

---

## PROFESORES DE ASIGNATURA DE LAS IPES FORMACIÓN PERMANENTE Y CONDICIONES LABORALES

---

MALENA DOMÍNGUEZ GONZÁLEZ

### RESUMEN:

En este trabajo se analizará cómo los procesos de formación permanente más complejos del profesorado, los que realmente pueden hacer la diferencia en la calidad de su práctica docente, no se pueden concebir sin las condiciones laborales propicias para ello. Aunque esto pareciera obvio, no lo es en el caso de los profesores de asignatura de las instituciones particulares de educación superior (IPES). Por otra parte, los procesos de formación no son generalizables, deben ser pensados *ad hoc* para un grupo de profesores determinado. Por ello, es importante el reconocimiento de los profesores de asignatura de las IPES como una población docente de educación superior particular, que necesita ser conocida con más profundidad para generar propuestas de formación adecuadas a nivel institucional y de políticas educativas.

**PALABRAS CLAVE:** formación permanente, profesores de asignatura, educación superior privada.

### INTRODUCCIÓN

En la literatura pedagógica se pueden encontrar muchos modelos de “formación permanente” para los docentes o de “formación en servicio” (diferenciándose de la “formación inicial” que habilita –en este caso– para el trabajo en la enseñanza), los que constituyen un amplio abanico que incluye desde los más técnicos a los más integrales o complejos. Los primeros tienden a concebir a la formación permanente como “capacitación”, “actualización” y, para su práctica, se realiza una serie de cursos, generalmente propuestos por las instituciones o las políticas educativas, donde el profesorado es objeto de la formación. En el último tercio del siglo pasado y, en cierta forma, como crítica a

---

esta postura, surgen una serie de propuestas que se oponen a la racionalidad técnica que subyace en los procesos de formación descritos anteriormente (derivada de una concepción simplista de la formación en general y de la práctica docente) y señalan la necesidad de una participación activa del profesorado en su formación, al igual que cierta autonomía en su práctica, hablándose así del profesor reflexivo, de investigación-acción, entre otros.

El análisis que se presenta aquí sobre los profesores de asignatura de las Instituciones Particulares de Educación Superior (IPES) se hará a partir de la segunda postura, entendiendo además que no es posible separar la formación del profesorado de su contexto político y social: ella está ligada a una concepción docente, a la situación laboral y carrera docente, a la situación de las instituciones educativas y la situación en general de la enseñanza (Ibernón, 2007). De forma más general, se puede decir que toda formación -cualquiera sea su ámbito- ocurre en la interacción con el ambiente y con sus posibilidades histórico-ambientales y culturales concretas, a través de la mediación de otras personas e instituciones (Nanni, 2002).

### **CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL**

Después de un periodo de gran expansión del sistema de educación superior mexicano, en la década de los noventa sufrió un cambio importante en su conformación a raíz del fuerte incremento de las instituciones particulares de educación superior y, con ello, hubo un aumento considerable del número de docentes que trabajan en dichas instituciones (ANUIES, 1999). En este periodo, señala Gil Antón que de cada diez puestos académicos seis los produjo el sector privado a diferencia de las décadas anteriores, en las que ocho de los diez puestos eran generados en el sector público (Altbach, 2004).

Sin desconocer las diferencias existentes entre las IPES presentes en México, una característica que las aúna es que un alto porcentaje de su personal docente está constituido por profesores de asignatura. La función que cumplen en las instituciones dichos profesores es de docencia. Por lo tanto, son quienes tienen a

---

su cargo la mayor parte de los grupos, es decir, la formación directa de los estudiantes.

A nivel internacional, se reporta un crecimiento significativo de la educación superior privada en muchos países de América Latina, Europa Central y del Este, en países sudasiáticos y sudafricanos (Altbach, 2002; Levy 2002). Este fenómeno no se presenta de manera idéntica en todos los países; sin embargo, hay características y problemas comunes, por ejemplo: las instituciones autofinanciadas no desarrollan investigación, su énfasis está en la enseñanza, la cual está sustentada en gran parte por un cuerpo docente contratado por horas o part-time. En el caso de los países de Europa del Este, por ejemplo, las instituciones privadas son parte de un problema mayor que es el múltiple empleo de los académicos, lo cual ha sido relacionado con el debilitamiento de la calidad en la enseñanza (UNESCO-CEPES, 2006, vol. 31, número 1).

Paralelamente, en Estados Unidos y en el Reino Unido, ambos países con una larga tradición de universidades conformadas por un alto porcentaje de profesores de tiempo completo, en las últimas décadas ha aumentado el porcentaje de los profesores *part-time* y disminuido los profesores de tiempo completo con definitividad (Gappa, 2004; Howell-Hoyt, 2007; Knight, 2005). A raíz de ello, se ha puesto mayor atención a la figura del profesor *part-time* y, en general, se lo define como aquel profesor que imparte uno a más cursos en un colegio universitario o universidad, pública o privada (Welch, 2007). Las características mencionadas en la literatura acerca de estos profesores como el tipo de contratación, los salarios percibidos en comparación con los de los profesores de tiempo completo, su relación con las instituciones educativas, entre otras, son semejantes a la realidad descrita en los escasos estudios sobre los profesores de asignatura de las universidades privadas en México (Sidorova, 2007). En este caso, hay estudios que relacionan algunos problemas en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con la docencia de los profesores *part-time* (Eagan y Jaeger, 2008).

---

En México, la tendencia presente en las estadísticas sugieren que en el futuro el número de profesores de asignatura de las IPES se mantendrá o irá en aumento, conformándose así una población docente de educación superior con características propias, que comparten algunos aspectos con los académicos de tiempo completo de las instituciones privadas porque trabajan en un mismo contexto y con los profesores de asignatura de las universidades públicas por la relación de tiempos dedicados a la docencia universitaria aunque están regulados por un régimen laboral diferente (Brunner, 2007). Esta población exige un acercamiento diferente de los ya existentes para comprender los aspectos singulares que caracterizan el desarrollo su trabajo docente, como en este caso la formación permanente.

### **PERFIL PROFESIONAL Y SITUACIÓN LABORAL**

Los profesores de asignatura de las IPES constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su perfil profesional. Se encuentran quienes realizan una actividad remunerada de tiempo completo y dan una clase en alguna universidad, quienes tienen una actividad remunerada de medio tiempo y completan su otro medio tiempo con clases, quienes se dedican de tiempo completo a dar clases ya sea en una universidad o en varias, quienes no tienen otra actividad remunerada pero dan una o varias clases, además de los estudiantes de postgrado que también imparten uno o varios cursos en diferentes universidades (Sidorova, 2007; Knight, 2005).

Algunos profesores dan cursos relacionados con un campo disciplinar de su dominio o ligados a la profesión que ejercen. Pero también hay profesores que imparten una gama muy amplia de materias, acorde a lo que se les ofrecen en cada institución.

En todos los casos, estos profesores cuentan con contratos precarios, sin prestaciones, que no les asegura continuidad laboral. Sus contratos se establecen en relación a la duración de sus cursos. Esto significa que no tienen seguridad sobre la posibilidad de tener cursos en los siguientes periodos,

---

tampoco sobre la materia o disciplina que impartirán. Generalmente, sus cursos están sujetos a la inscripción de los estudiantes y, en muchos casos, la contratación se hace a último momento. No cuentan con oficinas en las instituciones. En algunas universidades existe un escalafón según grados académicos y años de trabajo que puede verse reflejado en los salarios que perciben por hora clase. No se les paga las horas de preparación de sus clases, tampoco el tiempo usado para la realización de exámenes, para reuniones u otro tipo de actividades relacionadas con la docencia. En la mayoría de las instituciones, no se les reconoce antigüedad laboral. “No tienen posibilidad formal de crecer profesionalmente ni de promocionarse” (Sidorova, 2007).

Respecto a la formación, algunas instituciones ofrecen cursos de actualización en ámbito disciplinar y/o pedagógico-didáctico. En otros casos, es el profesor quien se hace cargo de los costos que implica su actualización. Sin embargo, siempre se entiende que la responsabilidad de mantenerse al día recae en el profesor porque es lo que le asegura, de cierta forma, su permanencia en la docencia.

La “formación en servicio” de estos profesores no está regulada en la legislación relacionada con las IPES que están bajo el régimen SEP. Tampoco está regulado este aspecto para las IPES que están incorporadas por ejemplo a la UNAM, aunque sí lo está para los profesores de asignatura que trabajan en sus dependencias.

En el caso de SEP, en el acuerdo 279 están descritas las características de quienes ocuparán el puesto de “académicos de asignatura”, condición para que la institución mantenga su RVOE; se trata de su formación inicial. También está regulado en el caso de las instituciones incorporadas a UNAM, donde no sólo se estipula los requisitos generales que deben cumplir los aspirantes a la docencia sino también el perfil profesional adecuado para impartir determinados cursos.

---

## **CONCLUSIONES: CONDICIONES PARA UNA FORMACIÓN PERMANENTE**

La situación laboral descrita anteriormente no permite establecer un vínculo laboral fuerte entre la institución y el profesor. La relación existente es más parecida a la de un proveedor que a la de un miembro de la institución, en la que se ofrece un servicio a cambio de un pago pero donde no hay un desarrollo conjunto del profesor y de la institución educativa. Esto impide al profesor proyectar su desarrollo profesional en una institución y, por tanto, no hay lugar para una carrera como profesor. Al no existir continuidad, no hay condiciones para un perfeccionamiento planificado en un área disciplinar y en su enseñanza.

Aunque el profesor se haga cargo de su actualización comprando libros y tomando cursos, aunque las instituciones ofrezcan cursos, todavía estamos en un nivel provisorio de formación que difícilmente posibiliten alcanzar los requisitos para una buena docencia universitaria. En su investigación sobre “lo que hacen los mejores profesores universitarios”, Ken Bain menciona que estos profesores “conocen bien sus disciplinas ... son académicos, artistas o científicos en activo y expertos”, “tienen un sentido inusualmente agudo de la historia de sus disciplinas” y “trabajan con concepciones de los estudiantes que, en lo concerniente al aprendizaje humano, son notablemente parecidas a algunas ideas surgidas de la investigación y de los trabajos teóricos sobre cognición, motivación y desarrollo humano” (Bain, 2007).

La formación permanente con miras a una profesionalización de la docencia implica una organización más compleja; se da a través de una serie de actividades, individuales y en grupo de pares, que permiten al profesor organizar su formación en los ámbitos disciplinar y pedagógico, en una retroalimentación constante a través de la reflexión que realiza sobre su práctica docente. Por eso, su papel como sujeto del propio desarrollo es insustituible, porque será quien tenga que ir colmando vacíos a partir de sus necesidades de

---

conocimiento y de las situaciones problemáticas que se presenten en su práctica particular.

A nivel institucional, entonces, más que proponer en una serie de cursos o actividades estándar se tendrá que pensar en crear oportunidades para que los docentes, de acuerdo con las características de la materia que imparten y a sus necesidades, establezcan caminos propios para su desarrollo docente. Entre las oportunidades podrán incluirse todos aquellos espacios universitarios, tradicionales y nuevos, donde se pueda propiciar la reflexión necesaria para su perfeccionamiento profesional: participación en proyectos de investigación, publicaciones, congresos, reflexión entre pares, tutorías y también cursos.

Como se puede apreciar, para todo ello es necesario más que el solo esfuerzo del profesor, implica que las instituciones puedan crear espacios y destinar recursos para que los docentes de asignatura puedan ir planificando su desarrollo profesional; en fin, es necesaria la co-responsabilidad de las instituciones. Ha sido una constante pensar que la obligación y el cambio es una obligación del maestro (Díaz Barriga, 1993), olvidando que la docencia es un trabajo y como tal depende de las condiciones en que se da (Rockwell y Mercado, 1986).

Pensar en un cambio de la “formación permanente” de estos profesores implica entonces una modificación de su relación con las instituciones, significa pasar de proveedores de servicios a miembros institucionales y, para ello, es necesario un cambio en las condiciones laborales.

Sobre una plataforma laboral diferente es posible crear condiciones para una carrera docente que puede ser paralela a la carrera profesional de los profesores de asignatura. Seguramente será necesario pautar tiempos, grados, evaluaciones y requisitos en general para establecer recorridos que les plantee a los docentes obligaciones y derechos a medida que avancen en ella. A modo de ejemplo, se puede considerar la Normatividad Académica de la UNAM que prevé dos categorías para sus profesores de asignatura, distinguiendo también a profesores interinos y definitivos. La definitividad le concede algunos

---

derechos como por ejemplo ser adscritos a materias equivalentes o afines de un nuevo plan de estudios, cuando por reformas se modifiquen o supriman asignaturas. La normatividad prevé además que serán remunerados por actividades académicas como participación en comisiones, asistencia a exámenes, asesorías y demás actividades (Estatuto del personal académico de la UNAM, 1988).

Pero quizás, para que lo dicho se lleve a cabo, es necesario que antes las instancias encargadas de pautar las condiciones de desarrollo de las IPES se interesen por la situación de este grupo de profesores y la regulen, dado que este aspecto está directamente relacionado con la calidad de la enseñanza.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Altbach, P. (2002). *Educación superior privada*, México: CESU-UNAM/Porrúa.
- ANUIES (s/a). *Estadísticas de la educación superior. Personal docente de los niveles técnico superior, licenciatura y posgrado*, consultado en [http://www.anuiex.mx/servicios/e\\_educacion/index2php](http://www.anuiex.mx/servicios/e_educacion/index2php)
- Bain K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, España: Universidad de Valencia.
- Brunner J. J. (2007). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2007*, Chile: Centro Interuniversitario de desarrollo.
- Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente. Una perspectiva didáctica grupal y psicosocial*, México: Nueva Imagen.
- Eagan M. K. y Jaeger, A. J. (2008). "Effects of Exposure to Part-time Faculty on Community College Transfer", en *Research in High Education*, DOI 10.1007/s11162-008-9113-8, consultado en <http://www.springerlink.com/content/101599/>
- Gappa J. M. (1984). *Employing Part-Time Faculty: Thoughtful Approaches to Continuing Problems*, consultado en <http://www.eric.ed.gov>.
- Gappa J. M. (1984). *Part-Time Faculty: Higher Education at a Crossroads*, consultado en <http://www.eric.ed.gov>.
- Gil Antón, M. (2004). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México", en Altbach, P. (coord.) (2004). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*, México: UAM.

- 
- Howell S. L. Y Hoyt J. (2007). *Part-time faculty job satisfaction in higher education: A literature review*, consultado en <http://www.eric.ed.gov>.
- Ibernón Muñoz, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó.
- Knight P. T. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*, Madrid: Narcea.
- Levy D. C. (2002). *Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles*, PROPHE, 1, consultado en <http://www.albany.edu/dept/eaps/prophe>
- Nanni C. (2002). *Antropologia Pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*, Roma: LAS.
- New Mexico Higher Education Department (2007). *Part-time Faculty Compensation and Salary Survey. House Bill 384*, New Mexico: Higher Education Department, consultado en <http://www.eric.ed.gov>.
- PROMEP (1997). "Programa de Mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior", en *Revista de la Educación Superior*, XXVI (1) 101.
- Rockwell E. y Mercado, R. (1986) *La escuela lugar del trabajo docente*, México: DIE.
- SEP/SESI/IESALC/UNESCO (2003). *Informe Nacional sobre Educación Superior en México*, México: SEP.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México: SEP.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México: SEP.
- Sidorova K. (2007). "Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada", en IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, consultado en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>
- UNAM (1988). *Normatividad académica de la UNAM. Personal académico. Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de México*, consultado en: <http://www.aapaunam.org.mx/EPA.html>
- UNESCO-CEPES (2006). "La hausse de la légitimité et de la reconnaissance: tendances et évolutions dans l'enseignement supérieur privé en Europe", en *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 1.
- UNESCO-CEPES (2006). "Les réalités complexes: les réglementations contractuelles et les pratiques institutionnelles para le personell enseignant", en *L'Enseignement Supérieur en Europe*, XXXI, 3.
- Welch A. (coord.) (2005). *The Professoriate: Profile of a Profession*, Colección: Higher Education Dynamics, vol. 7.