexión y producción artesanal que requieren tiempo, frente a las exigencias de cumplimiento de programas o de funciones en plazos limitados. Esto provoca que el tiempo se viva como crisis, con cansancio y, en ocasiones, vacío de sentido.

La mayoría de las insatisfacciones de los PTP con relación al trabajo docente provienen justo de estas exigencias administrativas y, en menor medida, de la actitud del estudiantado en el aula o el poco apoyo que reciben por los coordinadores de carrera de las IPES en las que laboran. En la medida en que la docencia sea más artesanal, en el sentido de Sennett, y menos administrativa, los deseos y las emociones del profesorado con relación a ella tendrían más cabida en el escenario.

Llama mi atención esta paradoja: a través del uso de plataformas virtuales se pretende garantizar “la calidad del servicio educativo”, de tal manera que todos los estudiantes obtengan aprendizajes similares. No obstante el PTP supone ser el experto formador, motivo por el que es contratado; cuando qué y cómo enseñar transita por pautas tan constreñidas para la acción, parece que se legitima una figura del docente desprovista de la capacidad para “enseñar”. El PTP se limita a reproducir, a ejecutar, a administrar el tiempo de la clase.

Y, al mismo tiempo, los establecimientos sugieren, a veces a modo de exigencia, cubrir otras funciones como asesorías, tutorías o participación institucional. Debido al paradigma de alta productividad en el que se ubican los establecimientos educativos en

esta segunda modernidad, también debe valorarse el alto rendimiento (Hargreaves, 2005), sin tomar en cuenta si las condiciones que se ofrecen posibilitan tal situación o si los actores cuentan con las habilidades necesarias para realizarlo.

Algunos de los efectos pueden estar relacionados con la simulación en términos de cubrir los criterios requeridos por los establecimientos, pero que, en suma, no apuestan por contribuir a la mejora de los procesos de desarrollo profesional de los PTP. Incluso, esta situación podría incentivar la máxima competencia entre los actores, en un sentido de rivalidad y desigualdad, no tanto de aprendizaje colaborativo (Zabalza y Zabalza, 2011; Hargreaves, 2005). Empero, no se sabe, más allá de las experiencias de los profesores de esta investigación, cuál podría ser la percepción del profesorado de tiempo parcial respecto al trabajo que realizan en los establecimientos privados. Me parece que este es un tiempo para la agenda de investigación educativa.

Finalmente, la barrera que ubiqué solo en un establecimiento privado del sector de alto precio (IP5) para la construcción de carreras transicionales es la solicitud de exclusividad a sus PTP. Mientras ellos tengan un contrato laboral con este, no pueden trabajar con otros. Esta situación se convierte en un impedimento para los profesionales con aspiraciones académicas, es decir, aquellos que están más centrados en la gestión o en la docencia y buscan que ésta sea su actividad laboral central, pues únicamente pueden trabajar en esta IPES sin la certeza de quedarse. Empero, los actores logran cierto equilibrio a través de la remuneración recibida pues es más alta que la mayoría de IPES, lo que posiblemente les permite tener un ingreso económico adecuado para cubrir sus necesidades de vida.

Lo que se observa con esta limitación es que el establecimiento intenta preservar a su planta docente a través de otros incentivos, por ejemplo, la amplia oferta que tiene de capacitación para el profesorado. En ese sentido, los actores aceptan que, para obtener el beneficio, deben privarse de otros caminos posibles; la libertad precaria es vivida como un sacrificio que deben asumir si en el presente requieren cubrir una necesidad inmediata, aunque ello implique la no certeza de permanecer por un largo plazo. En este caso las necesidades que se cubren son de ingreso económico o de capacitación adicional que posibilitan otras labores profesionales o de vida. En la medida en que los actores se encuentran en una situación de permanente cambio son ellos quienes absorben la responsabilidad de construir o desarrollar elementos que les permitan hacer frente a éstos.

El problema es justo que al vivir aquí y ahora con lo que se tiene, el profesor se ajusta constantemente a lo que ofrecen los espacios laborales por los que transita; es una permanente condición de “volver a empezar” como un actor individualizado. Desde la perspectiva de Bauman (2002; 2007) es aceptar la fragmentación como un hecho concomitante al éxito. Así, para tener éxito, el individuo requiere moverse todo el tiempo; cuanto más expuesto se está a distintas experiencias, más posibilidades tiene de ser reconocido por los otros, aunque no necesariamente ocurra de esta manera. Sennett (2005) y Castel (2008) mencionan al respecto que los actores de la segunda modernidad tienen fecha de caducidad, cada tanto deben renovarse o aceptar los costos de preservar.

El hecho de que los PTP tengan un trabajo les da acceso a servicios que garanticen un estado de vida más o menos cercano al bienestar, pero también les demanda cambios y ajustes permanentes. Tradicionalmente, un empleo fijo o de carrera dotaba al actor de seguridad social, así como de sentido en torno a la permanencia. En fechas más recientes, el empleo permanente no es garante de seguridad ni de la concreción de un proyecto profesional. La mayoría de los actores, incluso, otorga más valor al trazo de rutas profesionales diversificadas en cuanto a escenarios, funciones y tiempos.

No obstante, esto representa una dicotomía. Por un lado, los actores deben asumir los riesgos a los que están sujetos en tanto transitan por distintos empleos, entre ellos la docencia en IPES. Por el otro, al encontrarse con condiciones poco favorables para su desarrollo personal y profesional que, en ocasiones, no comulgan con sus deseos o con los recursos con los que cuentan para afrontar los riesgos, emerge el anhelo por el “viejo orden” (Bauman, 2002). En ese sentido, como señalé en el capítulo cuatro, los profesores se viven en tensión de una libertad precaria: quieren ser, pero no pueden porque deben atenerse o responder a las condiciones del contexto.

Una de las implicaciones de la docencia de tiempo parcial se ubica en que la integridad de los actores se pone en riesgo, pues la constante adaptación invisibiliza otros procesos que tienen lugar como la exclusión, el desequilibrio y la falta de creatividad. Scott Lash (prefacio en Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 16) menciona que “en la segunda modernidad las normas son constitutivas, no reguladoras... el poder y la desigualdad actúan menos a través de la explotación que de la exclusión”. Esto significa que en el marco de un escenario en donde cada actor ve por sí mismo, sus oportunidades dependen de lo que otros logren o, por el contrario, de lo que se priven.

Los profesores de tiempo parcial se encuentran en un contexto complejo que los orilla a la máxima competencia por recursos –materiales y simbólicos- en detrimento del trabajo colaborativo o del fortalecimiento del tejido gremial. Se trata pues de enfatizar el trabajo que permita mantener o acumular los beneficios individuales, aunque ello signifique la reducción de espacios de decisión –en lo profesional, y de tiempos de cuidado –en lo personal. En el trabajo docente coexisten experiencias de trabajo desigual que suponen cierta uniformidad, entre las cuales se asume la itinerancia como algo “normal” para sus vidas. En ese sentido, me parece que esta investigación abona en confirmar la existencia de dos mercados en la educación superior: el académico y el docente (Acosta, 2018). Los PTP se ubican en el segundo, los tipos de carreras transicionales más cercanos a ello son: expertos con horas docentes, profesionales con aspiraciones hacia la docencia o la gestión, así como los PTP-extendido.

De esta manera, la docencia de tiempo parcial se reduce a la clase, o la asignatura o la materia en la organización del trabajo docente en las IPES, situación que contribuye a invisibilizar, por un lado, otras faenas que realizan los profesores, así como el conjunto de recursos y esfuerzos que movilizan los actores para ejercer la docencia. Además, por el otro, provoca que los establecimientos resten importancia a la necesidad de generar mejores condiciones para el trabajo en términos de infraestructura (espacios para que los PTP preparen su clase o atiendan estudiantes), de ambiente de colegialidad (para promover el aprendizaje colectivo y la construcción de proyectos), así como mecanismos que aminoren el peso de la burocracia en el aula.

Por su parte, quienes tienen un perfil académico en construcción, aunque también son parte del mercado docente, es probable que transiten hacia el mercado académico –quizá más probable en el sector público que en el privado. Las experiencias de este tipo de profesores evidencian características de ese mercado: altas exigencias en torno a las credenciales y las funciones a realizar, necesaria diversificación de espacios y tiempos de acción, construcción de redes para el trabajo de producción académica (investigaciones y proyectos), así como una iniciación más o menos planeada en la universidad pública que, al no ser suficiente sustento económico, el sector privado aparece como oportunidad. El acceso depende de la activación del individuo para cubrir los criterios de ingreso y permanencia, así como de las reglas del propio mercado académico.

Lo anterior evidencia no solo la segmentación al interior del propio mercado docente, sino también desigualdad respecto a las dinámicas que se gestan y su impacto

en los actores, así como una aceptación/reproducción que legitima tales dinámicas. Esto sugiere que difícilmente el trabajo de tiempo parcial contribuye en el fortalecimiento de los vínculos sociales pues se asume la diferenciación de estatus como una condición inherente para quienes participan de él.

Lo que Scott Lash enfatiza es que la no linealidad de la segunda modernidad implica que los actores son “experimento en su obra”, se asume la tarea y sus respectivas consecuencias, entre las cuales se encuentra la de *quedar excluido por no lograrlo*. Es la necesidad de hacer frente a tales consecuencias, bajo la promesa de un “futuro mejor”, lo que demanda el despliegue de diversas acciones que minimicen el riesgo y la incertidumbre. Por ejemplo, los profesores de esta investigación, sobre todo los más jóvenes (de 29 a 49 años), ponen en evidencia que, ante la baja frecuencia de empleos permanentes, la opción es aceptar la flexibilidad laboral. Ellos resaltan las ventajas que obtienen de sus múltiples empleos, en términos de experiencia y conocimiento, aunque ello no signifique mayor retribución económica.

La docencia se asoma como una posibilidad osada, en el sentido de que la exigencia sobrepasa los horarios efectivamente remunerados y la energía considerada para ser invertida. Como he señalado, ese trabajo requiere faenas previas al tiempo de aula, así como un conjunto de acciones posteriores que, en algunos casos, resultan poco satisfactorias para el profesorado, principalmente cuando se trata de trámites administrativos. Para algunos entrevistados, la enseñanza universitaria se ha convertido en un largo camino de aceptación de la incertidumbre: obtienen aprendizajes, pero requieren sacrificios; conviven los tratos poco amables y los momentos de satisfacción al interior de las IPES; la situación de trabajo puede resultar gozosa o frustrante.

Para quienes consideran la enseñanza como una actividad no central, en el sentido de que su proyecto profesional puede prescindir de ella en ciertos momentos, la incertidumbre se asume con bajos costes. El ajeteo cotidiano de las labores docentes, así como lidiar con malos tratos son condiciones que se perciben con indiferencia por los PTP; sin embargo, con base en los aportes de Richard Sennett (2005; 2007) sabemos que, cuando el actor no se siente reconocido por la labor que realiza o por contribuir en la construcción de la sociedad, resulta difícil que vislumbre formas mejores de hacer las cosas.

Si bien esta tesis está centrada en el sector privado de educación superior, quizá el escenario en el que se encuentra el profesorado del sector público no es tan distinto. La investigación educativa, en conjunto con la hechura de políticas, deben ir de la mano

para establecer formas de trabajo docente que reviertan el empobrecimiento social y cultural vigente. Es necesario que establezcamos cuáles son nuestras responsabilidades colectivas frente a los riesgos sociales que se manifiestan en el mercado de trabajo docente, pues estos no son atributos individuales sino rasgos estructurales. La *otra* profesión que ejercen los PTP es la expresión de la vinculación entre la flexibilidad y el riesgo, en parte porque contribuye a normalizar la incertidumbre, pero también manifiesta algunos cambios de orden cultural en la organización del trabajo.

El trabajo docente de tiempo parcial debe ceder espacio y energía para la búsqueda del pleno desarrollo humano, el mismo trabajo docente debe ser motor de este desarrollo personal, tiene que ser el medio de toma de conciencia de lo que se es y se tiene; esto exige una jornada justa y equilibrada, que ofrezca ganarse la vida y, al mismo tiempo, que sea la prolongación de un tiempo de gozo para la construcción de sí.

Las formas de organización y administración del tiempo, impulsadas y cuestionadas por las políticas de individualización y por el mercado laboral, deben ser sometidas a una transformación de tal forma que permitan, objetiva y cualitativamente, desplegar otras formas de ser actores en los distintos escenarios en los que se mueven: la escuela, el hogar, el espacio público, con los amigos. Esta perspectiva implica que los actores puedan ofrecer lo mejor de sí, hacer bien las cosas en la búsqueda de un bien común que, al mismo tiempo, ofrezca posibilidades de bienestar para sí mismo.

Referencias bibliográficas

- Acosta Ochoa, A. (2018). *Enseñar en la precariedad. Condiciones de trabajo y experiencias laborales en el mercado docente de la educación superior*. Tesis. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco.
- Acosta Ochoa, A. (2012). ¿Qué significa ser profesor de las privadas?. *Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano*. 3 de septiembre de 2012. Consultado el 10 de octubre de 2012 en <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=221730&cates=Sistema+Educativo+Nacional&idSubCat=&subcates=4.-+Instituciones+privadas+de+educaci%F3n+superior&ssc=&m=mail1&p=mail1>
- Acosta Reveles, I. L. (coord.) (2017). *Transiciones laborales. Lecturas y tramas hacia la precariedad*. México. Colofón y Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Acosta Silva, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Caracas, Venezuela: IESALC UNESCO. [Reporte disponible en <http://www.iesalc.unesco.org.ve>]
- Acosta Silva, A. (2013). Educación superior privada en México, 1980-2010: entre el isomorfismo teórico y el homomorfismo práctico, pp. 1-31 (no publicado)
- Aguilar Nery, J. (2015). Desafíos de la investigación en formación docente del nivel medio superior en México. *Perfiles Educativos*. XXXVII (Número especial). 89-107.
- Aguilar Vega, E. y Guerrero Reséndiz, D. (2015). *Influencia de la formación docente en la práctica educativa: Testimonios y experiencias de profesores de educación media superior*. Tesis de licenciatura. Licenciatura en Innovación y Gestión Educativa. Querétaro. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Alliaud, A. (2004). La escuela y los docentes ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica. *Cuaderno de Pedagogía*. 7 (12). 91-106.
- Alliaud, A. (2014). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. Alliaud, A. y Antelo, E. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor. 51-63.
- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2014). Enseñanzas y algo más. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.
- Altbach, P. (coord.) (2004). *El ocaso del gurú: La Profesión académica en el tercer mundo*. Universidad Autónoma Metropolitana. México.
- Álvarez-Gayou Jugerson, J. L. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México. Paidós Educador.

- Álvarez Mendiola, G. (2011). El fin de la bonanza: la educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. 60. abril, México. UAM-Xochimilco.
- Álvarez Mendiola, G. (2011a). Un nuevo periodo de la educación superior privada en México. Ponencia presentada en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. Ciudad de México. Disponible en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/1528.pdf
- Álvarez Mendiola, G. y Ortega, J. C. (2011). *El papel del sector privado en las configuraciones sistémicas estatales de la educación superior en México: políticas públicas, mercados y diferenciación interinstitucional. Estadística de cuestionario 911*. (Sistema de Consulta) México. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Universidad Veracruzana y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Álvarez Mendiola, G. y Urrego Cedillo, F. L. (2017). Los conglomerados de la educación superior privada en México: expansión, distribución territorial y predominio oligopólico. Ponencia presentada en el *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. San Luis Potosí. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2683.pdf>
- American Association of University Professors (AAUP). (1940). *Statement of principles on academic freedom and tenure*. Retrieved June 1, 2010, from <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/1940statement.htm>.
- American Association of University Professors (AAUP). (2003). *Policy statement: Contingent appointments and the academic profession*. Washington, DC: American Association of University Professors. Retrieved February, 22, 2010, from <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/conting-stmt.htm>.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Paidós.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*. 36. 77-91. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea07.pdf>
- Arthur M. B. (1994). The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. *Journal of Organizational Behavior*. 15. (4). 295-306.
- Arthur, M. B., y Rousseau, D. M. (Eds.) (1996). *The boundaryless Career*. New York. Oxford University Press.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2013). *Anuario estadístico. Educación superior. Personal docente*. México. ANUIES.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2015). *Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas mexicanas. Elementos para un diagnóstico*. Reporte Ejecutivo. México. ANUIES
- Augé, M. (2019/enero). "Con la tecnología llevamos ya el 'no lugar' encima, con nosotros". Entrevista publicada por Carles Geli en *El País*. Consultado el 2 de febrero de 2019 en https://elpais.com/cultura/2019/01/31/actualidad/1548961654_584973.html?id_externo_rsoc=FB_CM&fbclid=IwAR2q64ASW7kFRzuoZmw7eMAK90NkdGs-d6TRlmt2HneBrs100k5J16v9zll
- Bachelet, M. (2010). Laberintos de cristal. *Diario El País*. 22 de julio de 2010. Consultado el 5 de marzo de 2017 en <http://www.otromundoesposible.net/laberintos-de-cristal-michelle-bachelet-informe-de-desarrollo-humano-sobre-desigualdad-para-america-latina-y-el-caribe/>
- Bauman, Z. (1993). Wir sind wie Landstricher- die Moral im Zeitalter der Beliebigkeit. *Süd deutsche Zeitung*. 16-17 noviembre de 1993. (Título en inglés: *We are, like Landstricher, The Morality in the Age of Arbitrariness*. Southgerman Newspaper).
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumo y nuevos pobres*. Barcelona. Gedisa.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbres*. México. Ensayo TusQuets.
- Bauman, Z. (2017). *Retropía*. México. Paidós.
- Bazant, M. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México. El Colegio de México.
- Becher, T. (1987). The Disciplinary Shaping of the Profession. Clark, B. (ed.) *The Academic Profession. National, Disciplinary, and Institutional Settings*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press. 271-303
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.
- Beck, U. (2000a). *The Brave New World of Work*. Cambridge. Polity.
- Beck, U. (2000b). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona. Paidós Surcos.
- Beck, U. (2015). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Paidós. Barcelona.

- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). Adiós a lo tradicional. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós. Barcelona.
- Becker, H. (2009). *Trucos del oficio*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Madrid. Alianza Universidad Textos.
- Berger, E. D. y 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
- Beriain, J. (1996). Prólogo. El doble 'sentido' de las consecuencias perversas de la modernidad. Beriain, J. (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*. Barcelona. Anthropos. 7-29.
- Bermúdez, M. L. y Novoa, N. (2009). *Condiciones laborales de los docentes de hora. Cátedra, reflexiones desde sus relatos de vida*. Tesis de maestría, Facultad de Educación, Universidad de La Salle, Bogotá.
- Besosa, M.; Bousquet, M.; Barnes, L.; Nelso, C.; Newfield, M.; Nienow, J. & Thompson, K. G. (2014). *Tenure and Teaching-Intensive Appointments*. Reporte preparado por el subcomité del Committee on Contingency and the Profession, consultado el 11 de junio de 2015. En línea: <http://www.aaup.org/report/tenure-and-teaching-intensive-appointments>
- Biddle, B. J., Good, T. L., Goodson, I. (2002). *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. Barcelona. Paidós.
- Birgin, A. (2012). Introducción. Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires. Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao. Ediciones Mensajero.
- Booth, W. C; Colomb, G. G. y Williams, J. M. (2003). *The Craft of Research*. Chicago. The University of Chicago Press.
- Bradley, G. (2004). Contingent Faculty and the New Academic Labor System. *Academe*, Vol. 90, Fascículo 1.
- Briscoe, J. P., y Hall, D. T. (2006). The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications. *Journal of Vocational Behavior*, 69: 4-18.
- Brunner Ried, J.J. (2006). *Mercados Universitarios. Ideas, Instrumentos y Seis Tesis en Conclusión*. Documento en línea http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html.
- Brunner Ried, J.J. (2007). *Universidad y sociedad en América Latina*. Xalapa. Universidad Veracruzana.
- Brunner Ried, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales. Documento en línea

http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/libros/Libro_Mercados/Mercados_Universitarios.pdf.

- Buendía Espinosa, A. (2016). Configuración del Mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*. 13 (8). 32-59.
- Burin, M. S. (2008). Las fronteras de cristal en la carrera laboral de las mujeres. Género, subjetividad y globalización. *Anuario de Psicología*. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona. 39 (1). 75-86.
- Burnett, S. (2001). Help wanted. *Community College Week*. 14 (7), 1-6.
- Cabrera, C. (2003). Empleo y seguridad: la experiencia de trabajar en negro. Grassi, E. y Danani, C. (coords.) (2009). *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires. Espacio Editorial. 155-183.
- Cadin, L. (1999). Le marché du travail: règles et normes de carrière. Une comparaison internationale France/ Nouvelle-Zélande. *Droit et société*. 41. 73-82.
- Carr Rufino, N. (1991). US Women: braking through the glass ceiling. *Women in Management Review & Abstracts*. 6. (5).
- Castaños-Lomnitz, H. (2000). Sistemas de valoración de la actividad académica en México. Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. *Evaluación académica*. México. CESU-UNAM-FCE.
- Castel, R. (2004). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*. Buenos Aires. Paidós.
- Castel, R. (2006). La précarité ou l'individu par défaut. *L'individu contemporain, regards sociologiques*. París. Éditiones Sciences Humaines.
- Castel, R. (2008). *La inseguridad social: ¿qué es estar protegido?* Buenos Aires. Manantial.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu*. Paris. Seuil.
- Castel, R. (2013). Políticas del riesgo y sentimiento de inseguridad. Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murad, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires. Paidós. 33-43.
- Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murad, N. (2013). *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires. Paidós.
- Cervantes Holguín, E. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente? *Atenas*. 4 (36). Disponible en: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/253/434>
- Chávez, G. C. (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

- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de su organización académica*. México. Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, Nueva Imagen y Universidad Futura.
- Coetze, M. y Schreuder, A. (2002). The relationship between careers patterns and personality types. *Journal of Industrial Psychology*. 28 (1), 53-59.
- Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). (2016). Información general de educación superior. Consultado en <http://www.coepesqro.org.mx/informacion-estadistica-general-eduacion-superior>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comp.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid. Morata.
- Cuevas Valenzuela, H. (2004). Precariedad, precarización y trabajo precario. Solidaridad hoy. *Vicaría de pastoral social y de los trabajadores*. Sindical. Colombia.
- Dany, F. (2003). "Free Actors" and Organizations: Critical Remarks about the New Career Literature, based on French insights. *International Journal of Human Resource Management*. 14 (5). 821-38.
- Dany, F., Séverine, L., Valette, A. (2011). Academic Careers: The limits of the "boundaryless approach" and the power of promotion scripts. *Human Relations*. SAGE Publications. 64 (7). 971-996.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires. Paidós.
- Day, C. (2012). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid. Narcea.
- De la Garza, E. (2000). Introducción. El papel del concepto del trabajo en la teoría social del siglo XX. De la Garza, E. (coord.) *Tratado latinoamericano de Sociología del Trabajo*. México. El Colegio de México, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana y Fondo de Cultura Económica.
- De la Garza, E. (2002). Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo. De la Garza, E. y Neffa, J. (comps.) (2001). *El Futuro del Trabajo, el Trabajo del Futuro*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- De la Garza, E. (2010). Hacia un concepto ampliado de trabajo. *Del concepto clásico al no clásico*. México. Antrophos/UAM-Iztapalapa.
- Díaz Bárcenas, R. y Hernández Castellanos, C. (2016). La práctica artesanal ante la "destrucción no creadora". Núñez Cruz, M. (coord.). *Richard Sennett. Cuerpo, trabajo artesanal y crítica del nuevo capitalismo*. México. Juan Pablos Editor y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Didriksson Takayanagui, A., Herrera Márquez, A., Villafán Aguilar, L, Huerta Martínez, B., Torres Ríos, D. (2009). *De la privatización a la mercantilización de la*

educación superior. México. Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.

- Domínguez González, M. (2009). *Profesores de asignatura de las IPES. Formación permanente y condiciones laborales*. 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
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Douglas, M. (1996). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona. Paidós.
- Dunn, S. (2013). Colleges Are Slashing Adjuncts' Hours to Skirt New Rules on Health-Insurance Eligibility. *Chronicle of Higher Education*. 4-de abril, Vol. 59, Fascicular 33.
- Echeverría, B. (2010). *Modernidad y blanquitud*. México. Biblioteca Era.
- Elster, J. (1989). *Ulises y las sirenas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Elster, J. (2003). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa.
- Elster, J. (2010). *La explicación del comportamiento social. Más tuercas y tornillos para las ciencias sociales*. Barcelona. Gedisa.
- ESOPE (2004). *Precarious Employment in Europe. A Comparative Study of Labor Market Related Risks in Flexible Economies*. Informe final. Bruselas: European Commission Project.
- Esteve Zaragaza, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona. Editorial Laia & Cuadernos de Pedagogía.
- Esteve Zaragaza, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente*. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores. 19-69.
- Estrada Peredo, N., De la Paz Ortega, M. y Gil Antón, M. (2007). De “¿cuál te pinta mejor?” a “¿para cuál te alcanza?": desigualdad e inequidad social en el acceso a la educación superior en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 9 (1). 1-49. Consultado el 14 de marzo de 2017 en <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-gil3.html>
- Euben, D. (2006). Legal Contingencies for Contingent Professors. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 52, Fascículo 41
- Falcoz, C. (2011). *Pour en finir avec les carrières sans frontière –Prolonger et dépasser le courant des ‘boundaryless career’ pour un programme renouvelé de recherché*

sur la gestion des carrières. Lyon. Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines. Disponible en <https://www.agrh.fr/assets/actes/2011falcoz.pdf>

- Flores, A. (2016). Declaran dos zonas metropolitanas en Querétaro. *El Economista*. Querétaro. Consultado en <http://eleconomista.com.mx/estados/queretaro/2016/01/26/declaran-dos-zonas-metropolitanas-queretaro>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Frigerio, G. (1991). Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. Frigerio, G., Braslavsky, C., Entel, A., Liendro, E. y Lanza, H. (comp.) *Curriculum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores. 18-39.
- Galaz Fontes, J. F., Soto Bernabé, A. K. y Sotelo Espinoza, K. (en prensa) Los académicos de las Instituciones privadas de Educación superior de alto prestigio. Álvarez Mendiola, G. (coord.) *Estudios sobre educación superior privada en México. Notas para la reflexión*. México. ANUIES.
- Gama Tejeda, F. (2017). *Mercadización de la Educación Superior. Marcos de análisis para la educación superior privada en México*. México. ANUIES.
- Gappa, J. (1984). *Part-Time Faculty: Higher Education at a Crossroads*, consultado en <http://www.eric.ed.gov>.
- Gappa, J. y Leslie, D. W. (1993). *The Invisible Faculty: Improving the Status of Part-Timers in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garza, G. (2010). La transformación urbana en México: 1970-2020. *Los grandes problemas de México. Vol. II. Desarrollo Urbano y regional*. México. El Colegio de México. 31-86.
- Gil Antón, M. (coord.) (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México. UAM.
- Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En Altbach, P. (coord.) *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. México. UAM.
- Gil Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la Educación Superior*. XXXVII (145). Enero-Marzo.
- Gil Antón, M. (2015). Profesores a tiempo repleto. *El Universal*. 9 de mayo de 2015. Consultado el 24 de noviembre de 2015 en <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=248635&cates=Carrera+acad%E9mica&subcates=2.-+Modalidades+de+ingreso+y+figuras+de+contrataci%F3n&ssc=33>

- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Gooblar, D. (2015). Time to Retire the Adjunct Stigma. *Chronicle of Higher Education*, 18 noviembre, En línea: <http://laisumedu.org/showNota.php?idNota=253703&cates=Universidades+en+e+l+mundo&idSubCat=&subcates=9.-+Estados+Unidos&ssc=&m=mail1&p=mail1>
- Gómez, S.; Pons, C. y Martí, C. (2002). *El trabajo a tiempo parcial: Evolución y resultados*. Documento de investigación No. 746. IESE Business School. Universidad de Navarra.
- González, L. A. (1993). El "individualismo metodológico" de Max Weber y las modernas teorías de la elección racional. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 34. 431-447. Disponible en <http://www.uca.edu.sv/revistarealidad/archivo/4e4464564949celindividualismo.pdf>
- González Velasco, L. (2006). Pero, ¿qué es lo educativo de una práctica? Perales Ponce, R. (coord.). *La significación de la práctica educativa*. México. Paidós Educador. 141-167.
- Gorz, A. (1998). *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Buenos Aires. Paidós.
- Grassi, E. y Danani, C. (comp.) (2009). Con la mira en el trabajo. *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Grediaga Kuri, R. (2000). *Profesión académica: disciplinas y organizaciones procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México. ANUIES
- Gros Salvar, B. y Romañá Blay, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona. Octaedro.
- Hamui Suton, M. (2005). *Procesos de conformación y consolidación de grupos de investigación: factores materiales y simbólicos que convocan y dan sentido a los grupos*. Tesis de doctorado. México. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México.
- Han, B.C. (2018/marzo). "Estamos en red, pero la comunicación actual se basa en no escuchar". Entrevista publicada por David Morán en *ABC Cultural*. Consultado el 1 de agosto de 2018 en https://www.abc.es/cultura/cultural/abci-byung-chul-estamos-pero-comunicacion-actual-basa-no-escuchar-201803200055_noticia.html
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching of Teacher Education*. 14 (8). 835-854.

- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid. Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, Michael (2014). *Capital profesional*. Madrid. Morata.
- Hermanovicz, J. C. (2007). Argument and outline for the sociology of Scientific (and others) careers. *Social studies of Science*. 37 (4), 625-646.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill.
- Holloway, M. (1993). A lab of her own. *Scientific American Magazine*. 93-103.
- Howell S. y Hoyt, J. (2007). *Part-time faculty job satisfaction in higher education: A literature review*. ERIC- Brigham Young University.
- Huberman, M. (1989). Teacher Careers and School improvement. *Journal of Curriculum Studies*. 20 (2). 119-132.
- Huberman, M. (1999). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. *Qurrículum*. 2. (Traducción de Arencibia, S. y Oliver, J. M.). Consultado el 5 de marzo de 2017 en http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticulolU.visualiza&articulo_id=2638
- Ibarra Colado, E. (2000). *Evaluación burocrática, entre la calidad y el utilitarismo: análisis de los mecanismos de control del desempeño académico*. Díaz Barriga, Á. y Pacheco, T. op. Cit.
- Ibarra Colado, E. y Buendía Espinosa, A. (2012/octubre). ¿Precariedad con todas las de la ley? “Docente pesero”, también en las públicas. *Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano*. En línea <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/10/18/precariadad-con-todas-las-de-la-ley-docente-pesero-tambien-en-las-publicas/>
- Inkson, K., Gunz, H., Ganesh, S., Roper, J. (2012). Boundaryless Careers: Bringing Back Boundaries. *Organization Studies*. 33 (3). 323-340.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016a). *Panorama sociodemográfico de Querétaro 2015*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016b). *Anuario estadístico y geográfico de Querétaro*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016c). *Conociendo Querétaro. Sexta edición*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016d). *Censos Económicos 2014. Querétaro*. México. INEGI.
- Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE. México. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>

- Jáuregui, R., Egea, F. y de la Puerta, J. (1998). *El tiempo que vivimos y el reparto del trabajo. La gran transformación del trabajo, la jornada laboral y el tiempo libre*. México. Paidós.
- Kent Serna, R. (1986). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica: Revista de la Universidad Autónoma de Puebla*. 28. 5-19.
- Kezar, A. y Sam, C. (2010a). Understanding the New Majority of Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education: Demographics, Experiences, and Plans of Action. *ASHE Higher Education Report*. 36 (5), 1-70.
- Kezar, A. y Sam, C. (2010b). Non-Tenure-Track Faculty in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*. 36 (5), 1-88.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid. Narcea.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid. Morata
- Lampert, M. (1985). How do teachers manage to teach? Perspectives on problems in practice. *Harvard Educational Review*. 55 (2). 178-194.
- Lash, S. (2012). Prefacio. Individualización a la manera no lineal. Beck, U. y Beck, Gernsheim, E. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós. Barcelona. 11-18.
- Leithwood, K. (1992). The Principals role in Teacher Development. Fullan, M. y Hargreaves, A. (ed.) *Teacher Development and Educational Change*. London. Falmer Press. 86-103.
- Liston, D. P. y Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid. Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Llomovatte, S. Y., y Wischnevsky, J. (1999). Condiciones laborales de los docentes universitarios en los 90. Algunos resultados de investigación. *Praxis educativa*. 15-26
- López Ruíz, J. I. (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Málaga. Ediciones Aljibe.
- López Zárate, R., Mungaray Lagarda, A., Larios Malo, C. y Mejía Montenegro, J. (1994). Estudio comparativo entre las áreas de conocimiento de la educación superior en América Latina y la International Standars Classification of Education (ISCED). *Revista de la Educación superior*. 92 (23). 1-10.
- Lozano Medina, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles Educativos*, XXXVII (número especial). [Fecha de Consulta 15 de marzo de 2019]. ISSN: 0185-2698. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13242744008>

- Lucero, M. (2013). *Docentes privados, desafíos particulares. Educación privada e inclusión social*. Rosario. HomoSapiens Ediciones.
- Luci, F. (2009). Nuevas formas de trabajo en las grandes empresas: individuación y estrategias de carrera entre asalariados de altos puestos. Grassi, E. y Danani, C. (coords.). *El mundo del trabajo y los caminos de la vida. Trabajar para vivir; vivir para trabajar*. Buenos Aires. Espacio Editorial. 127-154.
- Lyotard, J. F. (1991). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid. Cátedra.
- Mancini, F. (2017). *Asir incertidumbres. Riesgo y subjetividad en el mundo del trabajo*. México. El Colegio de México.
- Mangan, K. (2009). Adjunct Inspiration. *Chronicle of Higher Education*. 55 (29).
- Mantzavinos, C. (2001). *Individuals, Institutions, and Markets*. United States of America. Cambridge University Press.
- Marchesi, Á. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid. Alianza Editorial.
- Marshall, B. (2011). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Thousand Oaks Sage Publications.
- McArthur, R. C. (1999). A comparison of grading patterns between full-and part-time humanities faculty: A preliminary study. *Community College Review*. Vol. 27, Fascículo 3.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la individuación. Castel, R., Kessler, G., Merklen, D. y Murad, N. *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires. Paidós. 45-86.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education, USA*. Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. USA. SAGE Publications.
- Morrison, A. (1992). New solution to the same old glass ceiling. *Women in Management Review*. University Press. 7 (4).
- Olivera Lozano, G. y Galindo Pérez, C. (2013). Dinámica económica y migración en el centro de México: impronta territorial de dos procesos convergentes. *Economía, Sociedad y Territorio*. XIII (42). 381-430.
- Organización Internacional del Trabajo (2015). *Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: Tendencias 2015*. Ginebra. Organización Internacional del Trabajo (OIT).

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2019). *The Future of Work*. OCDE. Resumen ejecutivo disponible en <https://www.oecd.org/mexico/Employment-Outlook-Mexico-ES.pdf>
- Paye, S. (2011). *Convergence and divergence of career paths in the labour market: the case of British academia*. <halshs-00561725>
- Pérez López, J. (2017). Los docentes de educación media superior. Análisis de una década de investigaciones en México. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. 1-9.
- Piore, M. y Sabel, C. (1990). *La segunda ruptura industrial*. Madrid. Alianza.
- Powelson, M. W. (2011). The Proletarianization of the Academy: California State University-Northridge and the California Budget Crisis. *Workplace*, 18, 10-24.
- Rascovan, S. (2016). *La orientación vocacional como experiencia subjetivante*. Buenos Aires. Paidós.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona. Anagrama.
- Rifkin, J. (2010). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Madrid. Bolsillo Paidós.
- Rivera, J. R. (2003). *Las horas complementarias en el contrato de trabajo a tiempo parcial*. Ediciones Aranzadi. Cizur Menor. España.
- Rodríguez, R. (2004). Entre lo público y lo privado: la polémica de las universidades "patito". En Bertussi, G. T. (Ed.). *Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva* (pp. 431-467). México: Miguel Ángel Porrúa/UPN.
- Rodríguez, R. (2006). Relaciones peligrosas. La polémica sobre universidades patito y las negociaciones SEP-FIMPES en torno al RVOE (primera parte). *Campus Milenio*, 164, 9 de febrero.
- Rondero, N. (2004). *Modos de regulación del trabajo académico en las universidades mexicanas: de la regulación laboral a la académica*. Tesis de doctorado. México. Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa.
- Rosario Luna, R. (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
- Rueda Beltrán, M. (coord.) (2014). *¿Evaluar para controlar o para mejorar? Valoración del desempeño docente en las universidades mexicanas*. México. IISUE.
- Rueda Beltrán, M. y Díaz Barriga Arceo, F. (comp.) (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México. Paidós Educador.

- Ryesky, K. H. (2013). Counting, Not Curtailing, Adjuncts' Work. *Chronicle of Higher Education*, 5-de noviembre, Vol. 59 Issue 35.
- Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y Cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Sancho Gil, J. M. (2001). Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos. *Revista Educar*. 28. 41-60.
- San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado en 29 de febrero de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crises: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2). Pp. 145-161.
- Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2002). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires. CLACSO.
- Schmalz, J. y Oh, S. (2014/septiembre). In Academe, the Future is Part-Time. *Chronicle of Higher Education*. En línea <http://chronicle.com/article/Adjunct-explainer/148489/>
- Schwartz, H. y Jacobs, J. (2006). *Sociología cualitativa*. México. Trillas.
- Scott, W. R. (2008). *Institutions and Organizations. Foundations for Organizational Science*. United States of America. SAGE Publications.
- Secretaría de Desarrollo Social, Consejo Nacional de Población e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Delimitación de las Zonas Metropolitanas de México*. México. Sedesol, CONAPO e INEGI.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo desigual*. Barcelona. Anagrama.
- Sennett, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. México. Anagrama.
- Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona. Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona. Anagrama.
- Sennett, R. (2013). *Artesanía, tecnología y nuevas formas de trabajo*. Barcelona. Katz.
- Sidorova, K. (2007). *Ser docente: entre prestigio y precariedad. Condiciones laborales*. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, México. En línea: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>
- Simo, P.; Sallan, J. M.; Fernández, V. (2008/Diciembre). 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. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (22) 1-21, Arizona State University, E.U.A. En línea <http://epaa.asu.edu/epaa>
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research*. California. SAGE.
- Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa (SNIEE). (2015). Serie histórica y pronóstico de estadística del sistema educativo nacional. Consultado en http://www.sniesep.gob.mx/acerca_sniee.html
- Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa (SNIEE). (2014). *Estadística e indicadores educativos por entidad federativa*. Consultado en http://www.sniesep.gob.mx/acerca_sniee.html
- Smallwood, Scott (2004). Scrambling for a Living. *Chronicle of Higher Education*, 10-de agosto, Vol. 51, Fascicular 7.
- Smaliukiene, R., Korsakiene, R. y Tvaronaviciene, M. (2014). Career Management opportunities in international labour market: a theoretical perspective. *Procedia-Social Behavioral Sciences*. 110 (2014) 293-300.
- Soto Bernabé, A. K. (2013). *Influencia de la cultura de la disciplina en las interpretaciones de los académicos sobre el proceso de cambio educativo. Estudio de casos de las Facultades de Pedagogía y Filosofía de la Universidad Veracruzana*. Tesis de Maestría. México. Departamento de Investigaciones Educativas.
- Steiner, G. (2017). *Lecciones de los maestros*. México. Fondo de Cultura Económica y Siruela.
- Sullivan, S. y Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Review and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*. 35 (6). 1542-1571.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006) *El oficio de docente*. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.
- Trejo Nieto, A. (2013). Las economías de las zonas metropolitanas de México. *Estudios Demográficos y Urbanos*. 28 (3). 545-591.
- UNESCO–CEPES (2006a). La hausse de la légitimité et de la reconnaissance: tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 1.
- UNESCO–CEPES (2006b). Les réalités complexes: les réglementations contractuelles et les pratiques institutionnelles para le personell enseignant. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 3
- Valdivieso, A., e Ibarrola, M. de. (2019). Transiciones y configuraciones laborales de egresados universitarios: ruptura del significado lineal. *Revista iberoamericana*

- Valls, J. (2017). La docencia como profesión. *El Universal*. Artículo de opinión publicado el 9 de mayo de 2015. Disponible en <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/articulo/jaime-valls-esponda/nacion/2017/05/9/la-docencia-como-profesion>
- Vaquero, A. (2005). *Políticas de incentivos sobre el profesorado universitario. Situación actual y propuestas de mejora. Presupuesto y gasto público*. España.
- Van Bastelaer, A.; Lemaître, G., y Pascal, M. (1997). *La définition du travail à temps partiel à des fins de comparaison internationale*. Documents hors série, núm. 22 (OCDE/GD (97) 121). París, OCDE.
- Vendramin, P. y Valenduc, G. (2006). Les carrières nomades et la société de la connaissance. *Notes Éducation Permanente*. 11. 1-4.
- Vidiella, J. y V. Larrain (2015/ octubre). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 20 (67), 1281-1310.
- Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*. XXXVII (153). 105-119.
- Weber, M. (1981). Conceptos sociológicos fundamentales. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1984). *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Wilson, R. (1998). Contracts Replace the Tenure Track for a Growing Number of Professors. *Science Careers. Journal Science*, June 12. En línea: http://sciencecareers.sciencemag.org/career_magazine/previous_issues/articles/1998_06_12/nodoi.16062358580987692315
- Wilson, R. (2008). More Colleges Offer Part-Time Options for Professors. *Chronicle of Higher Education*, Vol. 54, Fascicular 45.
- Wilson, R. (2009). At One 2-Year College, Adjuncts Feel Left Out. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 56, Fascicular 9.
- Winkelman, M. (2005). Myths and Realities for Today's College Professors; or, Et in Arcadia Ego. *Pedagogy*. 5 (2).
- Zabalza Beraza, M. A. y Zabalza Cerdeiriña, M. A. (2011). Profesores/as y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar". Madrid. Narcea.

Fuentes electrónicas

Carrières Nómades: www.carrieresnomades.fr

Comisión Nacional de Salarios Mínimos: <https://www.gob.mx/conasami>

Consejo Nacional de Población
[http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario_CONAPO\)](http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Glosario_CONAPO)

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:
<http://www.sct.gob.mx/JURE/doc/cpeum.pdf>

Ley Federal del Trabajo. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federal 12 de junio de 2015. Disponible en
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf

Observatorio Laboral:
http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/ocupacion_por_sectores_economicos?page=6

Portal académico del Colegio de Humanidades y Ciencias de la UNAM.
<http://portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiauniversal1/unidad4/liberalismoeconomico/liberalismoeconomico>

Portal del gobierno municipal del municipio de El Marqués, Querétaro.
<http://elmarques.gob.mx>

Portal del gobierno municipal del municipio de Corregidora, Querétaro.
<http://www.corregidora.gob.mx/portal/>

Revista FORBES (sección México): <https://www.forbes.com.mx/las-9-tendencias-del-mercado-laboral/>

Sindicato Nacional de Profesionales de la Relocalización y de la Movilidad (SNPRM por sus siglas en francés) www.carrieresnomades.fr

Unidad de Servicios para la Educación Básica en el Estado de Querétaro, USEBEQ
www.usebeq.edu.mx

**Páginas de internet de las IPES que forman parte de este estudio que, por cuestiones de confidencialidad, se omiten. Consultadas de manera recurrente entre diciembre 2016 y noviembre de 2019.

Anexos

Anexo A. Guion de entrevista con profesores de tiempo parcial en IPES

El siguiente instrumento solo sirvió para orientar los temas y las preguntas que, de acuerdo con el diseño de la matriz de análisis (véase capítulo 1), se consideraron esenciales para responder las preguntas de investigación.

1. Antecedentes socio-profesionales

- 1.1 ¿Qué edad tiene?
- 1.2 ¿Cuál es su profesión?
- 1.3 ¿En dónde estudió? ¿por qué eligió esa carrera?
- 1.4 ¿Tiene estudios de posgrado? ¿Qué lo motivó a realizarlos?
 - 1.4.1 ¿De qué nivel?, ¿está titulado?
 - 1.4.2 Si no, ¿piensa titularse próximamente?, ¿qué ha obstaculizado la titulación?
 - 1.4.3 Si no tiene ¿planea realizarlos? ¿por qué motivo?
- 1.5 ¿Por qué decidió dedicarse a la docencia?
- 1.6 ¿Cuántos años ha trabajado como docente?
- 1.7 Actualmente ¿asiste a cursos de formación o capacitación? ¿En dónde? ¿con qué motivo?
- 1.8 ¿Cuenta con formación de tipo pedagógico o didáctico? ¿Qué lo motivó a obtenerla?

2. Experiencia laboral

a. Ejercicio profesional libre

- 2.1 ¿En qué espacios se ha desempeñado profesionalmente?
- 2.2 ¿Durante cuánto tiempo ha ejercido su profesión de manera libre?
- 2.3 Actualmente ¿combina la docencia con el ejercicio profesional libre? ¿Por qué razones?

b. Otros trabajos actuales no docentes (si aplica*)

- 2.4 ¿Sus otros trabajos están vinculados con la docencia?
 - 2.4.1 Si no ¿qué implicaciones tiene para usted, en términos de costos y beneficios?
- 2.5 ¿Qué opina su familia /amigos respecto a que usted sea profesor?
- 2.6 ¿Qué tipo de condiciones laborales le ofrece su otro trabajo?
- 2.7 ¿Cuánto tiempo dedica a estos otros trabajos?
- 2.8 Tener varios trabajos al mismo tiempo ¿qué costos y beneficios le representa?
¿Considera que eso impacta en su desempeño profesional?

C. Docencia en otras IPES (si aplica*)

- 2.9 ¿En qué otras instituciones privadas de educación superior ha/está trabajado?
- 2.10 ¿Cuánto tiempo ha laborado en esa institución?
- 2.11 ¿por qué dejó de trabajar en ella? (si aplica*)

- 2.12 ¿Qué funciones desempeña en esa institución?
- 2.13 ¿Cómo decidió trabajar en esa institución?
- 2.14 ¿Cómo ha sido su experiencia laboral en esa institución?
- 2.15 ¿Qué ventajas u oportunidades le ofrece esa institución para estabilizarse profesionalmente?
- 2.16 ¿En cuál de las N' instituciones en que trabaja le gustaría estabilizarse? ¿Por qué?

3. Docencia en la IPES actual (o con mayor carga laboral)

a. Aspectos institucionales

- 3.2 ¿Por qué decidió trabajar en esta institución?
- 3.3 ¿Cuáles fueron los requisitos para su contratación como profesor?
- 3.3 ¿Cómo fue el proceso de contratación a la institución?
- 3.4 ¿Cuánto tiempo tiene laborando aquí?
- 3.5 ¿Qué funciones desempeña?
- 3.6 ¿Qué materias imparte? ¿Usted las elige o se las asignan? Si las elige ¿por qué?
- 3.7 ¿En qué horario trabaja? ¿usted lo elige o se lo asignan?
- 3.8 ¿Cuáles son sus expectativas laborales en esta IPES?
- 3.9 ¿Cuáles son sus expectativas profesionales como docente?
- 3.10 ¿Hay espacios de trabajo con otros profesores de la carrera?, ¿con qué motivo se reúnen?, ¿con qué frecuencia?, ¿Qué ventajas/ desventajas observa usted de este trabajo? ¿cuál es su nivel de participación en este trabajo?
- 3.11 ¿Cómo es su relación con el coordinador de carrera, con el personal administrativo, con otros compañeros, con los estudiantes?
- 3.12 ¿Participa en la toma de decisiones sobre los programas de materias o la organización de las actividades académicas de la carrera?
- 3.13 ¿Ha participado en procesos de evaluación curricular en la institución? ¿en procesos de acreditación del programa en el que trabaja? ¿en procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad en la institución?
- 3.14 ¿Cuáles son los requisitos para su re-contratación en esta institución?
- 3.15 ¿Hay evaluaciones de su actividad por parte de alumnos y de las autoridades de la institución? ¿cómo son? ¿con qué periodicidad se presentan? ¿Para qué sirven (recontratación, retroalimentación)?
- 3.16 ¿Cuáles son las ventajas u oportunidades al trabajar en esta IPES?
- 3.17 ¿Qué obstáculos encuentra en el trabajo que realiza?

b. Trabajo docente

- 3.18 Si tiene formación pedagógica ¿considera que su formación es pertinente para el trabajo que desempeña? (si aplica*)
 - 3.18.1 Si no la tiene ¿Qué conocimientos pedagógicos (didácticos) requiere para desempeñarse como docente? ¿cómo ha enfrentado los retos que se presentan en su trabajo docente? (si aplica*)
- 3.19 ¿Cómo vincula su experiencia profesional con el trabajo docente? ¿por qué lo hace de esa manera?
- 3.20 ¿Considera que los conocimientos que obtuvo en su formación profesional le permiten desempeñarse pertinentemente en sus clases?
- 3.21 ¿Considera que tiene libertad para decidir los contenidos de su programa de materia?, ¿para llevar a cabo actividades didácticas según su preferencia?, ¿para establecer mecanismos de evaluación?

- 3.21.1 Esto ¿cómo le hace sentir? ¿lo ha comentado con otros compañeros docentes?
- 3.22 ¿Cómo equilibra entre las exigencias de la institución (contenidos de programa, criterios de evaluación) y lo que a usted le gustaría hacer?
- 3.23 Si incluye el uso de dispositivos o herramientas tecnológicas ¿es su decisión o la institución se lo exige?
- 3.24 ¿Qué opina acerca de los recursos materiales y de infraestructura que ofrece la institución para el desarrollo de sus clases?
- 3.25 ¿Es posible realizar actividades fuera de aula con los estudiantes? ¿De qué manera apoya la IPES? ¿Cómo gestiona usted dicha actividad?
- 3.26 En general ¿cómo son los estudiantes de la carrera?
- 3.27 ¿Qué actividades se realizan en la institución para propiciar la socialización entre estudiantes y entre profesores?
- 3.28 ¿Su trabajo docente varía según la institución? ¿En qué sentido? ¿por qué motivos? (si aplica*)
- 3.29 ¿Tiene pensado dedicarse a la docencia de manera exclusiva? ¿por qué?

c. Organización del tiempo

- 3.30 ¿Cómo organiza su tiempo para armar su carga de trabajo?
- 3.31 En total ¿cuántos días a la semana trabaja?, ¿cuántas horas totales trabaja?
 - 3.31.1 ¿Cuántos de estos días y horas están dedicados al trabajo docente?
- 3.32 ¿Cuánto tiempo ocupa en desplazarse de su casa a la institución/ a su lugar de trabajo?
- 3.33 ¿Cuánto tiempo dedica para la planeación de sus clases?
- 3.34 ¿Cuánto tiempo dedica a la revisión de tareas, trabajos y exámenes?
- 3.35 ¿Participa en eventos académicos (congresos, simposios, conferencias)? ¿de qué tipo? ¿con qué frecuencia? ¿con qué motivo?

4. Condiciones laborales

- 4.1 ¿Cuál es el salario que percibe por los servicios docentes que presta en esta institución?
- 4.2 ¿Qué prestaciones le ofrece la institución: vales de despensa o gasolina, bonos por productividad, prima vacacional, aguinaldo, comisiones, horas extra, días económicos, préstamos para vivienda, vales de material didáctico, fondos de ahorro, becas de estudio?
 - ** *Pedir que explique un poco en qué consisten aquéllas que tenga y cuál es el monto que percibe por ellas.*
- 4.3 ¿La institución le otorga seguridad social o algún servicio médico?
- 4.4 ¿La institución le proporciona cursos de capacitación o formación continua? ¿con qué frecuencia? ¿son de tipo pedagógico o profesional-disciplinar? ¿útiles para su ejercicio profesional?
- 4.5 ¿La recontractación en qué momento se realiza y cómo tiene usted conocimiento de ello?
- 4.6 ¿Hay una renegociación de las condiciones laborales precedentes en el momento de la recontractación?
- 4.7 ¿Considera que sus condiciones de contratación son pertinentes al trabajo que realiza?

- 4.8 Si no tiene contrato permanente, ¿qué sentimiento le genera en relación con su futuro? ¿cómo lo enfrenta? ¿tiene algún plan para tener un contrato permanente en esta u otra institución educativa (pública o privada)?
- 4.9 ¿Sabe cuáles son los requerimientos para tener un contrato definitivo como docente en la institución (o en otra)?

Anexo B. Carta de consentimiento informado

Carta de consentimiento informado

Estimado profesor:

Por medio de la presente le agradezco su disposición para participar en esta entrevista en profundidad, la cual será realizada en una o dos sesiones (con una duración aproximada de 90 minutos cada una). En estos espacios conversaremos acerca de su experiencia como profesor de asignatura o de horas/clase en instituciones privadas de educación superior en la ciudad de Querétaro.

El motivo por el que solicito su participación es debido a que estoy realizando un proyecto de tesis doctoral para conocer las condiciones laborales, institucionales y por ley, que ofrecen las instituciones privadas de educación superior en Querétaro a profesores que no tienen tiempo definitivo en la misma, así como su opinión respecto a su ejercicio profesional en la educación superior privada, sus aspiraciones laborales y la forma en que toma decisiones respecto a su trabajo. También me interesa conocer cómo ha sido su experiencia como profesor de asignatura o de horas/clase y qué lo motivó a dedicarse a la docencia.

El proyecto que realizo tiene una orientación cualitativa debido a que me interesa indagar y entender el mundo desde el punto de vista de los sujetos que participan en el objeto que he delimitado, en este caso el trabajo docente en instituciones privadas de educación superior en Querétaro. Por ello, he decidido dar prioridad al discurso del entrevistado pues me permite acercarme a los significados y experiencias que los sujetos producen. Cabe mencionar que en las conversaciones solo estaremos usted y yo, y para registrar la charla emplearé una grabadora de voz y algunas notas guía.

Las grabaciones serán resguardadas por el equipo de trabajo al que pertenezco. La grabación será transcrita y codificada para buscar respuestas a las preguntas del proyecto de tesis (¿cómo y cuáles son las condiciones de trabajo de los profesores por hora/clase o de asignatura de instituciones privadas de educación superior?, ¿de qué manera dichas condiciones posibilitan o limitan la configuración de una carrera profesional o académica?). En el reporte final únicamente serán utilizadas algunos fragmentos de las conversaciones grabadas y, para identificarlas, será empleada una clave de identificación que me permitirá omitir tu nombre en todo momento. Con ello garantizo el anonimato de tu participación.

Atentamente
Ana Karen Soto Bernabé
Estudiante de doctorado



Autorizo que Ana Karen Soto Bernabé haga uso de lo dicho en la entrevista para los fines que se han indicado anteriormente. Hago constar que tuve la oportunidad de preguntar lo relacionado con el proyecto de tesis de la interesada:

Nombre, firma y fecha.

--

Anexo C. Consideraciones para la transcripción de las entrevistas

Las entrevistas fueron transcritas fielmente del audio en el documento en Word, en las que añadí signos de puntuación solo al final de las oraciones para indicar cuestionamiento (?) y exclamación (!); asimismo, entre paréntesis coloqué notas como risas, interrupciones, silencios largos, solicitudes de suspensión de grabación o partes que no se escuchaban de manera adecuada, y con comillas (") señalé los diálogos a los que los entrevistados hacían referencia.

En esta primera transcripción no omití ningún nombre, de personas o instituciones mencionadas; agregué las construcciones sintácticas de los profesores, entre ellas las muletillas (emm, ajá, pos, entons, este), así como las pausas cortas señaladas con tres puntos seguidos (...). Para distinguir los turnos de habla empleé las letras *E* para referir a la entrevistadora, *Po* para referir a profesores varones y para las mujeres *Pa*, seguido de dos puntos y con saltos de línea cuando concluía el turno.

Cada documento de Word incluía en la parte inicial del mismo dos recuadros con datos sobre la entrevista, en el primero coloqué el número de entrevista realizada del uno al 35, asignado en el orden en que fueron realizadas, acompañado de las letras *Eo* para hombres y *Ea* para mujeres, seguido de las siglas del establecimiento privado para el que trabajaba al momento del contacto. Esto sirvió para nombrar el archivo. También, en el recuadro aparecen las notas sobre las condiciones en las que se realizó la entrevista (lugar, actitudes y reacciones generales del entrevistado), la duración del audio, y la fecha de elaboración. En el segundo recuadro, *grosso modo* coloqué los datos generales de formación, edad, y experiencia laboral y docente del entrevistado.

Luego, los textos fueron cargados a la unidad hermenéutica del *software Atlas.TI* herramienta en la que me apoyé para realizar el análisis de las entrevistas; durante la segunda codificación realicé una primera edición del material escrito, eliminando muletillas cuando obstruían la idea principal del código asignado y agregué signos de puntuación iniciales en las expresiones correspondientes (¿, ¡) para clarificar el sentido y el significado que tendría el extracto de la entrevista.

Finalmente, cuando realicé el concentrado de testimonios extraídos de las entrevistadas en la matriz de análisis para analizar e interpretar, y para seleccionar aquellos que podrían incluirse en la tesis sustituí los nombres las IPES por las letras IP (que indican institución privada) seguidas del número asignado para cada una del uno al once, así como los nombres de personas o lugares explícitos mencionados por los profesores por nominaciones generales (el coordinador, la maestra, ella, él); dichas

sustituciones están colocadas entre corchetes. De igual manera, utilizo estos signos ortográficos para agregar sustantivos o palabras omitidas en la oralidad pero que complementan el significado que transmiten los testimonios. Cuando alguna palabra está enunciada de forma incorrecta –en cuanto a pronunciación o sintaxis, agrego la clave (sic) para indicar que es una transcripción fiel del audio.

Anexo D. Clasificación IPES según costos en 2017: metodología empleada

Con base en el ejercicio propuesto por Estrada, De la Paz y Gil (2007), en el que realizaron la clasificación de establecimientos privados según los rangos de salarios mínimos mensuales que destinan las familias al pago de cuotas en educación superior, he actualizado el monto del salario mínimo vigente en 2017 para ubicar el segmento al que pertenecen los establecimientos que forman parte de esta investigación.

Según los autores, las IPES se clasifican de la siguiente manera: “*instituciones de absorción de demanda 1*. Cuando se envía a estudiar a ellas a un solo hijo o hija sin rebasar 25% del ingreso familiar mensual, en familias con 5 SMM. *Instituciones de absorción de demanda 2*. Cuando se envía, de nuevo, a un solo vástago sin rebasar 25% de ingreso familiar mensual en las familias con 10 SMM. *Instituciones de costo intermedio*. Cuando se envía al hijo o hija, con ingresos mensuales de 15 salarios mínimos, sin rebasar 25% de su ingreso total. *Instituciones de élite*. Cuando en las condiciones anteriormente mencionadas, el pago por un miembro de la familia no rebasará 25% de aquéllas con ingresos mensuales mayores a los 20 salarios mínimos” (Estrada, De la Paz y Gil, 2007:7-8).

Tabla A.D1. Cálculo actualizado de inversión a la educación superior privada. Precios de 2017 en pesos mexicanos

<i>Ingreso SMM</i>		<i>Ingreso mensual familiar (2017)¹</i>	<i>Ingreso mensual familiar (2007)²</i>	<i>Diferencia en 10 años</i>	<i>Tipología</i>	<i>25% del IMF en 2017</i>	<i>Inversión de SMM al mes</i>
5	400.2	\$ 12,006.00	\$ 7,398.00	\$ 4,608.00	Absorción demanda 1	\$ 3,001.50	37.5
10	800.4	\$ 24,012.00	\$ 14,796.00	\$ 9,216.00	Absorción demanda 2	\$ 6,003.00	75
15	1200.6	\$ 36,018.00	\$ 22,194.00	\$ 13,824.00	Intermedio	\$ 9,004.50	112.5
20	1600.8	\$ 48,024.00	\$ 29,592.00	\$ 18,432.00		\$ 12,006.00	150

25	2001	\$ 60,030.00	\$ 36,990.00	\$ 23,040.00	Élite	\$ 15,007.50	187.5
30	2401.2	\$ 72,036.00	\$ 44,388.00	\$ 27,648.00		\$ 18,009.00	225

¹ El salario mínimo a partir del 1 de enero de 2017 se cotizó en \$80.04 pesos mexicanos según la Comisión Nacional de Salarios Mínimos (http://www.conasami.gob.mx/salarios_minimos.html)

² Según los datos que muestran los autores, el salario mínimo se cotizó en \$49.32 (en promedio) en 2007 para la zona A, en la cual se ubica la Ciudad de México.

Elaboración propia con base en Estrada, De la Paz y Gil (2007); *Comisión Nacional de Salarios Mínimos*.

Como se puede observar, la diferencia de ingreso entre 2007 y 2017 es considerable debido al aumento del salario mínimo en los últimos diez años, así como la aplicación unificada de éste a partir del 30 de septiembre de 2015 en todo el territorio nacional. Por ello, consideré importante actualizar los montos de clasificación de las IPES propuestos por los autores, debido a que en el ejercicio inicial de categorización en el que utilicé los costos de 2007 había varias IPES que de pertenecer al sector de bajo costo, brincaban al sector intermedio debido a su precio actual.

Al ajustar los datos, la clasificación resultó más pertinente para los fines de esta investigación, de tal forma que se considera, con base en la posibilidad de invertir como máximo el 25 por ciento del ingreso familiar mensual en las cuotas de educación superior, tres sectores: *bajo* –incluye las IPES de absorción de la demanda 1 y 2, *intermedio* y *alto*.

Ahora bien, para obtener los costos promedio presentados en la tabla A.D2 envié correos electrónicos solicitando información para la inscripción en el semestre julio-diciembre de 2017 en la carrera de administración en la modalidad presencial o escolarizada⁵⁸. Elegí esta carrera debido a que es el único programa educativo que ofrecen las once IPES que forman parte de esta investigación. Los costos que reporto a continuación no incluyen inscripción o cobros adicionales como seguros que, en la mayoría de los casos, tienen un carácter obligatorio para los estudiantes, pero cuyos montos y conceptos son variables. A partir de los costes mensuales, calculé el total del semestre y la inversión total que tendría que hacerse para culminar la licenciatura en cada establecimiento.

⁵⁸ Las IPES ofrecen esta carrera con diferentes nominaciones: administración de empresas, administración de empresas turísticas, administración y gestión empresarial, administración y negocios. No obstante, cuando revisé los programas de estudio, en esencia, coincidían en los contenidos y perfiles de egreso que señalaban los diferentes establecimientos.

Tabla A.D2. Clasificación de IPES con base en el precio de cuotas actualizado (2017)

	<i>Cantidad de SMM</i>	<i>Precio aprox. mensual</i>	<i>Precios aprox. al semestre</i>	<i>Precios aprox. de la carrera¹</i>	<i>Tipo de establecimiento</i>
<i>IP1</i>	81.2	\$ 6,500.00	\$ 32,500.00	\$ 260,000.00	Intermedio
<i>IP2</i>	91.39	\$ 7,315.15	\$ 43,890.90	\$ 351,127.20	Intermedio
<i>IP3</i>	116.69	\$ 9,340.00	\$ 56,040.00	\$ 448,320.00	Intermedio
<i>IP4</i>	149.92	\$ 12,000.00	\$ 72,000.00	\$ 576,000.00	Intermedio
<i>IP5</i>	262.36	\$ 21,000.00	\$ 126,000.00	\$ 1,008,000.00	Alto
<i>IP6</i>	55.59	\$ 4,450.00	\$ 26,700.00	\$ 213,600.00	Bajo
<i>IP7</i>	93.7	\$ 7,500.00	\$ 45,000.00	\$ 270,000.00	Intermedio
<i>IP8</i>	224.88	\$ 18,000.00	\$ 108,000.00	\$ 864,000.00	Alto
<i>IP9</i>	22.67	\$ 1,815.00	\$ 10,890.00	\$ 87,120.00	Bajo
<i>IP10</i>	31.23	\$ 2,500.00	\$ 15,000.00	\$ 120,000.00	Bajo
<i>IP11</i>	42.66	\$ 3,415.00	\$ 20,490.00	\$ 163,920.00	Bajo

¹El cálculo se realizó con base en el promedio de semestres de estudio que señalan las instituciones que fue de ocho periodos.

Elaboración propia con base en información solicitada a los establecimientos educativos vía correo electrónico, marzo 2017.

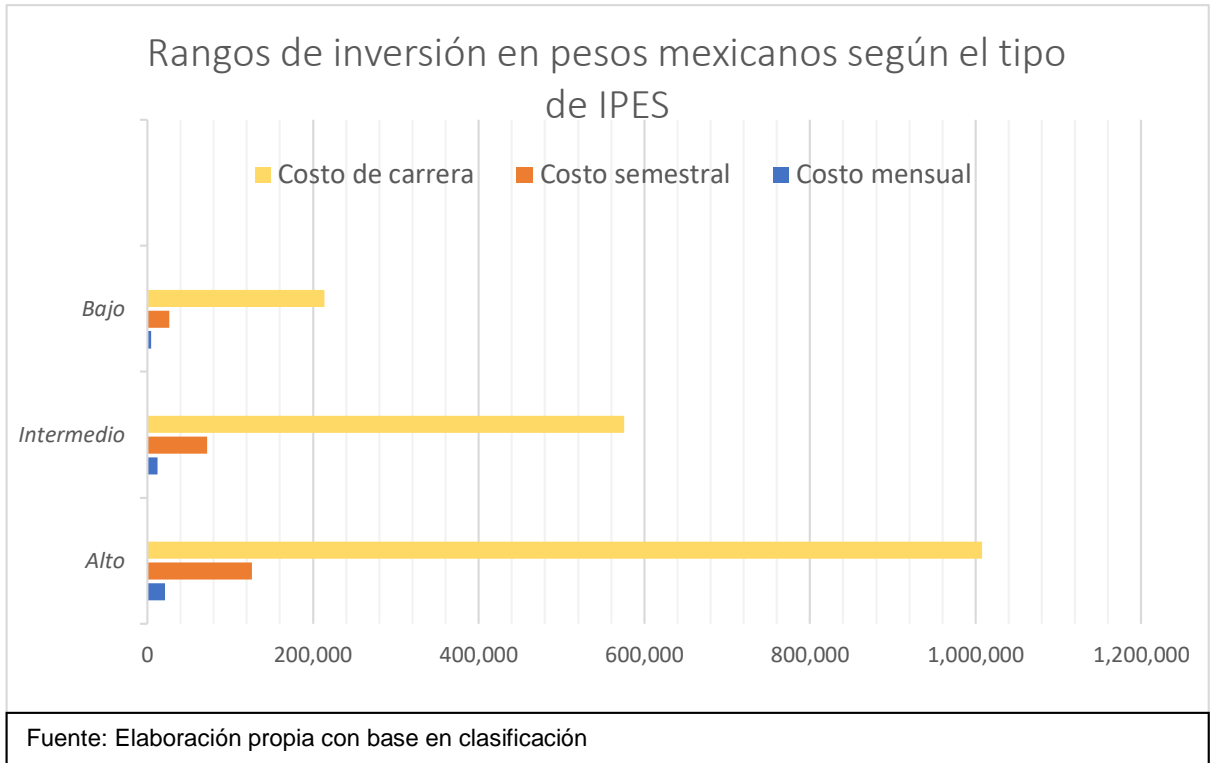
De esta manera los rangos de precio de cada segmento quedan como muestra la tabla siguiente. La diferencia entre uno y otro es notoria, sobre todo en el costo total aproximado de la carrea como muestra la gráfica última de esta sección, en la que tomo como referencia el precio más alto de cada categoría.

Tabla A. D3. Rango de inversión en pesos mexicanos según el tipo de IPES

	<i>Cantidad de SMM invertidos</i>	<i>Costo aprox. mensual</i>	<i>Costo aprox. al semestre</i>	<i>Costo aprox. de la carrera</i>
Alto	224 a 262	18 a 21 mil MXN	108 mil a 126 mil MXN	864 mil a 1,008 mil MXN
Intermedio	81 a 150	6,500 a 12,000 MXN	32,500 a 72 mil MXN	260 mil a 576 mil MXN

Bajo	23 a 56	1,815 a 4,450 MXN	10,890 a 26,700 MXN	87,120 a 213,600 MXN
------	---------	----------------------	------------------------	-------------------------

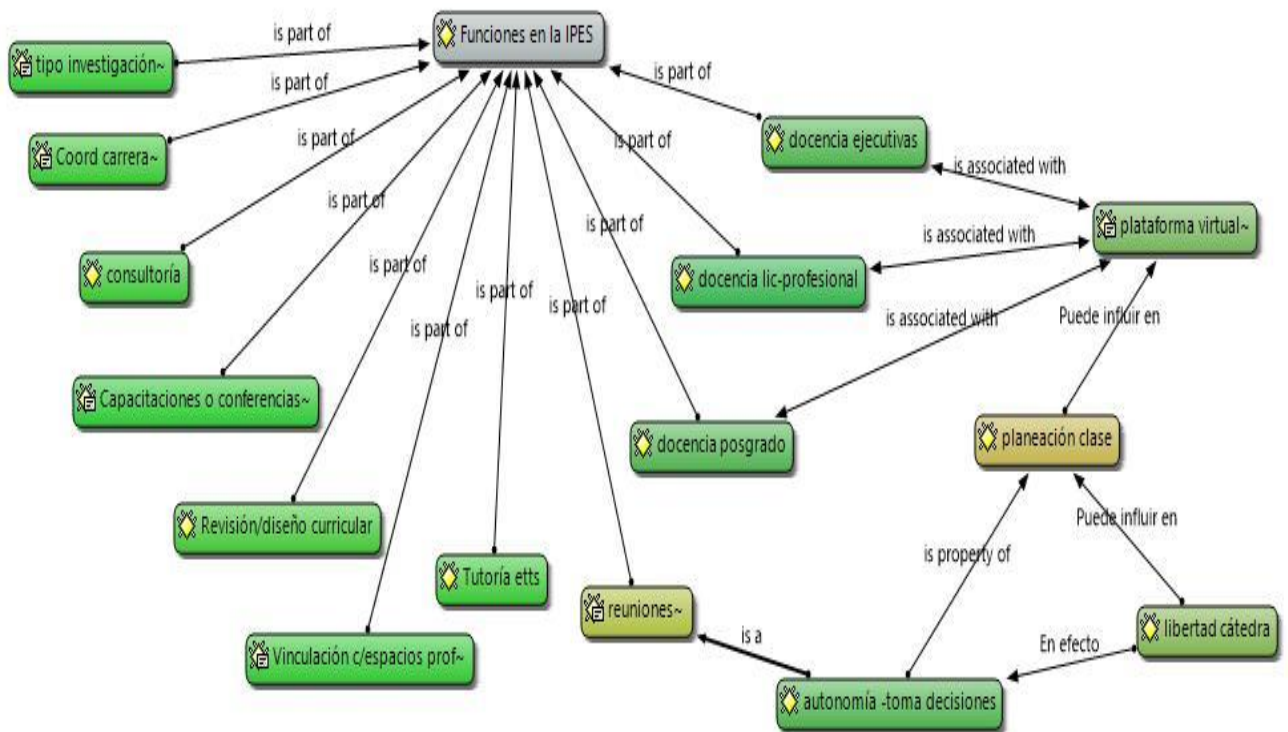
Elaboración propia



Anexo E. Ejemplo de redes y familias construidas con el software Atlas.ti para el análisis de la información

Tabla A. E1. Red: actividades que realizan los PTP en las IPES

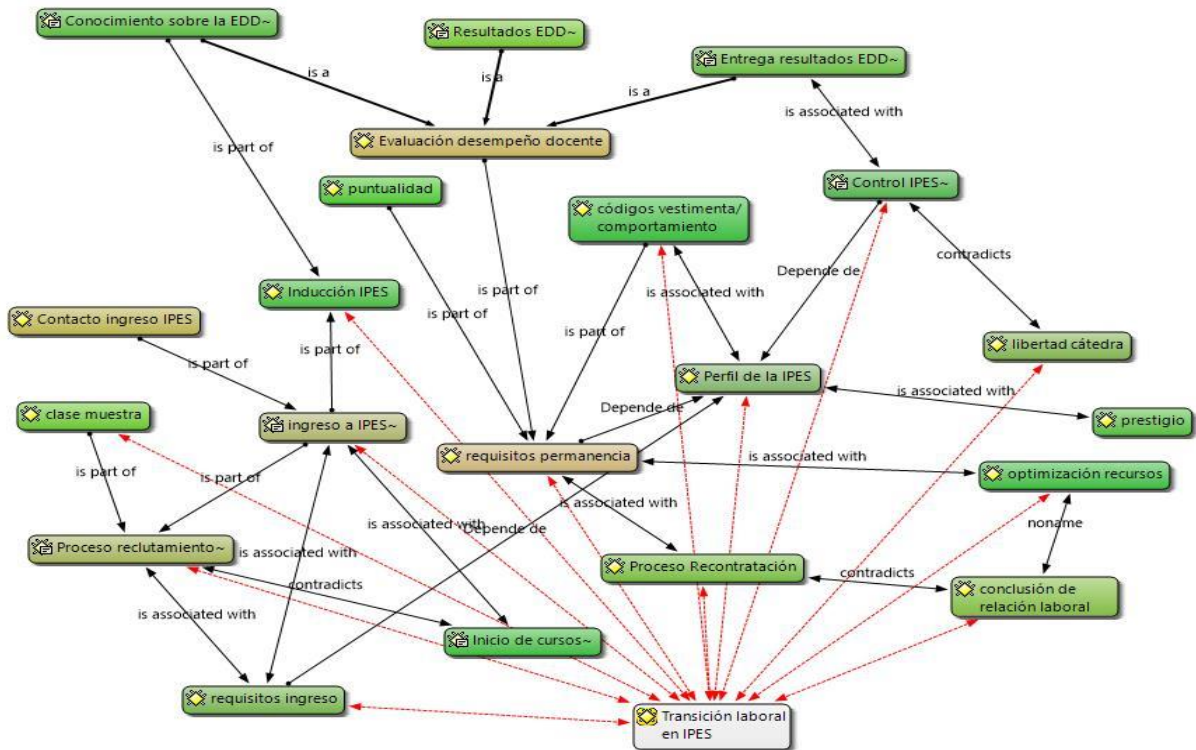
Códigos	1 principal, 15 subordinados
Descripción	Muestra algunas de las funciones que realizan los profesores en los establecimientos privados, además de la docencia (que puede ser en: licenciaturas ejecutivas, profesional o posgrado), entre ellas se encuentran: cierto tipo de investigación, la coordinación de alguna carrera, organizar conferencias o capacitaciones para otros colegas, actividades de consultoría o de revisión/diseño curricular, vincular la docencia con espacios profesionales –visitas, excursiones-, tutoría a estudiantes y asistencia a reuniones (en donde pueden participar en la toma de decisiones). Asimismo, la docencia evidencia otras faenas como la planeación de clase y la gestión en plataformas virtuales para desarrollar algunas actividades de enseñanza y de aprendizaje (programa de estudios de la materia), de gestión académica (subir calificaciones parciales y finales, pasar lista a estudiantes, checar la asistencia del profesor) o de acceso a información personal-laboral (recibos de nómina, contratación de servicios de seguros médicos adicionales, correo institucional, resultados de EDD).
Argumento	Interesa evidenciar que aunque los PTP están contratados para ejercer la docencia, por la cual son remunerados, ésta es concebida por los establecimientos privados como “las horas que están frente a grupo dando clases”, sin considerar otras actividades asociadas que son exigidas, <i>muchas veces como criterio discrecional para permanecer en la IPES</i> , pero que, en su mayoría, no son remuneradas. Con la excepción de la consultoría o la investigación por la que algunos han percibido un pago diferido. De igual forma, la <i>gestión académica-virtual</i> es de suma importancia pues a través de ésta los profesores realizan varias actividades que complementan su trabajo en aula, y las reuniones (de academia o juntas magnas) juegan un papel importante en la interacción estratégica que los profesores tienen con el establecimiento y con otros colegas –como espacio de socialización, de movilización de recursos y de toma de decisiones.



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y apoyo del software Atlas.ti

Tabla A. E2. Familia: esquema de transición laboral en la IPES

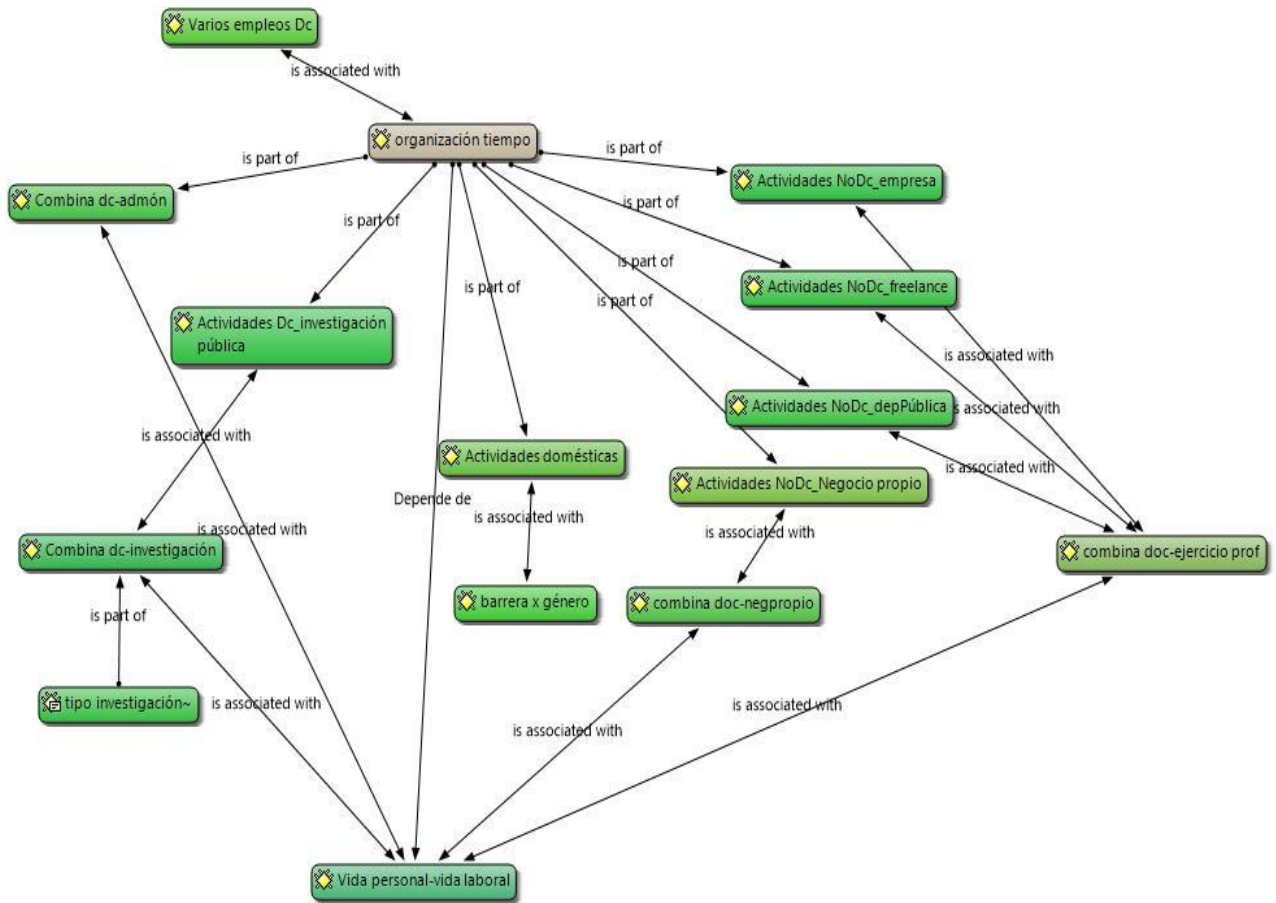
Códigos	18 códigos
Descripción	<p>Se identifica un conjunto de factores que son valorados y “consumidos” por los profesores como beneficios o como obstáculos en el marco del trabajo docente que realizan en la IPES. Respecto a los primeros, se resalta la relación que mantienen los profesores con el coordinador de carrera en la que trabajan pues él les permite transitar de forma más o menos armónica –según sea la relación- a través de las exigencias institucionales y, además de figura de autoridad, en muchos casos puede fungir como un liderazgo positivo que implique a su cuerpo de profesores en el trabajo docente. Esta relación puede influir en la adquisición de ciertos privilegios por parte de los PTP (como negociar sus horarios o las materias) lo cual, conlleva a afianzar la relación laboral y generar un clima de confianza y satisfacción. También se ubica el reconocimiento al profesor, oferta de becas para estudios de posgrado, las certificaciones y cursos de actualización. Con relación a los obstáculos, se ubican las condiciones laborales y las sugerencias veladas para tratar a los estudiantes con mayor “flexibilidad”, que ha implicado algunos problemas con la IPES.</p>
Argumento	<p>Esta idea, de las posibilidades y las limitaciones, está asociada al supuesto de que la elección de los profesores de ingresar, permanecer o salir de la docencia como actividad profesional en uno o varios establecimientos educativos comulga con sus intereses personales o profesionales, así como con otros elementos de contexto –por ejemplo, otros trabajos docentes y no docentes, o actividades de carácter doméstico. Esto da cuenta de las tensiones que implica una condición laboral precaria y de riesgo.</p>



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y apoyo del software Atlas.ti

Tabla A. E3. Familia: organización del tiempo. Actividades profesionales docentes y no docentes

Códigos	15 códigos
Descripción	En general, se traza esta red con base en las combinatorias que hacen los profesores: docencia más administración, investigación, actividades domésticas, varios empleos docentes –solo privado o público y privado, y ejercicio profesional –en empresa, de manera autónoma, en dependencia pública, en negocio propio. Asimismo, un código que emergió como importante en el análisis inicial fue la identificación de algunas barreras asociadas al género femenino para realizar actividades profesionales.
Argumento	La forma en que los profesores organizan su tiempo para realizar distintas actividades profesionales y domésticas es importante para ubicar elementos explicativos que sirvan para la interpretación de los itinerarios ubicados en los profesores, la comprensión de las elecciones que realizan y los motivos que las orientan, así como su interés por permanecer en la actividad docente durante algún periodo –largo o corto- de su vida profesional. No solo cómo combinan espacios laborales, sino actividades realizadas, saberes, experiencias, y lo que resulta de ello, pues puede servir como un importante acicate o, por el contrario, como rémora para seguirse dedicando a la docencia.



Fuente: Elaboración propia con base en entrevistas y apoyo del software Atlas.ti

Anexo F. Clasificación por áreas de conocimiento y rangos de carga de horas en la docencia de tiempo parcial

Organicé los datos tomando como referencia las carreras que han estudiado y en las que dan clases los entrevistados de esta tesis, también consideré la clasificación que realizan las IPES (que forman parte de este trabajo) de los programas educativos que ofrecen, así como la clasificación que propone la ANUIES (López, Mungaray, Larios y Mejía, 1994). Luego de ubicar diferencias y semejanzas, decidí agrupar los programas educativos en cuatro áreas a partir de la similitud que guardan en relación con el tipo de conocimiento y habilidades que comprenden las carreras.

Para ello me apoyé en el trabajo de Tony Becher (1987) sobre las disciplinas académicas, específicamente cuando ubica el tipo de habilidades, actitudes o conocimientos que se desarrollan según el tipo de disciplina: dura o blanda que refiere a la configuración de *corpus* de saberes que la integran; aplicada o pura que señala el empleo regular que tiene en el campo laboral dichos saberes. El resultado quedó agrupado de la siguiente manera.

Tabla A. F1. Formación de grado de los entrevistados por áreas de conocimiento y género

Área conocimiento	Título de grado	Total según título de grado	Hombres	Mujeres	Total por área de conocimiento
Economía y administración	Administración	4	2	2	15
	Mercadotecnia	5	3	2	
	Relaciones Internacionales	1	1	0	
	Comercio internacional	2	2	0	
	Contaduría pública	3	3	0	
Ciencias sociales y humanidades	Cs de la comunicación	4	2	2	11
	Pedagogía o Educación	2	0	2	
	Filosofía	3	2	1	
	Sociología	1	0	1	
	Artes visuales	1	0	1	
Técnica	Diseño gráfico	3	3	0	6
	Arquitectura	1	1	0	
	Informática	1	1	0	

	Ingeniería	1	1	0	
<i>Ciencias de la salud</i>	Psicología	2	0	2	3
	Fisioterapia	1	0	1	
<i>Total entrevistados</i>		35			

Elaboración propia con base en entrevistas, procesada con *software Atlas.ti*.

Como el lector puede observar, la mayoría de los PTP entrevistados tiene formación de grado en alguna carrera del área de economía y administración donde las más comunes son administración y mercadotecnia. Otros profesores estudiaron un programa relacionado con las ciencias sociales y las humanidades. En este grupo, las carreras menos frecuentes son sociología y artes visuales. Algunos entrevistados tienen formación técnica y, finalmente, una minoría de profesoras está formada en las ciencias de la salud.

Si realizo un análisis de género a los datos anteriores, observo que en el área técnica solo hay varones, mientras que en las licenciaturas en pedagogía o educación solo hay mujeres, situación que se mantiene también en el caso de los programas en los que dan clase. Aun cuando los datos son muy limitados para arribar a una conclusión, esta podría ser una vertiente de análisis para comprender fenómenos de feminización o masculinización de la docencia por carreras, así como la posible reproducción de patrones y construcciones culturales de género en las IPES. Dichos patrones no son ajenos al contexto social en el que nos encontramos. Otro tema pendiente y de interés para la investigación educativa.

Tabla A. F2. Rangos de horas de dedicación a la docencia

	<i>Número de horas</i>	<i>Número de PTP</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
<i>Carga baja</i>	3 a 5	14	1	1	2
	6 a 8		8	4	12
<i>Carga media</i>	9 a 12	17	5	6	11
	13 a 18		4	2	6
<i>Carga alta</i>	19 a 24	4	1	1	2
	25 o más		2	0	2
					35

Elaboración propia con base en entrevistas, procesada con *software Atlas.ti*.

Ahora bien, como el lector puede observar en la tabla anterior el número de horas que los entrevistados dedican a la actividad docente varía de tres a más de 25 horas a

la semana. Establecí, de acuerdo con la información que ellos reportaron, tres tipos de cargas: *baja*, de tres a ocho horas, que implica de una a tres materias; *media*, de nueve a dieciocho horas con cuatro o seis materias; y *alta*, de 19 a más de 25 horas. En este último caso, los profesores contabilizaron también labores como la investigación o la gestión de un departamento en la IPES. Como se observa, la mayoría de entrevistados se ubican en los rangos de carga media, sobre todo quienes tienen de nueve a doce horas semanales de clase, seguido de un nutrido grupo con carga baja, de seis a ocho horas de dedicación a la docencia.

Llama la atención que, por ejemplo, el estudio sobre profesores de tiempo parcial de instituciones públicas que realizó la ANUIES (2015) encontró que de las instituciones participantes el 36 por ciento contempla cargas de 11 a 20 horas para los PTP; de 21 a 30 horas el 26 por ciento, de 31 a 40 horas y más de 41 horas el 19 y tres por ciento respectivamente. Según el testimonio de los entrevistados, la consideración de horas es menor en los establecimientos privados, no obstante, casi una tercera parte de los informantes tiene cargas docentes de nueve horas y más en éstos, situación que sigue el cuestionamiento que lanza dicho reporte ¿qué significa que un profesor sea de tiempo parcial si puede impartir de tres a más de 25 horas?