

**Docencia y calidad de vida en instituciones de educación superior:
reflexiones en el contexto mexicano**

Neiber Maldonado Suárez¹
Centro Universitario del Sur -
Universidad de Guadalajara

Ensayo

Material original autorizado para su primera publicación en el Journal Ciencias Sociales, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Palermo.

Recepción: 25-11-2020

Aceptación: 09-03-2021



Resumen: la educación superior en México ha estado en constante cambio como resultado de las demandas sociales y de las políticas económicas que se impulsan en cada periodo de gobierno; en los últimos años se ha observado un incremento de las universidades gracias a la política expansiva impulsada desde 1959 para el sector público, mientras que a partir de 1980 el Estado permitió una mayor participación del sector privado. El aumento de universidades públicas y privadas planteó la necesidad de contar con profesionales que ejerzan labores de docencia, de tal manera que el 68.1% del total de docentes lo hace bajo contratos de tiempo parcial o por horas; de este porcentaje, 57.3% pertenecen a instituciones públicas mientras que en las universidades privadas el porcentaje es de 83.2%. A partir de lo anterior, el presente ensayo tiene el propósito de reflexionar sobre la calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios que laboran bajo contratos de tiempo parcial o por horas en el contexto mexicano. Las investigaciones que se han realizado muestran que el profesorado que laboran bajo este régimen perciben inestabilidad, baja remuneración y ausencia de garantías sociales, lo que limita el acceso a condiciones laborales dignas asociadas a la calidad de vida. Para finalizar, se plantea la necesidad de contar con un marco regulatorio que ordene la participación del profesorado en las universidades públicas y privadas desde una perspectiva de la calidad de vida, como una alternativa para atender la problemática desarrollada.

Palabras clave: docencia universitaria; calidad de vida; educación superior; México.

¹ Licenciado en Psicología por el Instituto de Estudios Superiores de Oaxaca. Estudiante de la Maestría en Psicología con Orientación en Calidad de Vida y Salud del Centro Universitario del Sur de la Universidad de Guadalajara.
Correo electrónico: neiber.maldonado@alumnos.udg.mx

Teaching and quality of life in higher education institutions: reflections in the Mexican context

Abstract: Higher education in Mexico has been in constant change as a result of social demands and economic policies that are promoted in each period of government; In recent years there has been an increase in universities thanks to the expansionary policy promoted since 1959 for the public sector, while as of 1980 the State allowed a greater participation of the private sector. The increase in public and private universities raised the need to have professionals who perform teaching tasks, in such a way that 68.1% of all teachers do so under part-time or hourly contracts; Of this percentage, 57.3% belong to public institutions, while in private universities the percentage is 83.2%. Based on the foregoing, this essay aims to reflect on the quality of life at work in university teachers who work under part-time or hourly contracts in the Mexican context. The investigations that have been carried out show that teachers who work under this regime perceive instability, low remuneration and lack of social guarantees, which limits access to decent working conditions associated with the quality of life. Finally, the need to have a regulatory framework that orders the participation of teachers in public and private universities from a quality of life perspective is raised, as an alternative to address the problems developed.

Keywords: university teaching; quality of life; higher education; Mexico.

1. Introducción

El presente ensayo tiene como propósito reflexionar sobre la calidad de vida en el trabajo en docentes universitarios que laboran bajo un régimen contractual de tiempo parcial o por horas en el contexto mexicano. Para tener una mejor comprensión de este fenómeno, en un primer momento se expondrá un panorama general de las instituciones de educación superior en los últimos años; posteriormente se desarrollará su evolución histórica de 1910 a la actualidad para comprender las condiciones que han propiciado la situación laboral del profesorado en la actualidad; finalmente, se analizarán algunos hallazgos que se han obtenido respecto a las condiciones laborales del personal docente a la luz de los estudios sobre calidad de vida en el trabajo.

Las universidades son instituciones sociales que reúnen las aspiraciones colectivas gestadas en la red de relaciones económicas, políticas y culturales que conforman la vida social de un país; constituyen un universo en el que se desarrollan valores, tradiciones, prácticas de trabajo y formas de organización que las identifican a lo largo de la historia; una de sus principales características es su constante cambio, pues tienen la tarea de dar respuesta a las necesidades sociales de su tiempo (Pérez et al. 1991).

En México, son diversos los factores que han propiciado la transformación de las universidades; en la época reciente, uno de los elementos que contribuyó a su cambio fue la política de crecimiento que se impulsó en las principales universidades públicas a principios de 1960 como resultado de una visión económica que sostenía que la educación se constituiría en un elemento fundamental en la formación de los recursos humanos para el desarrollo de una sociedad que aspiraba a la modernidad; por lo tanto, las principales universidades del país expandieron su oferta y ampliaron sus programas educativos (Pérez et al. 1991).

En la década de los ochenta del siglo pasado, la política de crecimiento sufrió una reorientación, pues las mismas autoridades educativas señalaron que la ampliación de la oferta educativa generaba saturación en las carreras, falta de empleo para quienes egresaban de las mismas, además de que se consideró que los programas que se ofertaban no eran pertinentes para el desarrollo nacional (Gil, 2005).

Además, el modelo económico conocido como “desarrollo estabilizador” que se implementó en México después de la segunda guerra mundial tenía como objetivo alentar la industrialización, la infraestructura, las comunicaciones, la energía, además de ampliar los servicios públicos de vivienda, salud, seguridad social y educación; sin embargo, este modelo económico comenzó a evidenciar un alto nivel de concentración de la riqueza en ciertos sectores de la población, acentuando problemas como la pobreza y la exclusión social (Espinoza, 2019).

Los síntomas de agotamiento de este modelo económico, se comenzaron a notar en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, lo que provocó en el país desequilibrios políticos, financieros, económicos y sociales que condujeron a la crisis de 1982, al conjuntarse las finanzas estatales críticas con la deuda exterior. Este escenario, favoreció la llegada de una clase política que impulsó el nuevo modelo económico de carácter neoliberal, que promovió políticas privatizadoras que exigían la reducción de las actividades económicas del Estado e impulsaban la inversión privada, situación que también afectó a la educación superior (Espinoza, 2019).

La restricción del financiamiento gubernamental a las instituciones públicas de educación superior, propició la contención y el decremento de la oferta educativa en este sector; esta situación alentó la participación del sector privado en la oferta de servicios de educación superior, cuyo objetivo era ampliar la cobertura para aquellos aspirantes que no encontraban cupo en las instituciones públicas (Espinoza, 2019; Gil, 2005).

De 1990 a 2016, la participación de la iniciativa privada en la oferta de educación superior, creció un 340%. Para el ciclo escolar 2019-2020, de 3,932 instituciones de educación superior registradas en el país, 2,894 corresponden a la iniciativa privada (73.6%),

frente a 1,038 instituciones públicas (26.39%). Respecto a la distribución de la matrícula, se tiene que de 4,931,200 estudiantes que cursan educación superior, 1,783,325 (36.16%) lo hacen en instituciones de tipo privado y 3,147,875 (63.83%) en instituciones de régimen público (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 2020).

Con la participación de la iniciativa privada se alcanzó un incremento en la oferta educativa, pero al mismo tiempo comenzaron a aparecer problemas de regulación, control y calidad en las instituciones. Estas problemáticas se presentaron como resultado de la laxitud y las prácticas indebidas en la aplicación de los instrumentos que reglamentan la educación superior en el país, así como los lineamientos para la participación de la iniciativa privada. Lo anterior, propició la ausencia de una perspectiva regulatoria, además de un marco permisivo, que ha provocado un crecimiento descontrolado (Buendía, 2016).

Llegado a este punto, conviene preguntarse ¿de qué manera se ha incorporado la iniciativa privada a la oferta de educación superior en el país? ¿cómo se organizan estas instituciones? ¿cuáles son las condiciones laborales y la calidad de vida del profesorado que presta sus servicios en estas instituciones? El presente ensayo, pretende arrojar algunas luces a estas interrogantes.

2. La educación superior en México: de 1910 a la actualidad

La educación superior en el país ha pasado de constituirse por un grupo pequeño de instituciones a una compleja red de escuelas y universidades tanto públicas como privadas, que se caracterizan por la diversidad de sus servicios académicos, la variedad en las instituciones que la conforman y la amplitud de su oferta educativa (Buendía, 2016; Espinoza, 2019; Pérez et al. 1991).

La evolución del sistema de educación superior puede resumirse en tres etapas: surgimiento (1910-1950), expansión no regulada (1950-1989) y modernización (1982-2000) (Buendía, 2016). En 1910, Justo Sierra propuso un nuevo modelo de universidad independiente del Estado a partir de la reorganización de la educación superior que se centraba en la Universidad Nacional Autónoma de México, esta institución fue la única en su tipo hasta que en 1917 se creó la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en 1922 la Universidad de Yucatán, en 1923 la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y en 1925 la Universidad de Guadalajara; en 1937 se creó el Instituto Politécnico Nacional (IPN) que incorpora escuelas técnicas, además, a partir de 1948 se crearon los Institutos Tecnológicos Regionales bajo la administración del IPN (Ibarrola, 1986).

Durante la expansión no regulada (1950 a 1989) se observó una diversificación en la multiplicación de instituciones y puestos de trabajo académico; el crecimiento ocurrió por la urgencia de atención a la demanda por lo que la política gubernamental puso énfasis en aspectos cuantitativos más que en la calidad de los procesos educativos; pese a lo anterior, se obtuvieron avances significativos como la creación del Sistema de Institutos Tecnológicos Regionales independientes al IPN; se impulsó la creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), así como el apoyo a nuevos modelos educativos basados en el sistema departamental o modular como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM; también, en este periodo se inició la ampliación de la oferta educativa más allá de las grandes ciudades (Buendía, 2016; Ibarra, 2001; Luengo, 2003).

La etapa de modernización (1982-2000) se caracterizó por el impulso a la evaluación y acreditación de las instituciones y programas académicos; sin embargo, también se produjo una desaceleración en el crecimiento de las universidades, a partir de la contención de la matrícula bajo argumentos como la saturación de las carreras y la falta de empleo; por otra parte se planteó que los programas educativos no eran pertinentes para el desarrollo nacional, que aunado a la disminución de recursos fiscales asignados a la educación superior pública, propició la reorientación de la matrícula hacia áreas con menor demanda que se consideraban como innovadoras como las ciencias exactas, naturales y agrícolas (Gil, 2005; Luengo, 2003).

La contención en el crecimiento del sector público abrió la posibilidad para la expansión de los servicios de educación privada, cuyos orígenes se sitúan en 1935 con la fundación de la Universidad Autónoma de Guadalajara, impulsada por quienes defendían una visión que protegía la libertad de cátedra y la autonomía institucional, en contraposición con la concepción cardenista que concebía a la universidad como una institución que debía estar al servicio del proyecto revolucionario mexicano (Buendía, 2016; Levy, 1995).

El crecimiento de la educación superior privada fue paulatino en los años posteriores: en 1943 se fundó la Universidad de las Américas en la Ciudad de México; en 1943 nació el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey centrado en la economía y los negocios y la Universidad Iberoamericana con una acentuada identidad religiosa; en 1946 surgió el Instituto Tecnológico Autónomo de México con énfasis en la formación económica y administrativa; mientras que en 1957 nació el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (Buendía, 2016).

De 1960 a 1980 se produjo una expansión de la oferta educativa privada como resultado del clima político en algunas universidades públicas; esto dio lugar al surgimiento

de 13 instituciones de este tipo en ciudades como Monterrey, Guadalajara, Puebla, Veracruz, Hermosillo y la Ciudad de México (Buendía, 2016).

El crecimiento de la oferta de educación superior tanto en el sector público como privado trajo consigo una heterogeneidad en la forma de organización de estas instituciones, de tal manera que su matrícula, su filosofía institucional y su posición dentro del sistema educativo nacional se configuró sin ningún orden (Buendía, 2016). En el caso de las universidades privadas, se estableció una tipología para distinguirlas: a) las universidades privadas laicas de élite; b) las universidades privadas de tipo religioso y c) las universidades de absorción de la demanda (Baptista y Medina, 2011; Godínez, 2017; Levy, 1995).

Las universidades de absorción de la demanda son instituciones que ofertan servicios educativos con cuotas relativamente bajas a aspirantes que no tuvieron acceso a las universidades públicas, pero que tampoco pueden optar por las instituciones de élite, laicas o religiosas; se caracterizan por ofrecer programas educativos que representan un bajo costo para su operación como administración, derecho, contabilidad, finanzas e informática (Baptista y Medina, 2011; Buendía, 2016; Gil, 2005; Levy, 1995).

Más del 90% de las instituciones privadas son de absorción de la demanda, a las que asisten alrededor del 50% del total de la matrícula del sector particular (Álvarez, 2011; Degetau, 2017); el incremento de estas instituciones es el resultado de la ausencia de políticas gubernamentales que regulen su incorporación al sistema educativo nacional; este contexto provoca la aparición de proveedores de diversa índole que en algunos casos se interesan en prestar servicios educativos como una forma de negocio, con escasa o nulas medidas de protección y garantías de calidad al estudiante (Buendía, 2016).

Las universidades de absorción de la demanda comparten características como la oferta de programas educativos que tradicionalmente han tenido una alta tasa de aspirantes, que no requieren de equipos costosos ni infraestructura especializada para su impartición; además, estas instituciones no cuentan con programas de investigación, de modo que el personal docente labora bajo esquemas de empleos flexibles, contratados por tiempo parcial, o bien, por horas (Buendía et al. 2019; Gómez, 2017; Sidorova, 2007).

La diversificación de la oferta de educación superior en el ámbito público, así como la apertura de instituciones privadas principalmente del tipo de absorción de la demanda, ha planteado la necesidad de contar con profesionales que realicen labores de docencia; sin embargo factores como la diversidad institucional, el grado de consolidación de sus actividades, así como sus indicadores, han propiciado que se produzca una variedad de condiciones contractuales, en donde destacan los profesores que laboran bajo esquemas de tiempo parcial, que pese a que conforman un grupo heterogéneo en función de sus

particularidades, comparten condiciones laborales y académicas similares (Buendía et al. 2019).

3. Características del profesorado de tiempo parcial

En México, la docencia en educación superior, tanto en el sistema público como en la iniciativa privada, tiene como característica que gran parte de quienes realizan esta labor, lo hacen con contratos laborales parcializados o por horas. De acuerdo con un estudio realizado por la ANUIES en 2015, el 68.1% de los contratos del personal académico de las instituciones de educación superior es por horas; 57.3% del profesorado de las instituciones públicas labora bajo este régimen, mientras que en las instituciones privadas el porcentaje asciende a 83.2%, con salarios que van de los 55.30 a los 91.59 pesos por hora clase; estas condiciones propician una dinámica laboral que orilla al personal docente a buscar opciones adicionales de empleo para solventar sus necesidades económicas (Buendía et al. 2019; López et al. 2016).

El profesorado que labora bajo esquemas parcializados o por contratos por horas, se enfrenta a circunstancias como la falta de oportunidades para desarrollar su carrera docente y la ausencia de condiciones para la promoción profesional, pues la única posición que se oferta es la de profesor de asignatura, los salarios son bajos y no varían en función de los méritos académicos ni de los años de servicio, no reciben incentivos para realizar actividades de investigación, ni son compensados por las actividades que realizan fuera del aula. A esto se suma una constante incertidumbre laboral, pues la carga horaria varía de un ciclo a otro en función de la matrícula, de forma que al no contar con el respaldo de algún sindicato, se encuentran indefensos ante un eventual despido (Buendía et al., 2019; Sidorova, 2007).

Ante este panorama, surgen algunas preguntas en torno a las condiciones laborales del personal docente ¿cómo se configura su calidad de vida? ¿qué significados tiene para un docente laborar bajo un sistema contractual por horas, sin la protección de la legislación en materia laboral? ¿qué efectos tiene la incertidumbre laboral sobre el bienestar físico y psicológico del profesorado? A continuación, se plantearán algunas ideas para dar respuesta a estos cuestionamientos.

4. Calidad de vida y docencia en las instituciones de educación superior

El término calidad de vida se remonta a la década de los años 30 del siglo pasado, cuando Arthur Pigou lo empleó para cuantificar los costos sociales de las decisiones de gobierno, a fin de calcular un producto social neto; sin embargo, los estudios en este campo iniciaron formalmente en 1976 a partir de la publicación del texto *The quality of american life:*

perceptions, evaluation and satisfactions de Campbell, Converse y Rodgers, que se realizó con el propósito de contar con un sistema que dé cuenta de las interacciones entre los cambios psicológicos y los cambios sociales, a fin de proveer un resumen de indicadores socioeconómicos para contar con una representación más acertada de la sociedad; este trabajo parte de la premisa que establece que las relaciones entre las condiciones objetivas y los estados psicológicos son imperfectas, por lo que para conocer la experiencia de la calidad de vida de las personas, es preciso pedir una descripción de cómo se sienten (según Tonon, 2008, 2010a).

Más adelante, en 1995 se funda la *International Society for Quality of Life Studies* (ISQOLS) con el propósito de incentivar el desarrollo de estudios sobre la calidad de vida en el mundo; este organismo estimula investigaciones interdisciplinarias en psicología, política, estudios sociales, medicina y otras disciplinas enfocadas al estudio del desarrollo y el ambiente (Tonon, 2008).

La investigación impulsada por el ISQOLS ha permitido que en la actualidad se cuente con una comprensión más profunda de los elementos que condicionan la calidad de vida, como la estructura social que puede entenderse a partir de las características demográficas, las pautas culturales, las características psicosociales de la comunidad, así como las instituciones tanto en el ámbito estatal como privado que desarrollan su accionar en este contexto; esto ha permitido plantear que la calidad de vida se encuentra culturalmente definida (Tonon, 2010a, 2010b).

En este sentido, la calidad de vida es un concepto multidimensional que comprende un número de dominios que tienen diferente peso para las personas, en función de la importancia que le asignan a cada uno de ellos; se parte del planteamiento que establece que el efecto de las relaciones sociales y las relaciones con el medio, se encuentra mediado por la mirada particular de las personas, por lo que la forma en que cada quien interpreta su contexto, se convierte en la perspectiva que determina su calidad de vida (Tonon, 2010a).

Además, la percepción sobre los cambios que ocurren a lo largo de la vida difiere entre quienes viven la experiencia y aquellos que son observadores pasivos de la misma; en este sentido, se considera que las personas evalúan sus circunstancias en función de sus expectativas, valores y experiencias previas, de manera que los estudios sobre calidad de vida, en el interés por reconocer dichas experiencias, se centran tanto en las dimensiones objetivas como en las producciones subjetivas de las personas (Tonon, 2010a, 2015).

La perspectiva subjetiva recoge la noción que establece que la manera en que sentimos y experimentamos los problemas que nos afectan, no solo está determinada por su connotación objetiva, sino que también por la forma en que esos problemas se vuelven subjetivos; en este sentido, reconstruir la realidad a partir de la investigación, es una forma

de dar significado a dichas experiencias con el fin de visibilizarlas para generar planteamientos encaminados a darles solución (Tonon, 2015).

En suma, la dimensión subjetiva de la calidad de vida, refleja el punto de vista individual del bienestar y funcionamiento de cada persona, de tal manera que es un constructo fenomenológico que provee una imagen de la situación, es experiencial, evaluativo, dinámico, flexible y significativo para cada persona, además de que es multidimensional, pues no se basa solo en una medición global, sino en los dominios específicos que se han identificado como constitutivos de la calidad de vida (Tonon, 2010a).

Los estudios sobre calidad de vida han permitido explorar diversas áreas que incluyen escenarios en los que interactúan las personas como la familia, la escuela, las organizaciones y el trabajo, partiendo de la idea de que la calidad de vida implica el desarrollo de las personas a partir de elementos que le permiten experimentar una vida plena a fin de contribuir al desarrollo de su comunidad (Tonon, 2010a). Una de las áreas que ha cobrado relevancia en los estudios sobre calidad de vida es el ámbito laboral, que ganó impulso a partir de la década de los años 70 del siglo pasado en EE.UU. como parte de las reivindicaciones que se plantearon para humanizar los entornos laborales mediante el desarrollo humano (Segurado y Agulló, 2002).

En la adultez una tercera parte del tiempo se destina al empleo, de manera que el entorno laboral representa una variable fundamental para evaluar la calidad de vida, por ello, apelar a la calidad de vida en el trabajo es fundamental para el desarrollo de las personas y de las organizaciones, pues las condiciones del empleo repercuten en la salud ocupacional e inciden en el compromiso y la productividad (Patlán, 2016).

La calidad de vida en el trabajo es un concepto multidimensional que se relaciona con todos los aspectos laborales que son relevantes para la satisfacción, la motivación y el rendimiento de las personas trabajadoras; se trata de un proceso dinámico y continuo en el que la actividad laboral está organizada objetiva y subjetivamente, en sus aspectos operativos relacionales a fin de contribuir al desarrollo del ser humano y en específico en el trabajo que desempeña para una organización (Casas et al. 2002).

Los estudios sobre la calidad de vida en el trabajo se han centrado en plantear alternativas para la humanización de los entornos laborales a partir del diseño de mobiliario ergonómico con condiciones más seguras y saludables, así como organizaciones eficaces, democráticas y participativas con capacidad para satisfacer las demandas de quienes laboran en ellas, para ofrecerles oportunidades de crecimiento profesional y personal (Segurado y Agulló, 2002).

El trabajo es un derecho humano que tiene como propósito garantizar el bienestar, el desarrollo, la seguridad económica y la igualdad de oportunidades a las personas, por ello, Patlán (2016) plantea que un componente como la calidad de vida, debe considerarse parte de los derechos laborales, pues los entornos que permiten satisfacer las necesidades económicas mediante un trabajo creativo, saludable y seguro, que sea clave para el desarrollo personal, familiar y social, como medio para preservar la salud, contribuyen a dignificar la vida de las personas (Patlán, 2016).

Segurado y Agulló (2002) plantean que las dimensiones y componentes que permiten acceder a la calidad de vida en el trabajo implican: (1) la posibilidad de desempeñar una labor que proporcione un equilibrio entre el empleo y la familia; (2) la satisfacción en el trabajo; (3) el desarrollo laboral o profesional, que permita a las personas desarrollar una carrera y perspectiva laboral de largo plazo; (4) la motivación en el trabajo; (5) el bienestar; (6) las condiciones laborales positivas y agradables; (7) la seguridad y la salud en el trabajo; (8) el contenido y el significado del trabajo; (9) la retribución económica por el trabajo desempeñado; (10) la autonomía; (11) la estabilidad; (12) el respeto al horario; (13) la participación en la toma de decisiones; (14) el establecimiento de relaciones interpersonales; (15) la retroalimentación; (16) el apoyo organizacional para el desempeño del trabajo; (17) el reconocimiento por el trabajo y (18) el trato justo y digno (Patlán, 2016).

Los estudios sobre calidad de vida en el trabajo así como aquellos que se centran en los factores de riesgo psicosociales en los entornos laborales, dieron pie a que en México se legislara al respecto, de manera que en octubre de 2019 entró en vigor la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 (en Cázares, 2020), que tiene como propósito la creación de entornos laborales que permitan la detección y prevención de los factores de riesgos psicosociales en los trabajadores. Sin embargo, pese a esta reglamentación, aún existe falta de claridad en la determinación de las estrategias para la adecuada administración jurídica del personal, respecto a la obligación legal derivada de la norma en cuestión (Cázares, 2020).

La falta de claridad en la aplicación de la normativa en materia de seguridad laboral, ha propiciado que un gran número de personas trabajadoras, incluyendo a profesionistas que se desempeñan como profesores de tiempo parcial o por horas, en instituciones de educación superior, se encuentren fuera de los marcos legales que regulan el empleo en el país.

Buendía et al. (2019) en el trabajo titulado *En busca de un rostro: (In) visibles, pero siempre presentes*, analizaron las condiciones laborales del profesorado de instituciones de educación superior tanto públicas como privadas que laboran bajo esquemas parcializados; entre los hallazgos más importantes, destacan que el profesorado percibe una baja retribución por sus actividades (entre 50 a 90 pesos por hora clase), que no corresponde con la carga de trabajo que se les asigna; además, gran parte del profesorado señaló que sus

retribuciones únicamente reconocen el trabajo dentro del aula, sin contar el tiempo adicional de preparación y evaluación en casa. Si se toman como base los componentes propuestos por Segurado y Agulló (2002), es posible afirmar que las características sobre el empleo que reporta el profesorado no cumplen con los criterios para acceder a la calidad de vida en el trabajo (Buendía et al. 2019; Patlán, 2016).

Adicionalmente, el profesorado reportó que percibe que su esfuerzo no es valorado, pues considera que el trabajo administrativo y de imagen institucional es prioritario, por encima de las inversiones y apoyos para reconocer el trabajo de los docentes. Lo anterior, se contrapone a las dimensiones: motivación en el trabajo; contenido y significado del trabajo y reconocimiento por el trabajo, del constructo calidad de vida en el trabajo (Buendía et al. 2019; Patlán, 2016).

Por otra parte, se encontró que un significativo número de profesores de tiempo parcial aspiran a ocupar una plaza de tiempo completo, sin embargo, consideran que las instituciones en las que laboran no ofrecen estas posibilidades. Con esto, se observa que los centros laborales no han avanzado en generar condiciones que permitan desarrollar una carrera y perspectiva laboral de largo plazo, condiciones laborales positivas y agradables ni estabilidad y apoyo organizacional para el desempeño del trabajo (Buendía et al. 2019; Patlán, 2016).

En suma, las percepciones del profesorado que labora bajo el régimen por horas, coinciden en que sus empleos son inestables, pues no aseguran su permanencia, ofrecen remuneraciones bajas, que oscilan en función de los grupos y materias que imparten; mientras que el esquema de prestaciones sociales es reducido, por no decir nulo; estas condiciones limitan el acceso de este sector de la población a condiciones laborales dignas, que permitan alcanzar una mejor calidad de vida (Buendía et al. 2019; Patlán, 2016).

Pese a que el personal académico de tiempo parcial conforma más de la mitad del total de docentes que prestan sus servicios a las universidades tanto públicas como privadas en México, este grupo ha quedado desatendido por las políticas en materia de educación superior; por ello, señalar las condiciones laborales y los efectos sobre la calidad de vida que presentan, es un primer paso para generar nuevas miradas que les permitan acceder a mejores posibilidades de empleo (Buendía et al. 2019; Patlán, 2016).

Insistir en mejorar las condiciones laborales del profesorado que se desempeña en las instituciones de educación privada, así como el personal docente que se encuentra en el régimen contractual por horas en instituciones públicas, es crucial para el desarrollo del país, pues por una parte será posible incidir en las variables psicológicas asociadas al empleo como la motivación, la satisfacción y el compromiso laboral; además, las organizaciones

educativas se beneficiarán al tener docentes comprometidos, y por lo tanto, con mayor proactividad respecto a sus actividades.

5. Conclusiones

La política expansiva en las universidades públicas, la falta de regulación en la apertura de instituciones privadas de absorción de la demanda y la pobre observancia de los mecanismos legales en materia laboral por parte de las autoridades conducentes, ha propiciado la contratación de profesionales para ejercer labores de docencia bajo esquemas de tiempo parcial o por horas; estos empleos se caracterizan por la inestabilidad laboral, salarios bajos, escasez de oportunidades de crecimiento y ausencia de garantías de seguridad social, condiciones que influyen en el bienestar, la satisfacción, la motivación y la calidad de vida del profesorado.

Lo anterior no es un tema menor pues 68.1% del total de docentes que laboran en las universidades públicas y privadas son contratados por tiempo parcial o por horas; por lo que resulta fundamental generar propuestas encaminadas a resolver esta problemática. El primer paso, es impulsar mecanismos para desarrollar un marco regulatorio del sistema educativo de tipo superior en México, que permita atender las necesidades de las instituciones públicas, en tanto que para el caso de las instituciones administradas por la iniciativa privada, se incluya un monitoreo de sus formas de operación, a partir del acceso a la información de sus actividades académicas y financieras (Buendía, 2016).

El marco regulatorio para la educación superior debe contemplar aspectos sustanciales de la vida académica como la infraestructura, la focalización de los programas educativos en función de las necesidades socioeconómicas del país, garantías de calidad educativa para el estudiantado, así como planteamientos que permitan ordenar los vínculos laborales que se establecen con académicos, docentes y personal universitario

Para que estos planteamientos comiencen a ser impulsados por las personas tomadoras de decisiones, los espacios de reflexión y generación de conocimiento deben avanzar en dos direcciones: en primer lugar es preciso abrir espacios para visibilizar y discutir la problemática de las condiciones laborales en las que se encuentra gran parte del profesorado universitario en el país y en segundo lugar, generar evidencias sobre los aspectos que influyen en la calidad de vida del profesorado universitario.

Los hallazgos que se han obtenido en los estudios sobre calidad de vida han comenzado a ganar terreno, de manera que algunas políticas públicas se han estructurado desde esta perspectiva con el fin de procurar el bienestar social y psicológico de las personas (Tonon, 2010b); con base en esto, es preciso generar evidencias de la calidad de vida de las

personas en ámbitos específicos como los entornos laborales, con el fin proporcionar indicadores tanto cuantitativos como cualitativos que orienten las decisiones políticas para dar respuesta a las problemáticas externas (condiciones contractuales) y a los aspectos subjetivos (percepción del entorno laboral) del profesorado universitario.

Mejorar las condiciones laborales del profesorado en educación superior es incidir en su calidad de vida, lo que abre las posibilidades para encontrar espacios de crecimiento, motivación y compromiso profesional. Las universidades son las instituciones encargadas de recoger las demandas de su tiempo; si el estudiantado encuentra en sus aulas a docentes satisfechos y comprometidos, desde luego que esas voces encontrarán una escucha y ¿por qué no? una guía para transformar el futuro.

El autor agradece al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la beca de posgrado No. 1040696 en cuyo marco se realizó el presente ensayo.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro*, 60, 10–29.
- Baptista, L. P. y Medina, G. L. (2011). Caracterización y Contraste de Instituciones de Educación Superior Privada a través del análisis del discurso de misión institucional. *Reencuentro*, 60, 68–80.
- Buendía, E. A. (2016). Configuración del mercado de la educación superior privada en México: un acercamiento a su complejidad. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8(13), 11–40. http://www.revistaraes.net/revistas/raes13_art2.pdf
- Buendía, E. A., Acosta, O. A., y Gil, A. M. (2019). En busca de un rostro: (In) visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 15–41.
- Casas, J., Repullo, J., Lorenzo, S. y Cañas, J. J. (2002). Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios. *Revista de Administración Sanitaria*, 6(23), 527–544.
- Cázares, S. C. (2020). La inclusión del salario emocional en México. Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo: identificación, análisis y prevención. *Revista Cambios y Permanencias*, 11, 602–624.
- Degetau, A. D. (2017). Retos en la calidad educativa: las Universidad de Absorción de

- Demanda en México. *Notas de Política Pública*, 1, 23–28. www.pipe.cide.edu
- Espinoza, V. C. (2019). Políticas educativas y la educación superior privada en México durante el periodo 1990-2016. *Diálogos Sobre La Educación*, 18, 1–22.
- Gil, A. M. (2005). El crecimiento de la Educación Superior Privada en México: de lo pretendido a paradójico... ¿o inesperado? *Revista de La Educación Superior*, XXXIV (1)(133), 9–20.
- Godínez, L. C. A. (2017). "Abrir una universidad es tan fácil como abrir una tortillería": la participación de las instituciones de educación superior particulares en la matrícula de México. *Diálogos Sobre Educación*, 8(14), 1–18.
- Gómez, R. A. (2017). Las universidades privadas y la transformación de la educación superior: el caso de Puebla, México (2012-2015). *Palaobra: Palabra Que Obra*, 17, 208–229.
- Ibarra, C. E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ibarrola, M. de. (1986). *La educación superior en México*. Centro Regional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Levy, D. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*. Centro de estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López, D. A. I., García, P. D. L. O., Pérez, M. R., Montero, H. V. y Rojas, O. E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de La Educacion Superior*, 45(180), 23–39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Patlán, P. J. (2016). Derechos laborales: una mirada al derecho a la calidad de vida en el trabajo. *CIENCIA Ergo-Sum*, 23(2), 121–133.
- Pérez, F. L., Grediaga Kuri, R., Gil Antón, M., Garay Sánchez, A., Casillas Alvarado, M. y Pizzonia, C. (1991). Los académicos de las universidades mexicanas. Contexto, discusión conceptual y dimensiones relevantes para la investigación. *Sociológica*, 6(15), 323–347.
- Segurado, T. A. y Agulló, T. E. (2002). Calidad de vida laboral: Hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, 14(4), 828–836.
- Tonon, G. (2008). Investigar la calidad de vida en Argentina. *Psicodebate*, 8, 141. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.422>
- Tonon, G. (2010a). La utilización de indicadores de calidad de vida para la decisión de

políticas públicas. *Polis: Revista Latinoamericana*, 26, 1–9.

Tonon, G. (2010b). Los estudios sobre calidad de vida y la perspectiva de la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 10, 73. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.389>

Tonon, G. (2015). The Qualitative Researcher in the Quality of Life Field. En G. Tonon (Ed.), *Qualitative Studies in Quality of Life* (pp. 23–36) Vol. 55. Springer.

Otros documentos consultados

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). *Anuario Educación Superior - Técnico superior, Licenciatura y Posgrado V.1.2*.

Luengo, E. (5-6 de junio de 2003). *Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad* [Presentación en papel]. Seminario Sobre Reformas de La Educación Superior En América Latina y El Caribe, Bogotá: UNESCO IESAC y ASCUN.

Sidorova, K. (5-9 de noviembre de 2007) *Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada* [Presentación en papel] IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org>.