



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES
PROGRAMA DE POSGRADO EN CIENCIAS
POLÍTICAS Y SOCIALES

**LOS DOCENTES DE COMUNICACIÓN DE VERACRUZ:
UNA MIRADA A LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE SUS
CONDICIONES SOCIOLABORALES**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN

P R E S E N T A

ALEJANDRO ARMANDO ANAYA HERNÁNDEZ



ASESORA
DRA. LUZ MARÍA GARAY CRUZ

CIUDAD UNIVERSITARIA, ENERO DEL 2011



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	7
 PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	
1. EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA.....	16
1.1 Definición y marco legal de la educación privada.....	16
1.2 Educación superior privada en contexto.....	20
1.3 Características de la educación privada en México.....	24
1.4 Breve revisión de la evolución histórica de la educación privada en México.....	28
1.5 La enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en México.....	35
1.6 Universidades Privadas en Veracruz.....	40
1.7 IPES que imparten la licenciatura en Comunicación en Veracruz – Boca del Río.....	42
2. CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS.....	46
2.1 Consideraciones Previas.....	46
2.2 El Sistema de Clasificación Internacional de la UNESCO, CINE 97.....	47
2.3 La clasificación del Sistema de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, SEP.....	48
2.4 La clasificación de la SEP para la OCDE (1997).....	51
2.5 La clasificación de la ANUIES.....	55
2.6 La propuesta de Galaz.....	58
2.7 Clasificación de Levy.....	59
2.8 Tipologías citadas por Baptista y Medina.....	60
2.9 Clasificación de la FIMPES.....	63
2.10 Propuesta de Grediana Kuri.....	65
2.11 Otras tipologías de acuerdo a las formas de financiamiento de las IPES.....	65
2.11.1 Escuelas de congregaciones religiosas.....	65
2.11.2 Particulares laicas para inmigrantes y/o con participación extranjera.....	66
2.11.3 Privadas no lucrativas y/o subvencionadas.....	67
2.11.4 Particulares laicas con participación nacional.....	68
2.11.5 Institutos y universidades corporativas.....	68
2.11.6 Otros actores educativos en México.....	69
3. EL DOCENTE: GENERALIDADES.....	70
3.1 Definición de docente.....	70
3.2 Conceptos afines.....	70
3.3 Características del docente en general.....	71
3.4 Funciones del docente.....	73

3.5	La exposición de los conocimientos dentro del aula.....	75
3.6	Identidad docente.....	76
3.7	Formación docente.....	79
3.8	Motivación docente.....	84
3.9	Frustración docente.....	85
4.	MULTIDIMENSIONALIDAD DOCENTE.....	89
4.1	Consideraciones Previas.....	89
4.2	¿Qué son las dimensiones docentes?.....	90
4.3	Diferentes perspectivas al estudio de las dimensiones docentes.....	91
4.3.1	Dimensiones desde la perspectiva del perfil docente.....	91
4.3.2	Dimensiones como cualidades de la profesionalidad del docente.....	92
4.3.3	Dimensiones desde la práctica docente.....	93
4.3.4	Dimensiones desde la perspectiva de la formación docente.....	96
4.4	El docente como sujeto multidimensional.....	98
5.	EL DOCENTE Y SU CONTEXTO.....	100
5.1	Nuevas formas de enseñanza influyen en el ejercicio docente.....	100
5.2	Nuevas formas de aprendizaje inciden en el docente.....	102
5.3	Los cambios en el mercado laboral influyen en el trabajo docente.....	103
5.4	Tipos de docentes universitarios.....	106
5.4.1	Tipología de acuerdo al tipo de nombramiento en las IES públicas.....	106
5.4.2	Tipología de acuerdo a los perfiles profesionales de Madrigal.....	107
5.4.3	Tipología de acuerdo al nivel de enseñanza según Parent.....	109
5.4.3.1	El profesor de licenciatura.....	109
5.4.3.2	El profesor de maestría.....	110
5.4.3.3	El profesor de doctorado.....	111
5.4.4	Tipología según Joseph Alxerod.....	111
5.5	Modalidades de la práctica docente según Fenstermacher y Soltís.....	114
5.5.1	El enfoque del ejecutivo.....	114
5.5.2	El enfoque del terapeuta.....	115
5.5.3	El enfoque liberador.....	116
5.6	Tipología docente según Ksenia Sidorova.....	117
6.	EL DOCENTE Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR.....	120
6.1	El docente universitario.....	120
6.2	Requerimientos profesionales para ser docente universitario.....	122
6.2.1	Primera exigencia: Conocer la ciencia que se pretende enseñar.....	122
6.2.2	Segunda exigencia: alto nivel ético.....	124
6.2.3	Tercera exigencia: Cultura general.....	125
6.2.4	Cuarta exigencia: La convivencia.....	127
6.3	La actividad laboral docente en contexto.....	128

SEGUNDA PARTE: RESULTADOS

Consideraciones metodológicas.....	133
7. ¿QUIÉN ES EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN VERACRUZ?	137
7.1 Género y edades.....	137
7.2 Lugar de nacimiento.....	138
7.3 Estado civil.....	139
7.4 Descendencia de los docentes.....	140
7.5 Nivel de estudios de los hijos de los docentes.....	141
7.6 Dependientes económicos.....	141
7.7 Independencia económica del docente.....	142
7.8 Movilidad residencial.....	143
8. FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES	147
8.1 Nivel de Estudios.....	147
8.2 Certificaciones pedagógicas.....	152
8.3 Actualización docente.....	153
8.4 Manejo de idiomas adicionales al español.....	154
9. DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES	157
9.1 Experiencia laboral adicional a la docencia.....	157
9.2 Experiencia Profesional en Medios de Comunicación.....	158
10. EXPERIENCIA COMO DOCENTES	160
10.1 Año en el que se integró a la docencia.....	160
10.2 Edades a las que integraron a la docencia de nivel superior.....	161
10.3 Motivos por los que se integraron a la docencia.....	162
10.4 Antigüedad en la universidad de referencia.....	163
10.5 Intermediación Laboral.....	163
10.6 Materias atendidas en la licenciatura.....	164
10.7 Frecuencia – intensidad del trabajo docente.....	165
10.8 Materias teóricas preferidas por los docentes.....	169
10.9 Materias prácticas preferidas por los docentes.....	170
11. CONDICIONES SOCIOLABORALES	171
11.1 Movilidad laboral como docentes.....	171
11.2 Desempleo del docente.....	172
11.3 Subempleo docente.....	173
11.4 Tiempo de traslado entre el domicilio y el lugar de trabajo de los docentes.....	174

11.5 Ubicación del lugar de trabajo.....	174
11.6 Las jornadas de trabajo del docente.....	175
11.7 ¿Cuánto ofrecen las IPES por hora – clase a los docentes en Veracruz?.....	176
11.8 Pago por hora – clase en licenciatura.....	177
11.9 ¿Cuánto gana un docente de comunicación en Veracruz – Boca del Río?.....	178
11.10 La docencia como principal actividad económica.....	179
11.11 Formas de pago a los docentes.....	180
11.12 Situación contractual de los docentes.....	180
11.13 Documentación comprobatoria de ingresos.....	180
11.14 Puntualidad en el pago a los docentes.....	181
11.15 Relación entre el costo de la vida y aumento de sueldos.....	181
11.16 Otros ingresos laborales adicionales a la cátedra.....	182
11.17 Ingreso Total. Docencia más otros rubros.....	184
11.18 Horas adicionales a la cátedra al mes.....	185
11.18.1 Juntas académicas.....	185
11.18.2 Academias.....	185
11.18.3 Jurados en exámenes profesionales.....	185
11.18.4 Asesorías y revisiones de Tesis.....	186
11.18.5 Investigación.....	186
11.19 Dependencia y otras fuentes económicas de apoyo a los docentes.....	186
11.20 Horas totales al mes dedicadas a la cátedra.....	187
11.21 Bienes de los docentes.....	188
11.21.1 Automóvil.....	188
11.21.2 Casas habitación.....	188
11.21.3 Otros bienes inmuebles.....	188
11.22 Destino de sus ingresos como docente.....	188
11.23 Prestaciones de los docentes.....	189
5.23.1 Seguros.....	190
5.23.2 Porcentaje de docentes que cuentan con seguro de vida.....	190
5.23.3 Porcentaje de docentes que cuentan con seguro médico.....	190
11.24 Teletrabajo como opción de praxis docente.....	190
12. ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS DOCENTES.....	192
12.1 Vocación docente.....	192
12.2 Apreciación de las condiciones laborales del docente.....	192
12.3 Percepción de la IPES donde trabajan.....	193
13. EXPECTATIVAS LABORALES.....	194
13.1 Cambios en la universidad donde trabajan los docentes.....	194
13.2 ¿Qué te gustaría hacer en los próximos doce meses?.....	195
CONCLUSIONES.....	196
FUENTES CONSULTADAS.....	212
ANEXO.....	227

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Comparativo de la matrícula de las IPES a nivel internacional en 2004.....	22
Tabla 2. Comparativo de IPES en la zona Veracruz – Boca del Río, en 2010.....	45
Tabla 3. Universidades particulares y docentes de la zona Veracruz – Boca del Río.....	136
Tabla 4. Comparativo en cuanto rango de edad de los docentes.....	137
Tabla 5. Parentesco y/o condición socio – familiar de los docentes.....	142
Tabla 6. Docentes con Estudios de Posgrado relacionados a la Educación.....	149
Tabla 7. Años de Ingreso – Egreso de los Docentes por nivel de estudios.....	151
Tabla 8. Experiencia de los docentes en organizaciones relacionadas con la comunicación.....	159
Tabla 9. Experiencia de los docentes en medios de comunicación.....	159
Tabla 10. Principales motivos por los que ingresaron a la docencia.....	162
Tabla 11. Principales motivos por los que se han mantenido en la docencia.....	162
Tabla 12. Materias teóricas de la licenciatura preferidas por los docentes.....	170
Tabla 13. Materias prácticas de la licenciatura preferidas por los docentes.....	170
Tabla 14. Número de veces que los docentes han estado desempleados.....	172
Tabla 15. Tiempo sin encontrar empleo de los docentes.....	173
Tabla 16. Edad de los docentes – tiempo del desempleo.....	173
Tabla 17. Comparativo por rango de ingresos sólo por docencia.....	179
Tabla 18. Razones por las cuales no es usted docente de tiempo completo.....	180
Tabla 19. Tipo de opciones laborales y número de docentes con un empleo adicional a la cátedra.....	183
Tabla 20. Tipo de opciones laborales y número de docentes con 2 empleos adicionales a la cátedra.....	183
Tabla 21. Ingresos netos de cada uno de los docentes entrevistados.....	184
Tabla 22. Ocasiones que han recibido apoyo económico por sexo del docente.....	187
Tabla 23. Deudas bancarias de los docentes.....	189
Tabla 24. Porcentaje destinado al pago de servicios de los docentes.....	189
Tabla 25. Apreciación de las condiciones laborales del docente.....	193
Tabla 26. Cambios en la universidad donde trabaja. En el último año (2009).....	194
Tabla 27. ¿Qué esperas que ocurra en los próximos doce meses en tu actividad docente?.....	195

INTRODUCCIÓN

En el año 2001 me cambié de residencia y llegué al puerto de Veracruz procedente de la ciudad de México. Cuando vivía en la capital del país estudié la carrera de Ciencias de la Comunicación entre 1986 y 1990 en la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco y me desarrollé profesionalmente en diversas instituciones tanto públicas como privadas, empresas y medios de comunicación. Con una experiencia de 15 años en el mercado, con cuatro años de casado, un hijo de casi dos años de edad y una nueva vida por delante, comencé a buscar empleo en los periódicos locales, el gobierno y algunas empresas; para mi sorpresa me encontré con sueldos muy por debajo de los que se ofrecen en el Distrito Federal y un costo de vida por mucho más oneroso. En el mejor de los casos una empresa me ofrecía emplearme en su departamento de publicidad y pagarme mensualmente lo que en la capital del país ganaba en un empleo de medio tiempo.

Ante este panorama, alguien me sugirió que por qué no me integraba como docente a alguna universidad particular y probablemente en con ese tipo de empleo alcanzaría un mayor ingreso; la idea no se me hizo del todo mala. En agosto del 2001 –un mes después de haber llegado al puerto de Veracruz- me hice docente de la carrera de Comunicación y Publicidad en un pequeño centro de estudios universitario local. Nuevamente para mi sorpresa me encontré con un mundo (el de la enseñanza a nivel superior en instituciones particulares) para mí completamente desconocido: los pagos a los docentes se realizaban mensualmente, mis ingresos se calculaban en base a las horas clase que impartiera, las vacaciones escolares y días festivos no se me pagaban, el trabajo extra - clase no era remunerado y lo peor de todo, no estaba generando ninguna clase prestación, antigüedad o derecho sobre el empleador que había contratado mis servicios.

A principios del año 2002 ya estaba trabajando en otra universidad particular y a mediados de ese mismo año alternaba mi jornada de trabajo en dos escuelas para obtener ingresos aún así inferiores a los de la ciudad de México. Desde aquel entonces y ante ese panorama, me

comencé a preguntar si todos los docentes que trabajan en las instituciones privadas de educación superior (IPES) se enfrentaban a las mismas condiciones sociolaborales que yo, y con asombro me di cuenta que sí; que en algunos casos su situación es menos favorecedora y que los pagos por hora – clase pueden variar de acuerdo a diversos factores.

Me propuse indagar sobre las condiciones de trabajo en las que ejercen la función docente las personas que deciden impartir clases de comunicación en las universidades particulares de la zona Veracruz – Boca del Río, conocer los aspectos que los caracterizan, sus ventajas competitivas, sus expectativas en torno a su trabajo, así como sus principales preocupaciones y malestares derivadas de su situación laboral. Esta investigación es el resultado que se obtuvo de aquella inquietud que comenzó hace más de nueve años y se materializó en un documento exploratorio con carácter descriptivo¹ (que le he denominado una *mirada*) sobre el perfil sociolaboral de los docentes de comunicación de la zona.

El tema de este trabajo como se señaló anteriormente es el docente de comunicación. Particularmente se analizó la situación sociolaboral de aquellos que laboran en las IPES en la zona Veracruz – Boca del Río y es el desarrollo de la respuesta a la pregunta central de investigación: ¿Quiénes son los docentes de las escuelas privadas de comunicación de Veracruz – Boca del Río desde el punto de vista sociolaboral?

La investigación tuvo como objetivo general explorar las condiciones sociales y laborales en las que se desempeñan los docentes de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en las universidades privadas de la zona Veracruz – Boca del Río.

En cuanto a sus objetivos particulares, esta investigación se propuso:

¹ En concordancia con Canales (1998, 112) “Los estudios exploratorios sirven para *preparar el terreno* y se efectúan, normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio”; adicionalmente cuando éstos se tornan descriptivos es porque “buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar” (1988, 115)

- Analizar el fenómeno de la educación superior privada, desde su definición, sus características, su evolución, hasta llegar a la aparición de la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en México y las IPES que imparten esta carrera en la zona Veracruz – Boca del Río.
- Revisar diversas clasificaciones de las instituciones privadas de educación superior con el propósito de demostrar su diversidad y complejidad.
- Analizar el estado actual de las principales instituciones educativas privadas de educación superior que funcionan en la zona Veracruz – Boca del Río.
- Recabar información empírica y documental que permita una aproximación hacia una definición, características, tipos y funciones del docente que labora en las instituciones privadas de comunicación.
- Explorar las múltiples dimensiones que caracterizan el ejercicio docente del catedrático de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación que labora en las instituciones privadas de educación superior.
- Indagar sobre las condiciones sociolaborales del docente de Ciencias de la Comunicación que labora en las IPES mediante la aplicación de una entrevista a 20 profesores de la zona Veracruz – Boca del Río.
- Clasificar a los docentes de comunicación que laboran en las IPES de la zona Veracruz – Boca del Río, dicha clasificación será el resultado de la recopilación de datos, testimonios y opiniones de los sujetos entrevistados.

El trabajo en cuanto a su estructura temática se encuentra dividido en dos partes: el Marco Teórico de la investigación y los resultados que se obtuvieron de la aplicación de las entrevistas a los docentes. En la primera parte se exponen los conceptos, datos revelados en investigaciones afines a nuestro tema y el grupo de teorías que sirvieron como fundamento para explicar los antecedentes y el contexto de la investigación. Consta de seis capítulos los cuales se detallan a continuación:

El primer capítulo denominado *Educación Superior Privada* partió de la idea de que para hacer un trabajo sobre los docentes que laboran en las IPES, implicaría de inicio realizar un acercamiento al fenómeno de la educación superior privada que fuera de lo general a lo

particular, por lo que se procedió a revisar los conceptos que fundamentan dicho fenómeno desde el marco legal mexicano vigente; sus características y su contexto actual; posteriormente en este mismo capítulo se indagó también sobre su evolución histórica y se procedió a analizar el estado actual de las IPES hasta que se llegó a la aparición de la carrera de Ciencias de la Comunicación tanto a nivel nacional como en el estado de Veracruz.

El segundo capítulo denominado *Clasificación de las Universidades Privadas*, partió de la idea de que para poder comprender la complejidad y diversidad de las IPES era necesario presentar distintas formas de clasificarlas, tipificarlas y dividir las; por lo que se inició presentando la denominada *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO), posteriormente se presentaron las clasificaciones de la dependencia federal encargada de la educación en México y de asociaciones especializadas en educación superior como son, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) y finalmente algunas propuestas clasificación de las IPES de distintos especialistas (Galaz, Levi, Baptista y Kuri).

El tercer capítulo se titula *El Docente*, en éste se recabó información documental que permitiera una mejor comprensión y aproximación a nuestro objeto de estudio. Se definieron algunos conceptos afines con el de *docente*, que en la práctica cotidiana llegan a provocar confusión (como son el de *catedrático, profesor y académico*) sus características, funciones y algunos aspectos que se consideraron que están relacionados con las condiciones sociolaborales de los docentes y que desde nuestro punto de vista cambian entre una escuela pública y una privada, como son la identidad docente, su formación, su motivación y los factores que desencadenan su frustración..

El cuarto capítulo llevó como nombre *Multidimensionalidad Docente*; aquí se mostraron las bases teóricas que ayudaran a comprender la razón por la que se ha considerado al

docente como un sujeto multidimensional. Se expusieron algunas perspectivas al estudio de las dimensiones docentes; al inicio de esta sección se definieron qué son las dimensiones docentes, se expusieron diferentes perspectivas al estudio de las dimensiones docentes como son la perspectiva del perfil profesional, la profesionalidad, la práctica docente y las dimensiones desde la perspectiva de su formación.

El quinto capítulo se denominó *El Docente y su Contexto*; En esta sección el docente es estudiado como un sujeto social y se partió de la idea de que en los últimos años se han venido presentando nuevas formas de enseñanza que influyen en el ejercicio docente, así como nuevas formas de aprendizaje de sus alumnos; estos ajustes han provocado cambios en el mercado laboral que están incidiendo en su práctica por lo que se consideró necesario detenerse a reflexionar al respecto. Posteriormente en esta misma sección se exponen los tipos de docentes universitarios de acuerdo a su nombramiento, a sus perfiles profesionales, al nivel en el que enseñan, a la modalidad de práctica que aplican y a sus condiciones sociolaborales. Fueron seis diferentes tipologías docentes de educación superior realizadas por distintos especialistas las que se incluyeron en esta sección.

El capítulo sexto se denomina *El docente y la Enseñanza Superior*; a diferencia del capítulo anterior, en este se analiza al docente como un sujeto individual; se profundiza en el concepto de *docente universitario* y se analizan los requerimientos profesionales para ser docente universitario, los cuales se resumen en poseer cultura general, capacidad de adaptación a los cambios y ética profesional.

La segunda parte da cuenta de los resultados obtenidos en las entrevistas y muestra lo que se descubrió o verificó de acuerdo a los objetivos planteados; está compuesto por los capítulos siete al trece, los cuales se detallan a continuación:

El capítulo séptimo lleva como nombre *¿Quién es el docente de comunicación en Veracruz – Boca del Río?* Se refiere a las características y datos generales de los veinte docentes entrevistados que trabajan específicamente en los municipios de Veracruz y/o de Boca del Río. En esta sección se comparan datos tales como el género, la edad, el lugar de

nacimiento y el estado civil de los docentes; sus dependientes económicos, su autonomía o dependencia económica y la relación entre su lugar de residencia y su centro de trabajo. Datos a primera vista intrascendentes pero que como se notará constituyen un elemento valioso desde el punto de vista sociolaboral.

El capítulo octavo se titula *Formación Académica de los Docentes*, y como su nombre lo dice, analizó y comparó los niveles de estudios, las certificaciones con las que cuentan los docentes, la frecuencia de su actualización y el tipo de cursos que reciben, hasta llegar al manejo de idiomas adicionales al español.

El capítulo noveno se denomina *Desarrollo Profesional de los Docentes*; a diferencia del capítulo anterior, en este se da cuenta de la inserción que ha tenido el docente en el mercado laboral. Se indagó sobre su experiencia laboral adicional a la docencia, así como su práctica profesional en medios de comunicación, la cual se ha venido constituyendo como una de las opciones de empleo más recurrentes en la zona Veracruz – Boca del Río.

El capítulo décimo llevó como nombre *Experiencia como docentes*; a diferencia del capítulo anterior, en este se procedió a indagar sobre la trayectoria que han tenido los sujetos entrevistados como profesores; saber en qué año se integraron a la docencia, a qué edad, los motivos que los llevaron y la forma en que ingresaron a su centro de trabajo; así mismo se consideró pertinente conocer el número de materias que atiende o que ha llegado a impartir cada docente en el mismo semestre, cuantos días y horas le dedican a esta actividad y cuáles son las materias en las que se consideran más eficientes.

El capítulo décimo primero se denominó *Condiciones Sociolaborales de los Docentes*; como su nombre lo dice, constituye una de las secciones más importantes de esta investigación. Tuvo como propósito indagar acerca de las condiciones sociolaborales de los docentes de las IPES de la zona Veracruz – Boca del Río. Tuvo como propósito investigar y comparar algunos datos indispensables para nuestro tema de estudio: los ingresos, las jornadas de trabajo, los bienes y las prestaciones de los docentes. A diferencia del capítulo anterior, esta sección trata sobre el desempleo y el subempleo del docente y además

compara también el tiempo de traslado entre el domicilio y el lugar de trabajo de los docentes, aspecto por demás primordial al analizar la cantidad y frecuencia de sus empleos.

El capítulo décimo segundo titulado *Actitudes y Motivaciones de los Docentes*, tuvo como propósito principal recabar información acerca de la vocación de los docentes entrevistados; su apreciación acerca de sus condiciones laborales y su percepción sobre las IPES donde trabajan.

El capítulo décimo tercero se denominó *Expectativas Laborales* y tuvo como propósito indagar los cambios administrativos, pedagógicos y económicos que han efectuado las universidades donde laboran, y en consecuencia, que esperan que suceda derivado de éstos cambios; es decir, cómo pudiesen llegar a afectar o beneficiar sus condiciones laborales.

También se encontrará un apartado destinado a las conclusiones generales de la investigación; en este se da cuenta del alcance de los objetivos planteados, los hallazgos más relevantes presentados en el Marco Teórico, los argumentos que le den sentido y cierre a los resultados y una tipología de docentes desde la perspectiva sociolaboral, que resultó de la aplicación de las entrevistas, lo que constituye un elemento central y la aportación más relevante de la investigación.

Por otra parte, el lector podría preguntarse ¿por qué realizar una investigación acerca de los docentes de comunicación de las IPES en la zona Veracruz – Boca del Río? presentar una *mirada* sobre quien es el sujeto – docente de Comunicación que trabaja específicamente en las universidades particulares, se torna altamente relevante en estos días, considerando varios factores:

El primero, los cambios que se han venido dando en la educación superior. Por ejemplo, en los últimos años, las universidades privadas a nivel nacional han tenido un crecimiento sostenido. El estado de Veracruz no ha sido la excepción. En el caso de la zona Veracruz – Boca del Río, en el año 2000 habían 980 mil habitantes y se contaba con cuatro IPES que ofrecían la carrera de Comunicación (Centro de Estudios Cristóbal Colón, Universidad

Villa Rica, Universidad Mexicana y Centro de Estudios Hispano Mexicano); todas sumaban una matrícula de 298 alumnos.

Para el año 2009 la población aumentó a un millón cien mil habitantes, el número de escuelas se incrementó en nueve (es decir las cuatro anteriores, más las Universidad del Golfo de México, Universidad de Oriente, Centro Educativo Las Américas, Universidad de Negocios y Universidad Tercer Milenio) la matrícula pasó de 298 a 346 alumnos, lo que significa que aumentó un 16% y representa el 2.2% del total de las carreras a nivel de la zona y además en el ciclo escolar 2009 – 2010 se contó con 16,500 alumnos estudiando en IPES y 1916 docentes por asignatura distribuidos en todas las licenciaturas.

El segundo factor que hizo que el tema cobrara importancia -desde el punto de vista teórico- fue la insuficiencia de material documental que se haya destinado a analizar las condiciones socio – laborales en las que trabaja el profesor universitario de las instituciones privadas. Al realizar una indagación documental inicial, resultó que muy poco se ha investigado sobre el tema en cuestión, a pesar de que se ha venido dando un creciente aumento tanto de profesionistas que se insertan al mundo de la docencia como de la matrícula privada de las universidades en el nivel licenciatura y posgrado.

Algunos trabajos que se destacan han sido realizados para y por el ámbito de las IES públicas. Vale la pena reiterar que el tema del docente de educación superior ha sido suficientemente abordado desde varias perspectivas y escuelas didácticas, pero sin distinguir la problemática del ámbito privado. La mayoría de esos trabajos, han sido análisis realizados desde el ámbito educativo del sector público, es decir realizados por los departamentos de investigación de las universidades públicas o como trabajos de tesis. Pareciera que los investigadores no han estado interesados en encontrar las diferencias entre lo público y lo privado, o las IPES no han mostrado voluntad por financiar esta clase de investigaciones. Los problemas de quienes laboran como docentes en el ámbito particular no son los mismos y vale la pena distinguirlos ya que se han hecho generalizaciones someras que sólo simplifican el tema en cuestión.

Quizás lo más cercano que se encontró fue la Encuesta Docente realizada en el año 2006 por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Ciencias de la Comunicación donde se analizaban las características laborales del docente de comunicación en general y el trabajo realizado por Ksenia Sidorova en el año 2007 que revisaba la problemática de los docentes por asignatura que laboran en una IPES de Mérida, Yucatán. Trabajo denominado *Ser docente: entre prestigio y precariedad: Condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una escuela de educación superior privada.*

En tercer lugar el trabajo cobró importancia en lo referente a su viabilidad práctica, ya que a pesar de que se exploró sobre las condiciones de trabajo del docente en una región específica, arrojó datos relevantes para el gremio de profesores de Ciencias de la Comunicación en general, pues las características y los principales problemas de los docentes de IPES a nivel nacional tienen más coincidencias que diferencias.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. EDUCACIÓN SUPERIOR PRIVADA

Con la intención de ir conformando un eje temático - conceptual inicial y lograr un acercamiento al fenómeno de la educación superior privada en México, en este capítulo se presentarán algunos aspectos que se han considerado previos al estudio del docente de comunicación que labora en las IPES de la zona Veracruz – Boca del Río.

En el primer subcapítulo se comienza precisando los conceptos de *educación superior*, *educación privada*, *licenciatura*, *posgrado*, *maestría* y *doctorado* de acuerdo a las disposiciones legales mexicanas; es decir, la H. Constitución de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de la Educación (LGE); posteriormente en el segundo subcapítulo se analiza a la educación superior privada en el contexto social de México presentando algunas de sus características y se realiza un recorrido cronológico sobre el origen de las instituciones privadas de educación superior en nuestro país hasta llegar al tema de la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación. El capítulo finaliza describiendo el contexto de las universidades privadas en Veracruz y se mencionan aquellas que imparten la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en la zona conurbada Veracruz – Boca del Río, el año en que comenzaron a impartir la licenciatura, las modalidades escolares en las que la ofertan, el número de docentes con los que cuentan y la matrícula de la carrera.

1.1 Definición y marco legal de la educación privada.

Este apartado tiene como propósito mostrar la forma en que se encuentra organizado el sistema de educación superior privado en México; para ello se ha recurrido al artículo 3º Constitucional y a la fracción V de la Ley General de Educación. A partir del marco legal mexicano, se analizaron los elementos que componen el sistema de educación superior y las características de cada uno de éstos.

El Artículo 37 de la LGE define a la educación superior como la modalidad ~~que~~ se imparte después del bachillerato o de sus equivalentes. Está compuesta por la licenciatura, la especialidad, la maestría y el doctorado, así como por las opciones terminales previas a la conclusión de la licenciatura” (LGE, última reforma publicada al 22 de junio del 2009). El citado artículo agrega que ~~comprende~~ la educación normal en todos sus niveles y especialidades y abarca los diferentes campos de formación tanto en universidades, institutos, escuelas superiores, escuelas normales superiores y demás instituciones”.

Para de la Torre (2000: 11) se entiende por educación superior a ~~los~~ procesos educativos consistentes en la formación profesional, especializada y sistemática en los diversos campos del conocimiento, que tienen como finalidad la incorporación de los sujetos a los procesos sociales, económicos, políticos, culturales, en las actividades y funciones de dirección, concepción y gestión”

El glosario de la SEP define a la educación superior como aquellos ~~niveles~~ académicos posteriores al nivel 4 de la clasificación internacional de UNESCO, comprende los niveles 5 (licenciatura o pregrado) y 6 (especialidad, maestría o doctorado, o sea el posgrado)” (SEP a, 2009: 221).

El sistema de educación superior mexicano se conforma por tres niveles: el técnico superior (también conocido como profesional asociado), la licenciatura y el posgrado. En cuanto al primero la SEP señala que ~~El~~ técnico superior requiere estudios de bachillerato, forma profesionistas técnicamente capacitados para el trabajo en una disciplina específica, sus programas de estudio son de dos años, es de carácter terminal y no alcanza el nivel de licenciatura” (SEP c, 2009: 3).

En cuanto al segundo nivel -la licenciatura-, el glosario del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, (INEGI) (versión actualizada al 11 de julio del 2009) la define como ~~el~~ grado de escolaridad que proporciona al alumno conocimientos sobre la profesión”.

En cuanto al tercer nivel del sistema, la SEP puntualiza que el posgrado requiere de los estudios previos de licenciatura y se divide en especialidad, maestría y doctorado; añade que ~~forma~~ profesionistas con alto grado de especialización profesional, que se acreditan mediante un título o grado” (SEP c, 2009: 5). Sobre la especialización la misma dependencia federal comenta que son ~~estudios~~ posteriores a los de licenciatura que preparan para el ejercicio en un campo específico del quehacer profesional sin constituir un grado académico”.

La maestría es definida por el INEGI como el ~~grado~~ académico cuyo antecedente es la licenciatura y tiene como objeto ampliar los conocimientos en un campo disciplinario” y el doctorado se define como el ~~grado~~ que implica estudios cuyo antecedente por lo regular es la maestría, y representa el más alto rango de preparación profesional y académico en el sistema educativo nacional” (INEGI, 2009: 11).

Otra de las clasificaciones del sistema de educación superior mexicano, es aquel que se realiza de acuerdo al tipo de financiamiento de las instituciones que lo componen, es decir público o privado. La educación privada es el tipo de educación impartida en centros educativos particulares los cuales cobran cuotas establecidas por ellos mismos con la autorización del Estado. Se encuentra en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional. Los centros educativos privados son establecimientos a cargo de la iniciativa privada que ofrecen servicios educativos de conformidad con los reglamentos y disposiciones aprobadas por la SEP, quien a la vez tiene la responsabilidad de velar por su correcta aplicación y cumplimiento. En México la educación privada se encuentra regulada por el Artículo 3o. Constitucional y la fracción V de la LGE.

El Artículo 3o. Constitucional (última reforma publicada el 24 de agosto del 2009) señala en su fracción sexta las disposiciones que deberán cumplir las escuelas privadas señalando que “Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades en los términos que establezca la ley. El Estado otorgará y retirará el reconocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares”. Añade que en el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán entre otras acciones: a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establece el Sistema Educativo Nacional y b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley. No se señalan deberes especiales en el nivel superior (para la modalidad pública ni privada).

La LGE regula la educación que imparte el estado en sus niveles federal, estatal y municipal tanto del sector público como privado. El capítulo V de la citada ley señala las características que deberá contener la educación que impartan los particulares. El Artículo 54 puntualiza el tipo de educación que podrán ofrecer los centros educativos privados:

“Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. Por lo que concierne a la educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del Estado, tratándose de estudios distintos de los antes mencionados podrán obtener el reconocimiento de validez oficial de estudios. La autorización y el reconocimiento serán específicos para cada plan de estudios. Para impartir nuevos estudios se requerirá, según el caso, la autorización o el reconocimiento respectivos. La autorización y el reconocimiento incorporan a las instituciones que los obtengan, respecto de los estudios a que la propia autorización o dicho reconocimiento se refieren, al sistema educativo nacional” (LGE, última reforma publicada al 22 de junio del 2009)

El Artículo 55 de la citada LGE, señala los tres requisitos básicos para la obtención de las autorizaciones y los reconocimientos de validez oficial de estudios: “personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación”, instalaciones que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad otorgante determine y “planes y programas de estudio que la autoridad otorgante considere procedentes”. En tanto

el Artículo 57 advierte que los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán: ~~–~~umplir con lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en la presente Ley”; ~~–~~umplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes”; ~~–~~proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autorizaciones o reconocimientos haya determinado”; ~~–~~umplir los requisitos previstos en el artículo 55, y ~~–~~facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen” (LGE, 2009)

Como ha quedado de manifiesto el sistema de educación superior mexicano se encuentra organizado a través de sus diferentes políticas públicas, leyes y normatividades específicas. Ahora se procederá a revisar el contexto social en el que se encuentra la educación privada.

1.2 Educación Superior Privada en contexto.

Uno de los elementos que caracterizan el contexto actual de la educación superior a nivel superior es el de la expansión de su matrícula. Schwartzman señala que ~~–~~os sistemas de educación superior en la mayoría de los países, y en particular en América Latina, experimentaron una expansión vertiginosa a partir de la década del 50” (1996: 37). En volumen de matrículas, esta región pasó de cerca de 270 mil alumnos a más de 7 millones, lo que elevó la tasa regional bruta de escolaridad de nivel superior de menos de 2% en 1950 a cerca de 18% en 1990. Asimismo ~~–~~la red física de educación superior, aumentó de cerca de 75 instituciones, la mayoría de carácter universitario y financiada con recursos públicos, a cerca de 3.690 instituciones, de las cuales menos de 700 tienen carácter universitario y más de la mitad son particulares y autofinanciadas” (Schwartzman, 1996: 47).

Desde inicios de los años setenta el mundo entró en una etapa de cambios que se tradujo en toda clase de modificaciones económicas, políticas y sociales que en su conjunto se han venido a denominar como proceso de globalización. A nivel de la educación superior, la globalización también ha impactado en su desarrollo mediante una serie de fenómenos que

incluyen la implantación de un sólo modelo económico en las instituciones de educación superior (IES), el neoliberal, recomendaciones internacionales sobre la educación superior de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) abreviado internacionalmente como UNESCO, reformas y reconfiguraciones de la forma de financiamiento y la sociedad el conocimiento como fundamento de la demanda del mercado.

Según Luis A. Aguilar y otros autores (2003: 2) el crecimiento de la matrícula a nivel global en las universidades particulares se ha venido notando en las dos últimas décadas –sobre todo en ciertos niveles educativos, regiones del mundo y carreras; además está modificando su peso social en el sistema educativo en general y alterando la percepción colectiva de su relación con el Estado”

Para Roberto Rodríguez Gómez (Rodríguez, 1998; 3) –el crecimiento de la educación privada a nivel superior, se considera un fenómeno mundial que ha presentado en los últimos años cambios considerables. A nivel internacional, se reporta un crecimiento significativo en muchos países de América Latina, Europa del Este, en países sudasiáticos y africanos”. Sin embargo a juicio del autor, este fenómeno a pesar de que no se presenta de manera idéntica en todos los países, posee características y problemas comunes, por ejemplo: las instituciones autofinanciadas (las IPES) prácticamente de todo el mundo no desarrollan investigación, el énfasis está centrado en la enseñanza, el cuerpo docente es contratado por horas – clase. y no cumplen con los acuerdos respecto al rol social del docente suscritos en el Marco de Acción Regional para las Américas celebrado en Santo Domingo, República Dominicana en el año 2000 (citado por Sandoval, 2003: 3).

–En el caso de los países emergentes, por ejemplo, las instituciones privadas son parte de un problema mayor que es el múltiple empleo de sus académicos, es decir, que, la gran mayoría de los profesores del mundo trabaja bajo el esquema de pago por asignatura y/o empleándose en otras labores adicionales a la impartición de clases” (Domínguez, 2009: 3)

Según Altbach (2002, citado por Rodríguez, 2004: 8) en Tailandia, la matrícula de las IES privadas alcanza el 80%, en Corea del Sur 78%, en Japón 75% y en Brasil el 60%.

Tabla 1. Comparativo de la matrícula de las IPES a nivel internacional en 2004

País	Porcentaje de alumnos inscritos en IPES
Tailandia	80%
Corea del Sur	78%
Japón	75%
Brasil	60%
Chile	53%
Costa Rica	47%

Fuente: elaboración propia, basada en datos de Rodríguez, 2004 y Schwartzman, 2000.

Por su parte, Rodríguez (citado por Baptista 2009: 2) señala que en México, durante el periodo del 2000 a 2007, más del 40% de la matrícula de licenciatura y la mitad de la matrícula de posgrado, se encontraba ya en las IES particulares. –Se calcula que en la actualidad (2009) el 30% de la matrícula en educación superior de licenciatura y el 50% del posgrado se encuentra en instituciones privadas”

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) afirma que –es en la década de los noventa cuando inició un *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, citado por Domínguez González, 2009: 20) En este periodo, señala Gil Antón (citado por Domínguez, 2006: 21) de cada diez puestos académicos, seis los requirió el sector privado a diferencia de las décadas anteriores, en las que ocho de cada diez eran generados en el sector público. Aguilar y otros autores (2003) examinan críticamente las tendencias evolutivas de la educación privada y hacen notar que en México a nivel licenciatura:

–(…) en los últimos 20 años, la matrícula de escuelas privadas creció en términos generales de 2.2 a 3.7 millones de alumnos; en relación con la matrícula nacional aumentó de 10.3 % a 12.5 %.. Por niveles escolares su evolución fue muy diferenciada (...) hubo fuertes incrementos en el nivel superior (de 16 a 32.1 %),

particularmente en las licenciaturas (de 13.1 a 30.5 %) y en licenciaturas de educación normal (de 34.8 a 40 %)”. (Aguilar y otros, 2003: 34)

En México (Silas, 2005: 8) ~~–a~~ mediados de los años noventa el porcentaje de IPES con relación al total de instituciones de nivel superior era del 17%”. Rodríguez señala que la última década del siglo anterior se caracterizó por una privatización intensa en el nivel superior y posgrado:

–(…) en el subsistema de posgrado el crecimiento del sector privado fue especialmente atacado. Mientras que en 1993 recogía menos de una cuarta parte de la demanda (24.5%), en 2003 participaba de un 40.4% del total. El crecimiento del posgrado dentro del régimen privado ocurrió, principalmente, en el grado de maestría” (Rodríguez, 2004: 432)

Sin embargo decir que la matrícula en instituciones particulares ha crecido más que en universidades públicas en un periodo de tiempo determinado puede ser una interpretación errónea, según Eduardo Andere, experto en educación (citado por Franco, El Economista: 25 de mayo 2008)

–Es cierto que en el largo plazo la matrícula en escuelas privadas ha crecido mucho; sin embargo, en los últimos años se ha desacelerado. De hecho, del 2003 al 2008 el estudiantado en las escuelas públicas estatales ha crecido casi el triple que en instituciones privadas y éste último ligeramente arriba del sector autónomo” (Franco, El Economista: 25 de mayo 2008)

Andere añade que ~~–~~endríamos que realizar una investigación con una metodología científica y analizar qué está sucediendo en factores como la demanda, la oferta, el precio o patrones demográficos, ya que no necesariamente puede ser producto de la calidad del sistema” (Franco, 2008),

Según datos de la Subsecretaría de Educación Superior de la SEP, (2009) en el ciclo escolar 1995– 1996 habían 402 planteles particulares, según la Procuraduría Federal del Consumidor (PROFECO) en el período 2000 – 2001 aumentaron a 742; según Aguilar, (2007: 29) en el ciclo 2005 – 2006 eran 2613 y en el período escolar 2008-2009, habían registrados en el país 4,462 planteles universitarios, de las cuales 1,968 eran públicos (45%) y 2,494 (55%) privados.

1.3 Características de la educación privada en México.

La educación superior privada tal y como se entiende en la actualidad, ha sido un fenómeno constante y de desarrollo sostenido; han sido varias sus transformaciones desde el punto de vista histórico - social. Este apartado tiene como propósito analizar algunas de las características que tiene hoy en día la educación privada en general en México, para posteriormente ocuparnos de los aspectos que han caracterizado la expansión de educación superior privada.

Para Martínez Romo (2003: 21) “las características actuales del sector privado de la educación se comprenden a partir de la expansión y evolución general de toda la educación superior en México durante los últimos 50 años” y es en esta perspectiva que se entiende lo que hoy se observa en las instituciones privadas, sobre todo en la última década. Añade que:

–Conviene recordar que hasta el final de la década de los años sesenta, más de la mitad del total de estudiantes en educación superior se concentraba en la Ciudad de México y específicamente en la Universidad Nacional. Después del período de crecimiento nacional de la matrícula durante los años setenta, los alumnos inscritos en la UNAM disminuyeron a menos del 23% del total nacional que fue de casi 800,000 estudiantes; el restante 77% de esos ochocientos mil se inscribió en las universidades de los estados a partir de este período de crecimiento”. (Martínez, 2003: 28)

Desde entonces la matrícula en las instituciones privadas, tanto del Distrito Federal como de los estados empezó también a crecer; el número de instituciones aumentó en mayor proporción que las universidades e institutos tecnológicos públicos, Esto ocasionó la aparición de un mayor número de instituciones privadas pequeñas que no siempre ingresaron al mercado con los mismos estándares de calidad (Domínguez, 2009: 20)

Los datos estadísticos reportan un período de notable incremento en la matrícula de estudiantes en las instituciones de educación privada en México a partir de 1985 y hasta el

año 2000. En esos 15 años el número de estudiantes en universidades privadas se duplicó. Al final de este período, un poco más del 30% del total de los casi dos millones de estudiantes inscritos en toda la educación superior estudiaron en las instituciones privadas, mientras que al inicio del mismo, en 1985, solamente el 16% del total estaban registrados como alumnos en estas instituciones.

En los últimos 15 años las transformaciones han sido variadas. Según Miguelez (2003: 216) —por una parte, esta expansión reciente [de las IPES en México] se ha venido dando en todos los estados de la República y tiene que ver con el discurso que se ha promovido, relativo al crecimiento y la diversificación de la oferta de educación superior, los cambios para el desarrollo de las formas de organización de la universidad clásica, la promoción de calidad y excelencia en la oferta educativa y la introducción de formas alternas de financiamiento, cuotas y colegiaturas para los estudiantes de este nivel de educación. Por otro, el crecimiento de la matrícula y del número de instituciones, el desarrollo educativo a través de la oferta de nuevos modelos académicos y *grados profesionales, la promesa de inserción en el mercado laboral con la oferta de calidad y “pertinencia derivada de sus programas originales, la satisfacción de las expectativas laborales de los empleadores, el desarrollo de los nuevos profesionales jóvenes y, finalmente un aspecto que ha venido tomando relevancia últimamente relativo al ofrecimiento de formas alternas de financiamiento para cursar estudios profesionales pagaderas en base a créditos y facilidades”*.

Para Malena Domínguez en concordancia con otros autores (Levi, 1986). —Las escuelas privadas han ido creciendo cada vez más, consolidándose muchas veces como una opción de *demanda emergente* forzada para un porcentaje de jóvenes que no encuentran cabida en el sistema educativo público” (Domínguez, 2009: 21)

Desde la perspectiva de Muñoz Izquierdo (2004, citado por Baptista y Medina, 2009: 13) históricamente las instituciones de educación superior (IES) se han constituido como un binomio (públicas – privadas) que se edificó de forma paralela e inseparable; sin embargo con el paso de los años se ha ido desvaneciendo por diversas causas. Este autor agrega en

su estudio sobre *La educación superior privada durante el periodo 1985-2001*, que ~~la~~ matrícula de las licenciaturas de las IES privadas creció a una tasa anual cuya magnitud fue seis veces mayor que la de la correspondiente a las IES públicas”.

Para Torres (2007) el sector de IPES se ha hecho cada vez más complejo debido a varias razones. Por ejemplo, una parte todavía muy importante de las universidades particulares siguen siendo escuelas de orientación católica o auspiciadas por congregaciones religiosas al afirmar que ~~existen~~ varios grupos interesados en retransmitir los valores cristianos que han vuelto sus ojos hacia la más tradicional de las posturas, los principales son los denominados Legionarios de Cristo y el Opus Dei que se identifican con las posturas más radicales de la derecha católica” (Torres, 2007: 37). Agrega que ~~estos~~ grupos se han dedicado a la captación de los sectores económicamente más poderosos, ligados a las esferas del poder, para dirigir la educación de sus hijos”.

Para Rodríguez (1998: 38) ~~una~~ característica de las escuelas particulares en este siglo es que se han expandido a partir de la necesidad de atender los niveles educativos que el Estado ha sido incapaz de cubrir cabalmente como teóricamente lo señala la fracción V del Artículo 3o de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos cuando dice que además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria (...) el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo (...) la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada el 24 de agosto del 2009).

A juicio de Domínguez (2009, 28) ~~las~~ escuelas particulares orientan su oferta educativa a sectores sociales con los cuales se identifican cultural y socialmente sus propietarios o directivos. Los padres de familia que acuden a estas instituciones pagan por un servicio que esperan supere a las escuelas públicas y que le otorgue un *valor agregado* a la formación de sus hijos”. Sin embargo, para Vergara (2009, 29) ~~en~~ este mercado educativo de ofertas y demandas diversas, la libertad para accionar y concebir a la educación, aunado al relajamiento sobre su vigilancia, crea las condiciones necesarias para que se den *estafas* de diverso tipo, pues además de no cumplir con el servicio por el que los padres de familia

pagan, se especula de manera mercantil con la formación de los jóvenes (...) se distinguen, sobre todo las dirigidas a los sectores económicos privilegiados, por desarrollar métodos educativos autónomos, en ocasiones comunes a un grupo creado por ellas mismas”.

Algunos autores (Rodríguez, 1998; Aguilar, 2003; Domínguez, 2009 entre otros) han llegado a señalar que ante la falta de cobertura y calidad de las escuelas públicas, en los últimos años han proliferado instituciones educativas privadas sin control de parte del Estado. Un detonador importante de este surgimiento constante de universidades privadas es la falta de espacios en las universidades públicas. Aguilar (2003) pone como ejemplo a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (institución con la matrícula más grande en todo el país) que anualmente rechaza aproximadamente 50 mil jóvenes y recibe en sus licenciaturas aproximadamente a 35 mil alumnos mediante dos procesos de selección, por pase automático entre los alumnos egresados de sus planteles de preparatoria y sus Colegios de Ciencias y Humanidades y por medio de examen de selección – ingreso mediante convocatoria pública.

–Los estudiantes al no tener la posibilidad económica de acceder a las instituciones particulares de elite, recurren a escuelas que difícilmente cuentan con los recursos humanos y materiales para preparar verdaderos profesionales que les prometen un futuro laboral más que atractivo. Derivado de esta situación, se ha generado la existencia de escuelas poco serias que buscan hacer negocio con quienes ellos consideran clientes antes que estudiantes”. (Aguilar, 2003: 108)

Según datos de Carlos Cruz Limón (2004: 24) la cobertura educativa en el nivel superior ha tenido un crecimiento importante, pues por ejemplo, en 1950 los estudiantes universitarios representaban sólo el 1% de la población del grupo de edad entre 19 y 23 años. Cincuenta y cinco años después (2005) el porcentaje aumentó a 26%. Del mismo modo, el crecimiento también se reflejó en el ingreso de los jóvenes a escuelas particulares, ya que en el ciclo escolar 2005 – 2006 el 17% de los jóvenes se integraron a una IPES mientras que en el ciclo escolar 2008 – 2009 fue el 25%.

La situación a juicio de este último autor puede resumirse de la siguiente forma: a) crecimiento de la matrícula y del número de instituciones, b) desarrollo educativo a través

de la oferta de nuevos modelos académicos y grados profesionales, c) promesa de inserción en el mercado laboral con la oferta de calidad y pertinencia de estos modelos nuevos, de la satisfacción de las expectativas laborales de los empleadores, de trabajo y desarrollo de los nuevos profesionales jóvenes y, finalmente, d) ofrecimiento de formas alternas de financiamiento para cursar estudios profesionales en estas instituciones.

Por su parte el Centro de Información y Análisis de la Educación, SC, organismo privado independiente de las instituciones educativas dedicado a informar y realiza análisis de las asociaciones que agrupan a las universidades públicas o privadas, señaló que ~~en~~ el ciclo escolar 2008-2009 a nivel nacional, las instituciones universitarias en su conjunto atendieron a poco más de 2.8 millones de alumnos. Las escuelas públicas cubrieron el 67% de la matrícula total, mientras que las privadas cubrieron el 33%” (2008: 10)

Para concluir este apartado hemos retomado algunas palabras de Friedman quien al referirse al sistema educativo en los países capitalistas considera que ~~está~~ diseñado únicamente para nutrir a un aparato burocrático en el que la competencia y la excelencia tienen poco o ningún lugar” (1993: 15) Las escuelas privadas compiten entre sí y con las escuelas públicas a pesar de que éstas últimas tienen la ventaja de ofrecer educación gratuita.

~~Si~~ quieren destacar y atraer alumnos, deben superar a las demás (...) Constantemente, tratan de mejorar sus procedimientos de enseñanza y buscan a los mejores maestros. Llenan también los huecos que dejan las escuelas públicas. Ofrecen, por ejemplo, cursos de inglés y de computación, que son cada vez más indispensables en el trabajo, o actividades deportivas que no tienen aquéllas (...) las instituciones privadas de educación superior han mostrado en los medios de comunicación, un conjunto de acciones sin precedente como la oferta de grados profesionales y de diplomas de especialización en áreas específicas, aparentemente adecuados a las demandas del mercado laboral” (Friedman, 1993: 16)

~~La~~ respuesta del conjunto de universidades particulares está cubriendo varios frentes. Por ejemplo, la adopción de criterios de calidad basados en la certificación externa, la adopción

de fórmulas de marketing para competir por la demanda, la corporativización de instituciones, y la participación de inversiones nacionales y extranjeras, entre otros elementos” (Rodríguez. 2004: 7.

La prensa en general, promueve diferentes imágenes de lo que estas instituciones privadas ofrecen a los estudiantes en cuanto a *calidad, pertinencia* o reconocimiento (nacional y extranjero) de los grados que ofrecen, para captar su interés y poder incluirlos en su matrícula. La información sobre todo la de las instituciones privadas más consolidadas académicamente, al referirse a las formas de conseguir financiamiento (parcial o total) de los alumnos para el pago de cuotas y colegiaturas, en diversas ocasiones el ofrecimiento de becas incluye no solamente las que las instituciones ofrecen por sí mismas, sino también las que ciertas empresas aportan por el interés que tienen en sus egresados. En seguida revisaremos la evolución histórica que ha tenido la educación privada en México, particularmente en lo que se refiere al sistema privado de educación superior.

1.4 Breve revisión de la evolución histórica de la educación privada en México

La educación privada en México tiene una historia que abarca por lo menos cinco siglos pero ha tenido en la segunda mitad del pasado siglo XX su época más dinámica y fructífera. Para Valentina Torres Septién (1997: 86) —La educación privada en México se inicia desde tiempos de la Colonia cuando los llamados *preceptores* se ocupaban de la educación individual de niños, niñas y jóvenes. En el mundo novohispano la educación encontró su razón de ser en la tradición católica, lo que le imprimió su carácter de unidad ideológica y cultural”.

En el México Independiente (1810 – 1821) el concepto de educación particular empieza a adquirir sentido más por razones de pertenencia a un estrato social que por cuestiones ideológicas. En el siglo XIX (1855 – 1861) la escuela católica se traduce como escuela privada, en oposición a la de gobierno y a las políticas apoyadas por el positivismo recién propuesto por Augusto Comte en Europa y la indiferencia religiosa. Surgió como un espacio donde se rechazaron las Leyes de Reforma, donde se criticaron violentamente las

políticas anticlericales del gobierno, pero sobre todo un espacio donde podrían reproducirse los valores y las tradiciones de la iglesia.

Durante el Porfiriato (1876 – 1910) arribaron muchos grupos religiosos que abrirían las puertas de sus escuelas para convertirse en las instituciones educativas de mayor prestigio de la época en el país. Jesuitas, maristas, salesianos, lasallistas, escolapios, josefinas, religiosas del sagrado corazón, hermanas de la caridad del verbo encarnado, teresianas, ursulinas, salesas, betlemitas, esclavas del divino pastor, entre muchas otras más, fueron poco a poco apareciendo en el mercado educativo nacional. En esa época las escuelas no tenían que manifestar al gobierno si eran religiosas o no, y tampoco se realizaban censos periódicos y confiables.

Según Aguilar (2003) la primera institución particular de nivel superior de la que se tiene registro en México fue la Escuela Libre de Derecho, fundada en 1912 por un grupo de alumnos y maestros de la Escuela Nacional de Jurisprudencia, inconformes con la imposición de un nuevo director por parte del poder público. El año de 1914 marcó una fecha definitiva en cuanto a la vida de los colegios particulares, fundamentalmente los católicos. La lucha fue enconada, por lo que muchos planteles cerraron durante algunos años o desaparecieron definitivamente.

En la Constitución de 1917 el Estado ratificó el compromiso de otorgar educación primaria a todos los niños mexicanos, y de esta forma refrendó su papel como rector absoluto y proveedor de la educación. Sin embargo, continuaba abierta la posibilidad negociada de la existencia de escuelas particulares.

El conflicto educativo entre Iglesia y Estado durante el periodo del presidente Plutarco Elías Calles (1924 – 1928) se intensificó. Durante su administración se habló de persecución, se vivieron épocas de endurecimiento en la exigencia del cumplimiento constitucional de educación laica, y se discutió abiertamente en torno al artículo 3º Constitucional. La idea que subyacía a todo este entramado se cimentaba en la modernización que no era compatible con las ideas tradicionalistas de la Iglesia. La *guerra*

cristera (1926 – 1929) y las múltiples trabas impuestas a la educación particular crearon un clima de persecución que duró varios años. Fue la etapa de clandestinidad y persecución para las escuelas particulares.

Las primeras IES particulares en ser reconocidas por el Estado, mediante el régimen de validez oficial de estudios, fueron las llamadas *escuelas libres*. En 1929 aparece la *Escuela Bancaria Comercial* con el propósito de preparar el entorno comercial y bancario que despertaba después de la Revolución (Aguilar, 2003: 13). En 1929, mismo año en que se decretó la autonomía de la Universidad Nacional, se expidió la *Ley Reglamentaria de las Escuelas Libres*, al amparo de la cual se emitieron los primeros decretos presidenciales otorgando reconocimiento de validez oficial. Los establecimientos que obtuvieron la concesión fueron la Escuela Libre de Derecho y la Escuela Libre de Homeopatía, ambas fundadas en 1912 y ambas reconocidas en 1930. En este último año el Consejo Universitario aprobó el Reglamento de Revalidación de Estudios hechos fuera de la Universidad Nacional de México. En 1931 se otorgó el mismo reconocimiento a la Escuela Libre de Obstetricia y Enfermería. Esta norma estableció la posibilidad de que esta institución reconociera los estudios realizados en escuelas particulares incorporadas a la propia Universidad. En 1935 se funda oficialmente la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) en el estado de Jalisco. En 1939, la Ley Orgánica de Educación entregó a la SEP amplias facultades para otorgar y denegar autorizaciones a las escuelas universitarias particulares, además de otorgarle atribuciones específicas de supervisión y vigilancia.

Posteriormente en los años cuarenta. se dieron otras concesiones: la Universidad Iberoamericana (UIA) se fundó en la Ciudad de México bajo el nombre de Centro Cultural Universitario (1943) y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) en la ciudad de Monterrey Nuevo León (1943);

A medida que se crean universidades públicas en cada estado de la República, y dado que la ley de profesiones autoriza el ejercicio de las mismas en todo el país, se desarrolla también un proceso de incorporación a universidades de los estados. No obstante, ni el

ordenamiento educativo federal ni el régimen de incorporación universitaria eliminaron la atribución del titular del Ejecutivo para conceder reconocimiento oficial de estudios.

En 1946 se crea el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) bajo el nombre de Instituto Tecnológico de México. Es hasta 1963, cuando a partir de entonces se adquiere la denominación de *autónomo por decreto presidencial*.

En 1973 se expide la Ley Federal de Educación (LFE) que sustituyó a la de 1942 con la que las instituciones privadas de educación superior de nueva creación podrían optar por el régimen de incorporación a las universidades públicas. La LFE de 1973 ratifica, en su artículo quinto, el derecho del Estado para autorizar a los particulares la facultad de impartir educación. La nueva norma no renuncia a las atribuciones centralistas conferidas por la legislación precedente, aunque abre camino a nuevas posibilidades: la idea de *conurrencia* entre la federación, estados y municipios en la función educativa, y la idea de *sistema educativo*. Si bien la LFE reconoce las atribuciones de los estados para otorgar reconocimientos de validez oficial a los particulares, también contempla el establecimiento de convenios de coordinación entre los distintos órdenes de gobierno.

En los años ochenta reciben el Reconocimiento de Validez Oficial de estudios (REVOE) por la vía del decreto presidencial varias instituciones por ejemplo una de ellas fue la Universidad Anahuac quien obtuvo esa prerrogativa en 1981. En 1982 la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG) la más antigua de las universidades privadas, obtuvo el REVOE por parte de la SEP para cinco licenciaturas y trece carreras técnicas, En cuanto a matrícula, para 1985 las instituciones públicas registraron al 84% del total de estudiantes mientras que el sector privado tenía el 16%.

A partir de la segunda mitad de los ochenta ocurren en el escenario varios procesos. En primer lugar, la acelerada expansión del sector privado en la educación superior. En segundo, una relativa pérdida del atractivo de la opción de incorporación universitaria debida, en parte, a que las principales universidades privadas ya habían obtenido el aval presidencial en régimen de escuelas libres, en parte por los requisitos académicos y

administrativos impuestos por las universidades públicas, y en algunos casos por razones de costo-beneficio. En tercero, un proceso de progresiva descentralización que encontraría un momento de cristalización e impulso con la LGE de 1993 con el presidente Carlos Salinas de Gortari quien otorgó a la UNAM plena independencia académica.

Desde los años noventa los números se han disparado y se suman ya más de 2,600 instituciones de educación superior particulares en todo el país. En estas condiciones de expansión nacional de la matrícula y de aumento en el número de instituciones de educación superior, la política educativa del presidente Carlos Salinas de Gortari promovió la diversificación de modelos institucionales, de grados académicos y profesionales ofrecidos por las instituciones. Se establecieron modelos departamentales en la organización de las instituciones para superar las aparentes limitaciones de escuelas y facultades. Asimismo, se enfatizaron los cambios curriculares y de planes y programas de estudios necesarios para el ofrecimiento de nuevos grados académicos y profesionales, y se impulsaron modificaciones en el requerimiento de tesis para la obtención del título de licenciatura.

Los contenidos de planes y programas se ajustaron a las nuevas demandas del conocimiento y los requerimientos del mercado laboral. A todo este esfuerzo de planeación se le añadió – en el transcurso de las dos últimas décadas- un conjunto de criterios y mecanismos de evaluación y acreditación.

En opinión de Olmos (citado por Aguilar, 2003) la época de mayor crecimiento de las universidades privadas se dio en los periodos presidenciales de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y Ernesto Zedillo (1994-2000).

"Es cierto que la explosión demográfica que se dio a partir de los años ochenta empujó a muchísimos muchachos a buscar educación superior, y la demanda sobrepasó las universidades públicas. En el sexenio de Salinas de Gortari se dio lo que se llama la descentralización educativa, de manera que el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), en cuanto a educación superior, dejó de ser otorgado exclusivamente por la Secretaria de Educación Pública Federal y se

convirtió en una facultad concurrente de las oficinas estatales de la SEP, lo que multiplicó la creación de universidades privadas". (Aguilar, 2003: 27)

Durante la segunda mitad de la década de los años noventa la población estudiantil universitaria privada aumentó en más de medio millón de alumnos. Explica el investigador de la UAM Xochimilco Martínez Romo que la expansión y evolución de la educación superior privada en México se debe, al menos en buena parte a la demanda de diversos grupos sociales, para los cuales la educación superior pública ya no responde a sus expectativas de desarrollo y movilidad socioeconómica". (Martínez, 2003: 13). En el año 2000 el porcentaje de alumnos que estudian en IES públicas pasó a menos del 70%.

Este crecimiento, considera Luis Olmos, continuará de manera notable durante los próximos años. Además a juicio de este autor para la siguiente década la cobertura pasará de 2 a 3 millones en el nivel superior y de 3 a 4 millones en el medio superior. Ya desde marzo del 2003 el rector del ITESM, Rafael Rangel Sostmann (López, citado por Cruz Limón) señalaba que había una ~~in~~invasión de universidades privadas en nuestro país". En mayo del mismo año (2003) el rector de la UIA, Enrique González Torres declaraba y advertía al periódico *Milenio* sobre lo que él llamó la ~~pe~~ peligrosa inversión extranjera" en universidades privadas que bien pudiera concluir a juicio del decano en un riesgo para nuestra soberanía nacional. (Cruz Limón, 2004: 29).

Finalmente la evolución de las IPES se podría resumir de la siguiente forma: las primeras universidades particulares del país surgieron como una necesidad de cohesión ideológica y cultural, posteriormente como una alternativa ante la política educativa del Estado; hasta antes de los ochentas la educación superior estaba dominada por el sistema público; los años noventa se caracterizaron por una expansión sin precedente y la aparición de escuelas privadas pequeñas consideradas de demanda emergente y en el tercer milenio aparecen nuevos enfoques educativos orientados al mundo empresarial.

1.5 La enseñanza de las Ciencias de la Comunicación en México

Una vez revisada la evolución histórica que en términos generales ha tenido la educación superior privada en nuestro país, ahora el propósito de este apartado será examinar sintéticamente el surgimiento de la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación, hasta llegar a los distintos modelos de enseñanza que han prevalecido en nuestro país.

Los estudios profesionales que realiza un comunicólogo pueden realizarse en los grados de licenciatura, especialidad, maestría o doctorado. Con el paso de los años la carrera en Ciencias de la Comunicación como se conoce hoy en día ha tenido diversas denominaciones y en algunos casos variantes en sus planes de estudios. Los estudios profesionales como tales en México tienen relativamente muy pocos años. (Corral, 1997: 35)

Sin embargo este mismo autor afirma que desde 1897 en Heilderberg y en 1916 en Leipzig, Alemania, ya se impartían estudios universitarios sobre el conocimiento de los diarios y examen de la prensa, ~~que~~ con el tiempo recibiría en nombre de ciencia periodística” (Corral, 1997: 36). Este autor agrega que uno de los antecedentes históricos internacionales más importantes para la enseñanza de la Comunicación en las universidades se dio en 1928 cuando R.V.L. Hartley escribió un libro titulado ~~Tr~~ansmisión de la Información” antecedente inmediato al campo teórico de las Ciencias de la Comunicación.

En EUA antes de 1930 ~~v~~arios profesionales se dedicaban ya a investigar sobre Comunicación en algunas instituciones universitarias o del Estado”. Y en 1937 se funda el Instituto Francés de Prensa por Gilbert Gidel el cual se interesaba ~~n~~o sólo en la morfología del medio sino también en las definiciones del periódico y en aspectos de contenido” (Corral, 1997: 37).

Según Raúl Fuentes Navarro (citado por Galindo y Luna, 1995) El origen de las carreras universitarias de comunicación en América Latina se remonta a mediados de la década de los treinta en la región de Mar del Plata, Argentina, conforme al modelo de

profesionalización y formación de informadores propio de Joseph Pulitzer en los Estados Unidos de América. —La Ciencia de la Comunicación nace como una disciplina académica en la década de los treinta, primeramente como Escuelas de Periodismo y durante los sesenta como Escuelas de Comunicación” (Fuentes, 1995: 65)

La carrera de Ciencias de la Comunicación existe en México desde 1960, sus antecedentes inmediatos son las escuelas que formaban profesionales para el periodismo escrito de los años cuarenta y cincuenta. Según Margarita Reyna (citado por Galindo y Luna 1995) la enseñanza de la comunicación data desde la década de los años cuarenta cuando aparecen las primeras escuelas de periodismo en México. —La investigadora May Katzen afirma que en el decenio de los cuarenta aparecieron en México las primeras escuelas de periodismo” (Corral, 1997: 77). Para Javier Corral las primeras escuelas fueron en ofrecer estudios éstos de periodismo inicialmente fueron la Universidad Femenina y la Escuela Carlos Septién García fundada en 1949. —En general los planes y programas de esas primeras escuelas se apegaban a los puntos fundamentales del sistema educativo y universitario de América Latina cargado entonces de ensayismo literario social” (Corral, 1997: 77)

Para Raúl Fuentes Navarro (1992: 6) el primer modelo de enseñanza de la comunicación que predominó en México fue el de la *formación de periodistas*. En 1949 se funda la escuela de periodismo Carlos Septién García. En 1951 el periodismo es incluido como licenciatura en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM (anteriormente Escuela Nacional).

En 1954 la Universidad Veracruzana instaura la licenciatura y en 1960 se crea en la Universidad Iberoamericana la carrera de Ciencias y Técnicas de la Información. —El fundador de esa licenciatura fue José Sánchez Villaseñor —un jesuita nacido en Sayula—. De acuerdo con Francisco Prieto, quien en 1968 egresó de la tercera generación de esa licenciatura, Sánchez Villaseñor se vio en la necesidad de cambiar ese nombre porque para los funcionarios de la Secretaría de Educación Pública —ciencias de la comunicación” remitía a cuestiones de ingeniería” (Islas, 2009). En los años 60 la proliferación de los medios de comunicación como la radio y la televisión provocaron una transformación de

las escuelas de periodismo para dar cabida a la formación de profesionales para los nuevos medios de comunicación electrónica.

El segundo modelo de enseñanza que se instauró en el país durante los años sesenta fue el de *formación de comunicadores* (Fuentes 1992: 7) La segunda carrera en Ciencias de la Comunicación la inauguró el Instituto de Estudios Superiores de Occidente, ITESO, en 1967. –El norteamericano Robert Mc Mahon presentó al Consejo Académico de la universidad el proyecto de lo que sería la segunda carrera de comunicación en México, el cual fue aprobado y en septiembre de ese año comenzaron las clases con 31 estudiantes inscritos”. (Reyes, Alma. 2007: 92) A principios de los años setenta muchos de los teóricos de las ciencias sociales no consideraban a la comunicación como un objeto de estudio que mereciera una disciplina específica.

–Ello se explica por el hecho que, hasta bien entrados los sesenta, los investigadores que se interesaban por el fenómeno de la comunicación eran psicólogos, sociólogos, matemáticos o politólogos. En esos momentos, no existía campo académico de la comunicación en sentido estricto: la comunicación era sólo un objeto de estudio, y no una disciplina o campo de saber específico”. (Miguelé, 2003: 1)

El tercer modelo de enseñanza de la comunicación que se instauró en México y que enumera Fuentes Navarro (1992: 8) fue el de la formación de *comunicólogos* concebido como un crítico social permeado por una enseñanza basada en el marxismo, la teoría crítica y la economía política, *olvidando la habilidad profesional* En 1970, la Universidad Autónoma de Guadalajara, UAG, crea en el municipio de Zapopan, Jalisco, la licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva como respuesta a la necesidad de formación de profesionales de esta área en la región.

–La primera generación de Licenciados en Periodismo y Comunicación Colectiva fue la 1970-1975 y se cursaba entonces en 9 semestres. En Agosto de 1978 cambia el nombre de la carrera a Licenciado en Ciencias de la Comunicación, debido a que se incorporan nuevas materias al plan de estudios con el fin de modificar y ampliar la antigua licenciatura en virtud de las necesidades que marcaba el campo profesional, el desarrollo de los medios de comunicación y la aparición de nuevos espacios de trabajo a medida que las empresas empezaron a darse cuenta de la

importancia de establecer sistemas adecuados de comunicación tanto con los públicos internos como con los externos” (Nuestra historia. Facultad de Ciencias de la Comunicación, 2009: 2)

Pero hay un cuarto modelo que propone Fuentes Navarro (2004:7) al cual llama *modelo del burócrata de la comunicación* o modelo culturoológico y –se caracteriza por el afán desmedido del estudiante/egresado por colocarse e insertarse, de la forma más eficaz, en la maquinaria global de la comunicación” (Fuentes, 2004: 8) Este modelo parte de concebir al comunicólogo/comunicador como un mediador sociocultural: privilegia el diálogo entre las ciencias de la cultura y de la comunicación.

–Por tal motivo lo llamamos modelo *culturoológico* y considera como centro de la actividad profesional del *comunicólogo/comunicador* no los medios (o las empresas) sino la cultura o, mejor dicho, el conjunto de prácticas sociales en las que se verifican procesos de comunicación” (Fuentes, 2004, 8)

Este *ingeniero* de los procesos comunicativos del que habla el anterior autor trata de definir, interpretar y estudiar tales procesos: la manera como sus actores, participantes y grupos se interrelacionan, intercambian, producen e interpretan signos, mensajes y universos simbólicos.

Desde entonces – es decir de 1970 hasta ahora- la proliferación de escuelas que ofrecen la carrera no se ha detenido. La Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, (UAM – XOC) a pesar de fundarse en 1974, la creó en 1978. Entre el periodo de 1949 a 1968 apenas se ofertaban en el país 7 carreras de Comunicación, lo que representaba el 3.27 del total. Para inicios de los años ochenta el número pasó a 30 y reflejaba casi el 14%. (Baena, 2007, 2) –En los años ochentas de las 24 instituciones que ofrecían la carrera 7 pertenecían al sector público y 17 al privado. Unas y otras con objetivos y características similares en sus planes de estudio” (Corral, 1997: 80). Este mismo autor cita que en el año de 1997 la cifra aumentó a 74 de las cuales 17 eran públicas y 57 privadas. A finales del siglo XX, aumenta a 63 carreras con un porcentaje del total de casi 29%. El fenómeno de la expansión y crecimiento de la carrera siguió hasta principios del siglo XXI.

En el año 2009 el número de instituciones educativas privadas y oficiales a nivel nacional que contaban con la carrera rebasaba las 300.

–Se presenta un aumento alarmante de egresados que empiezan a trabajar de lo que pueden, menos en algún ámbito de su carrera. Persiste un panorama nacional de libertad inédita que los medios no están sabiendo resolver; un escenario mundial donde urge un profesional de la comunicación que maneje nuevas tecnologías pero que sepa de sus riesgos y alerte de ellos: un profesional que todavía no se ha formado para las necesidades de estos tiempos” (Baena, 2007: 3)

En la actualidad son aproximadamente 300 instituciones de educación superior que imparten la carrera entre públicas y privadas a nivel nacional. Sin embargo a juicio de Claudia Benassini (2000, 40) –resulta difícil precisar con exactitud cuántas escuelas de comunicación y afines existen actualmente en México”. Esta autora reportaba en el año 2000 un total de 225 escuelas que impartían la carrera. Pero añade:

Este ejercicio de búsqueda se enfrenta al menos a dos obstáculos: el primero, que las estadísticas oficiales, en este caso proporcionadas por la ANUIES las ubica en áreas tan diversas como Administración y Ciencias Sociales, Relaciones Públicas, Ventas y Mercadotecnia e Ingeniería y Tecnología, sin que haya claridad en los criterios que orientaron la decisión de esta ubicación. Un segundo obstáculo es producto de que estas estadísticas concentran fundamentalmente los datos de las instituciones afiliadas a la citada asociación; de aquí la necesidad de recurrir a otras fuentes que complementen la información oficial (Benassini, 2000:43)

–Es un hecho que en los últimos treinta años y a todo lo largo de América Latina, la investigación y la enseñanza en las universidades han ido ampliando su campo de estudio sin consolidar plenamente sus avances: del periodismo impreso se pasó al electrónico y de ahí a los medios masivos en general; después a la publicidad y las relaciones públicas, la mercadotecnia y algunos aspectos de la administración (...) emergió entonces la exploración de la comunicación alternativa, por lo que el estudio del Estado, la ideología y la política adquirieron un lugar central. Mientras tanto, el desarrollo de los medios de comunicación fue haciendo necesaria una indagación más especializada de sus dimensiones tecnológica, ideológica, económica, cultural etc., así como la atención a la comunicación

personal y grupal, al lenguaje y la narrativa, en general al discurso y sus modos de producción” (Fuentes a, 1990: 112).

De esta manera la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación históricamente han cubierto un campo enorme de fronteras muy difusas con otras disciplinas sociales y con salidas profesionales hacia muy diversos ámbitos. Actualmente la enseñanza de la Comunicación en México es tan variada como los planes de estudios mismos, ya que existen tantos enfoques de la licenciatura como IPES que la ofrecen. No deja de ser sintomático que sea el sector privado el que en los últimos años con sus centros superiores de educación haya impulsado en forma sensible el estudio de las Ciencias de la Comunicación” (Corral, 1997: 80)

Una vez que se han explorado los antecedentes, aparición y crecimiento de la carrera en Ciencias de la Comunicación en nuestro país, ahora se procederá a analizar las características que ha tomado esta licenciatura particularmente en la zona Veracruz – Boca del Río.

1.6 Universidades Privadas en Veracruz – Boca del Río

Este apartado tiene como propósito demostrar que la zona Veracruz – Boca del Río no fue la excepción en cuanto al comienzo de un inquietante crecimiento de egresados y universidades ofertantes partir de la década de los años noventa de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación.

Para Adaena Fernández y otros autores la expansión de la carrera en la zona presentó las mismas características que en otros estados de la República Mexicana. ya que la historia de las escuelas de comunicación en la ciudad de Veracruz está vinculada irremediablemente al furor que en los años noventa causó el estudio de la licenciatura en comunicación, aunque en realidad el *gancho* que utilizaron la mayoría de estos centros educativos fue el de formar profesionales de la comunicación para los medios informativos, principalmente

electrónicos, aunado a la bonanza de terminar en menor tiempo los estudios y la especialización en los últimos semestres de la carrera” (2003: 17).

El aumento de IPES fue dándose a la par del crecimiento demográfico en la zona Veracruz – Boca del Río. Las inversiones en Boca del Río en el sector terciario trajo la necesidad de toda clase de mano de obra barata. Las escuelas del estado manifestaron características recurrentes y problemáticas en común: para Domínguez (2006: 117) —la característica principal es que un alto porcentaje de su personal docente está conformado por profesores de asignatura”.

Guillermina Baena (2007: 3) añade que —la función que cumplen en las instituciones dichos profesores es sólo 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”.

—Estos profesores muchas veces son improvisados, tampoco se actualizan porque no quieren o no pueden o no saben cómo. Cuentan con equipo limitado en laboratorios y talleres; instalaciones improvisadas y diferentes a la del campo profesional; falta de capacitación continua a catedráticos; muchos de los maestros no tienen una formación en el campo de la comunicación, aun cuando vienen de licenciaturas en humanidades como sociología, antropología o filosofía.; planes de estudios desfasados que no pueden ir al ritmo del desarrollo de las comunicaciones y las nuevas tecnologías que pocas veces contemplan las necesidades y el panorama regional sociocultural y económico al cual se verá enfrentado el egresado de la licenciatura en ciencias de la comunicación; flexibilidad en el ingreso a la licenciatura, sin mecanismos de selección eficientes” (Baena, 2007: 14)

Desde la perspectiva de Fernández se ha creado el círculo vicioso en la zona donde las universidades particulares absorben la matrícula de alumnos no admitidos en la Universidad Veracruzana. (Fernández, 2003: 21) Así se llegan a tener salones de primer semestre hasta con cincuenta alumnos de Ciencias de la Comunicación; falta de especialización y preparación más sólida de profesores y alumnos; egresados sin trabajo en su carrera por estar saturado el mercado; especializaciones tradicionales y sin solidez; falta

de una formación de científico social que le permita entrar en campos de trabajo donde se requiera el análisis o la conducción de programas noticiosos como comentaristas etc. Algunas IPES hasta la fecha permanecen operando y otras han abandonado el mercado.

–el estudiante de comunicación de las diversas universidades en la ciudad de Veracruz, además de que no obtiene competencias profesionales enmarcadas en la integración de habilidades y conocimientos, se enfrenta al creciente acaparamiento de profesionales de diversas disciplinas que buscan ubicarse en nuevas áreas de trabajo” (Fernández, 2003: 22)

1.7 IPES que imparten la licenciatura en Comunicación en Veracruz – Boca del Río.

A continuación se enlistan las nueve universidades o centros de enseñanza superior que imparten la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. De los elementos que las caracterizan, por ejemplo en la duración de sus estudios ocho de las nueve funcionan mediante el sistema semestral y una bajo el sistema cuatrimestral. Una de las nueve IPES funciona como congregación religiosa y las otras ocho sus dueños son personas físicas. Una de las nueve escuelas cuenta con estudios incorporados a la UNAM y una de las nueve forma parte del padrón de universidades de FIMPES.

El Centro de Estudios Cristóbal Colón, UCC, una universidad privada de corte religioso cuyo patrono es San José de Calasanz de los hermanos Escolapios. Cuenta con niveles desde preescolar hasta posgrado. En 1969 abre el nivel de licenciatura en las carreras de Administración y Comercio. Desde 1997 están acreditados por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). En 2003 - 2004 obtuvo el reconocimiento de Excelencia Académica que otorga la Secretaría de Educación Pública por la primera universidad privada en el estado de Veracruz y la quinta en el país. Aparece en el portal de FIMPES como una de las 30 instituciones privadas de educación superior de excelencia académica. La carrera de Ciencias de la Comunicación está incorporada a la SEP desde 1992 y su plan de estudios fue modificado en el 2002. Reporta una matrícula de la carrera de 98 alumnos.

La Universidad Autónoma de Veracruz Villa Rica, UVR, universidad particular cuyos propietarios desde su fundación han sido la familia Ariza Aspiroz. Tiene niveles desde preescolar hasta posgrado. Arranca en 1972 en la Ciudad de Veracruz con tres Licenciaturas: Contaduría, Administración y Derecho. En 1999 se crea la licenciatura en Ciencias de la Comunicación incorporada a la UNAM. Cuenta con plan de estudios modificado en el 2006 y 2008. Cuenta con una matrícula de la carrera, reportada al ciclo 2008 – 2009 de 76 alumnos.

Universidad Mexicana, UNIMEX, corporativo de instituciones particulares de educación superior fundado en 1980. Cuenta con 4 campus en la República Mexicana. Su propietario es el Dr. José Angel Mattiello Canales. En su página de Internet señala que cuenta con la Acreditación de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) pero no dice qué plantel, qué programas y desde cuando. Funciona mediante cuatrimestres y el Registro de Validez Oficial de la carrera de Comunicación lo obtuvo desde 1997. Cuenta con una matrícula reportada de 88 alumnos de la carrera para el ciclo escolar 2008 – 2009.

El Centro Universitario Hispano Mexicano, CUHM, es una escuela superior particular propiedad de la familia Ramírez Llaca. Inicia sus labores en el año de 1988 en los niveles de primaria hasta preparatoria. Desde 1993, abre con las licenciaturas en Mercadotecnia e Informática Administrativa, a las que se sumaron en 1996 la de Contaduría Pública y la de Comunicación y Publicidad. Sus nueve carreras están incorporadas a la SEP. Reporta una matrícula de 60 alumnos inscritos en la carrera para el ciclo 2008 – 2009.

Universidad del Golfo de México, UGM, institución educativa que nace en 1989 en CD. Mendoza, Veracruz. Desde el año de su fundación a la fecha tuvo un importante crecimiento que le ha permitido ampliar sus campus a otras ciudades del estado y del país. En el año 2007 llegan al puerto de Veracruz operando bajo la norma ISO 9001:2000 con 12 licenciaturas entre ellas la de Ciencias de la Comunicación. para el ciclo 2008 – 2009 reportaron una matrícula de comunicación de 41 alumnos.

Universidad Empresarial, UNE, es una institución privada de educación superior que arranca en el año 2006. Su propietario es Rafael Ancheita Rincón. Cuenta con 9 licenciaturas entre ellas la de Diseño y Comunicación Empresarial. Reporta una matrícula de la carrera de 18 alumnos para el ciclo 2008 – 2009.

Universidad de Oriente, UO, es una universidad que llegó del estado de Puebla y cuenta con campus en Veracruz, Poza Rica y Coatzacoalcos. Inició como Colegio Particular nivel Primaria San Ángel de Puebla. En Veracruz ofrece 12 carreras diferentes entre ellas Ciencias de la Comunicación. la cual cuenta con RVOE estatal desde el año 2003; cuentan con una matrícula total al semestre 2008 – 2009 de 32 alumnos inscritos.

Centro Universitario Las Américas, Inicia sus actividades como escuela superior en 2005 y con ello también la carrera en Diseño y Comunicación. Cuenta con RVOE desde ese año expedido por el gobierno del estado de Veracruz. La licenciatura cuenta con una matrícula de 40 alumnos distribuidos en diversos semestres del ciclo 2008 - 2009. Su propietario es un empresario veracruzano, Emilio Gallegos, vinculado también por un tiempo al fútbol profesional de la zona.

Universidad de Tercer Milenio, U3M, la universidad de recién ingreso al mercado de la región. Apareció en el año escolar 2009 – 2010 con siete carreras entre las que se encuentra Ciencias de la Comunicación. Ofrece la carrera tanto en el sistema escolarizado como sabatino denominado por la institución como *modalidad ejecutiva*. Opera como sociedad civil con la denominación social *Investigaciones Aplicadas y Desarrollo Educativo*. Sus Licenciaturas cuentan con RVOE desde el año 2009. Su rector es el Mtro. Andrés Limón y cuentan con una matrícula de la carrera de 23 alumnos.

Con el propósito de poder comprender el fenómeno de la expansión de las carreras de Comunicación en la zona, en la tabla 2 se comparan algunos aspectos que han venido de la mano como son el año de fundación de la licenciatura (es decir la aparición en el mercado del plan de estudios, más no de la IPES) las modalidades de enseñanza y la matrícula de la carrera.

Tabla 2. Comparativo de IPES en la zona Veracruz – Boca del Río, en 2010.

Nombre de la IPES	Año de fundación de la licenciatura de Comunicación en la zona	Modalidades con las que ofrece la carrera	Matrícula.
Centro de Estudios Cristóbal Colón (UCC)	1992	Escolarizada	98
Universidad Autónoma de Veracruz Villa Rica (UVR)	1999	Escolarizada	76
Universidad Mexicana (UNIMEX)	1997	Escolarizada	88
Centro de Estudios Hispano Mexicano (CUHM)	1996	Escolarizada	60
Universidad del Golfo de México (UGM)	2007	Escolarizada	41
Universidad Empresarial (UNE)	2006	Escolarizada	
Universidad de Oriente (UO)	2003	Escolarizada	32
Centro Universitario Las Américas (CEUL)	2005	Escolarizada y sabatino	40
Universidad Tercer Milenio (U3M)	2009	Escolarizada y sabatino	23

Fuente: Elaboración propia, 2009

CAPÍTULO 2.

CLASIFICACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

Este capítulo tiene como finalidad comprender la importancia de contar con una nueva clasificación de las IPES cuya principal característica sea la utilización de criterios claros que posibiliten su comparación y su manejo. Como se notará en los siguientes subcapítulos, tanto las clasificaciones de la SEP como las de organismos tales como ANUIES o FIMPES o las que han realizado diversos especialistas, aún aparecen incompletas ante la diversidad del fenómeno y el crecimiento que han tenido las IPES.

2.1 Consideraciones Previas

A pesar de que existen múltiples criterios para clasificar o tipificar a las IES, son varios los autores que coinciden en señalar que el tema sigue siendo insuficientemente abordado y es una de las tareas pendientes de los organismos educativos nacionales. Jesús Francisco Galaz en su artículo sobre “Clasificación de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior” publicado en la Revista de Educación Superior de la ANUIES en 1998, hace notar que las clasificaciones de las instituciones de educación superior en México no contribuyen a una clara descripción del sistema de educación superior, por lo que se requeriría en los próximos años de un sistema clasificatorio de las IES más adecuado, ya que actualmente no hay coincidencia en los criterios clasificatorios ni posibilidades de comparación.

De hecho no hay una clasificación general a nivel nacional de las universidades que hay en todo el país. Los esquemas y propuestas de clasificación de los autores tienen una sencillez aparente, algunos son muy innovadores y sumamente económicos pero, para los propósitos de contar con una clasificación descriptivamente informativa e integral de las instituciones mexicanas de educación superior son insuficientes y más aún cuando se trata de tipificar sólo a las IPES. Las diferencias más conocidas al clasificarlas versan de acuerdo al tipo de

financiamiento o régimen jurídico (público o privado) donde a su vez las públicas pueden o no ser autónomas. De acuerdo al tipo de estudios incorporados (a la UNAM, IPN etc.), a su acreditación y calidad (FIMPES) o a los grandes sistemas o subsistemas que abarcan (ANUIES)

–Hasta donde nosotros estamos enterados no existen en México una o más clasificaciones formales de las IES en el sentido de que tales taxonomías estén admitidas por la comunidad respectiva, sean del uso y dominio público y que, además, reúnan los requisitos de ser económicas, sistemáticas y significativas”. (Galaz, 1998: par. 24)

2.2 El Sistema de Clasificación Internacional de la UNESCO, CINE 97

Con el objeto de presentar el mayor grado de coherencia y congruencia de las estadísticas que en materia educativa generan los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) este organismo internacional creó un instrumento para tales efectos y lo denominó *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE)

Por lo tanto El Sistema de Educación Superior Mexicano está constituido conforme a la *CINE* la cual se ha constituido en la forma general para estandarizar a la educación superior internacional. La UNESCO por sus siglas la denomina CINE y la define de la siguiente manera:

–Sistema de clasificación que ofrece un marco para la descripción estadística completa de los sistemas educativos nacionales y una metodología que adapta los programas nacionales de educación a niveles educativos comparables a escala internacional. La unidad básica de clasificación en la CINE es el programa educativo. La CINE también clasifica programas según el campo de estudio, la orientación y el destino de los programas” (UNESCO, 2006: 1).

Esta clasificación internacional incluye desde el posgrado hasta el nivel básico y fue concebida por la UNESCO a principios de los años setenta como un instrumento idóneo para el acopio, compilación y presentación de estadísticas de educación en los distintos

países y también en un plano internacional” (UNESCO, 2006: 2). La clasificación fue aprobada por la Conferencia Internacional de Educación en su trigésimo quinta reunión celebrada en Ginebra, Suiza en 1975 y la Conferencia General de la UNESCO la hizo suya ulteriormente al aprobar la recomendación revisada sobre la Normalización Internacional de las Estadísticas relativas a la Educación de París, Francia en 1978.

Esta clasificación revisada, actualmente conocida con el nombre de CINE 1997, fue aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en su vigésima novena reunión de noviembre de 1997 y es resultado de una consulta extensa a los representantes del mundo entero. El CINE 1997 cubre básicamente dos variables de clasificación: niveles y campos de educación.

2.3 La clasificación del Sistema de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública, SEP.

En México, la educación superior se imparte por un número muy grande y una gama muy amplia de instituciones. Se denominan de diferentes maneras: universidades, escuelas, tecnológicos, centros o institutos. Los títulos que se ofrecen en el nivel superior son los siguientes: 1) técnico superior universitario y profesional asociado, de dos años de duración, 2) licenciatura (de 3 a 5 años), 3) especialización (de uno a dos años), 4) maestría (dos años, aproximadamente) y 5) doctorado (de dos a cuatro años).

Las instituciones públicas reciben recursos gubernamentales para su operación, lo que les permite ofrecer sus servicios en forma gratuita o a muy bajos costos para los alumnos. Por su parte, las privadas se caracterizan por tener un financiamiento propio, proveniente, en parte, del cobro de inscripción, colegiaturas y diversos servicios. La SEP divide en ocho grupos a las instituciones de educación superior públicas y están distribuidos de la siguiente forma:

1) Instituciones de carácter nacional que se financian con recursos del gobierno federal, y que son: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Chapingo y

la Universidad Pedagógica Nacional. En el ciclo 2008-2009 entre ellas atendieron una matrícula de poco más de 300 mil alumnos, equivalente al 12% del total nacional.

2) Universidades públicas estatales, ubicadas en los 31 estados del país, cuya matrícula, también en el ciclo 2008-2009, fue de casi 800 mil alumnos, lo cual representa el 31% del sistema.

3) Tecnológicos públicos tanto federales como estatales. Por su vocación se agrupan en industriales, agropecuarios de ciencias del mar y forestal. En este subsistema se atendió una matrícula de 325 mil alumnos en el ciclo escolar mencionado, equivalente al 12.5 por ciento del total.

4) Universidades tecnológicas públicas localizadas en 26 estados del país, que atendieron en su conjunto una población de 63 mil alumnos, equivalente al 2.5 de la matrícula total. La oferta educativa de este conjunto de instituciones se concentró en sus orígenes en el nivel de técnico superior universitario aunque de forma reciente se ha ampliado la oferta al nivel licenciatura.

5) Universidades politécnicas, que son organismos descentralizados de los gobiernos de los estados y que en su conjunto atendieron a poco más de 5 mil estudiantes en el ciclo escolar mencionado.

6) Nueve universidades interculturales que se ubican en los estados de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo, y atienden actualmente a cerca de 5,700 estudiantes que, en su gran mayoría, son originarios de comunidades indígenas. Un aspecto destacable de estas experiencias educativas es que han abierto espacios para la incorporación de una cantidad significativa de mujeres originarias de estas zonas (actualmente 54% de la matrícula) quienes encuentran en estas universidades la oportunidad de desarrollo que no hubieran alcanzado de haberse ubicado estas nuevas instituciones en espacios cercanos a sus lugares de origen. En las Universidades Interculturales hay presencia de jóvenes de más de 40 pueblos indígenas de México y

algunos de Latinoamérica. En conjunto atienden a 31 lenguas indígenas nacionales para su preservación y desarrollo.

7) Más de 430 instituciones para la formación de profesionales de la educación básica, de las cuales el 57% son públicas y el 43% particulares distribuidas en el territorio nacional. En este subsistema se ofrecen programas de licenciatura, educación preescolar, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria, especial, inicial, física y artística. En las escuelas normales superiores se ofrecen también programas de posgrado. En el ciclo escolar 2008-2009 el subsistema atendió a 150,000 estudiantes, lo que representa el 6% de la matrícula total del sistema. Las normales públicas cubrieron el 63% de la matrícula en este subsistema, mientras las normales particulares cubrieron el 37% restante.

8) otras instituciones públicas de diversa naturaleza, autónomas y no autónomas, organizadas como universidades, colegios, centros de investigación y estudios avanzados, escuelas de música, centros de educación artística, etc. Entre las instituciones que se localizan en la Ciudad de México y su área conturbada destacan las siguientes: el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN, CINVESTAV; El Colegio de México, COLMEX; las escuelas del Instituto Nacional de Antropología e Historia, INAH, y del Instituto Nacional de Bellas Artes, INBA, el Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE, la Universidad del Ejército y Fuerza Aérea, la Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía y el Colegio de Posgraduados de Chapingo. En este grupo se atendió una matrícula de 124 mil alumnos, equivalente al 5% del sistema (SEP, 2009)

En cuanto a las universidades privadas, la SEP las divide en dos grandes grupos:

1) Universidades de muy distintos tipos y tamaños -algunas de las cuales tienen diversos planteles-, dedicadas a la formación en diversos campos y, en algunos casos, en todos los niveles. Entre todas ellas, cubren una matrícula del 33% del total. La diversidad de estas instituciones es muy grande. Por un lado se encuentran instituciones con una matrícula elevada, con programas reconocidos de licenciatura, maestría y doctorado en un número importante de campos del conocimiento. En el otro extremo se encuentra un contingente

muy grande de instituciones pequeñas, a veces con matrículas inferiores a los 100 alumnos, que ofrecen un número muy limitado de programas de licenciatura, generalmente vinculados con el área económico-administrativa. Existe también un número importante de escuelas que ofrecen los niveles educativos básicos y medio superior, a los cuales han agregado algunas licenciaturas aprovechando la misma infraestructura pero en otro turno.

2) Escuelas normales privadas, la cual atendió a cerca de 55 mil alumnos, lo que representa poco más del 2% de la matrícula total de nivel superior y el 37% de la matrícula atendida por las instituciones que preparan a los profesionales de la educación básica en general.

2.4 La clasificación de la SEP para la OCDE (1997)

Galaz Fontes señala que la SEP estructuró 2 clasificaciones para los informes que presentó sobre la educación superior mexicana para la OCDE en 1997 y asegura que son “de las dos explicitaciones más cercanas que hemos podido encontrar en cuanto a un sistema de clasificación” (Galaz, 1998: 31).

La primera, es mencionada en la sección titulada *Sistema de Educación Superior* y se afirma que, para los propósitos de este trabajo, las IES se clasifican en cuatro grupos: a) universitario, b) tecnológico, c) educación normal, y d) otras instituciones. En los cuatro grupos existen instituciones públicas y privadas. A raíz de la puesta en marcha del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se añadió a la clasificación anterior la categoría de universidad tecnológica.

La segunda clasificación aparece en el mismo documento de la OCDE, en el contexto del capítulo sobre *Gobierno y Gestión* y menciona que “con la finalidad de proporcionar un marco de referencia para entender las estructuras, el gobierno y la gestión institucionales, la SEP maneja ocho categorías de instituciones en función del tamaño de la matrícula atendida y la naturaleza de la oferta de programas para diferentes niveles educativos” (Galaz, 1998: 32)

1) Instituciones públicas grandes (40,000 o más estudiantes), con programas de bachillerato en el que están inscritos entre el 20 y el 50% del alumnado. La licenciatura es especializada (dura entre 4 y 5 años) representa más del 90% del resto del estudiantado. Los programas de posgrado de estas instituciones reúnen a más de las dos terceras partes de la matrícula a nivel nacional. La especialización y la maestría son los posgrados preferentemente ofertados. La investigación se lleva a cabo fundamentalmente en institutos y centros de investigación.

- En cuanto a su Bachillerato: el curriculum es de tres años. Comprende entre el 20 % y hasta alrededor de la mitad del alumnado. La Universidad Autónoma Metropolitana, UAM, es la excepción ya que no cuenta con estudios de este nivel, aún estando considerada dentro de esta categoría.
- Licenciatura: se cursa con curriculum especializado (4-5 años). Reúne a más del 90% del resto del alumnado.
- Posgrado: reúne a más de dos terceras partes de la matrícula de posgrado del país y la oferta se ubica preferentemente en los niveles de maestría y especialidad y menos en el de doctorado.
- Investigación: Se realiza fundamentalmente en institutos y centros de investigación, aunque también la llevan a cabo maestros de tiempo completo, sobre todo en la UNAM y el IPN. La excepción es la UAM, al contar con una forma de organización departamental, realiza ambas actividades de investigación y docencia en sus unidades.

2) Universidades públicas pequeñas o medianas, con pocos (menos del 15% de la matrícula total) o sin estudiantes de bachillerato. Entre 75 y 100% de los estudiantes cursa una licenciatura especializada. Generalmente el posgrado es incipiente o inexistente. Donde se halla se concentra en los niveles de especialidad y maestría. En algunas de estas instituciones el posgrado es importante.

- Licenciatura: entre 75 y 100% de los alumnos la cursa con curriculum especializado (4-5 años). Pocas universidades de esta categoría tienen una estructura departamental, la excepción más notable es la Universidad Autónoma de Aguascalientes, UAA. En algunos casos, el posgrado es pequeño pero vigoroso y como proporción de la matrícula total, es semejante al de algunas de las grandes

instituciones. La oferta de programas es mayor en especialidad y maestría. En otros casos, el posgrado no existe o es incipiente.

3) Universidades públicas medianas con más del 25% de su alumnado en bachillerato. La licenciatura es especializada y el posgrado es pequeño o incipiente.

- Bachillerato: el curriculum general es de 3 años; el nivel medio superior agrupa en algunos casos entre 25 y 60% de la matrícula universitaria.
- Licenciatura: se imparte en facultades profesionales con curriculum especializado (4 años). El posgrado es pequeño o incipiente.

4) Institutos tecnológicos públicos. Más del 97% de la matrícula cursa una licenciatura especializada en las áreas de ingeniería y administración. Generalmente no tienen bachillerato y el posgrado es pequeño, concentrándose en el nivel de maestría.

- Licenciatura: concentra a más del 97% de la matrícula con curriculum especializado (4 años) en áreas de ingeniería y administración. No tienen bachillerato, excepto en los organismos descentralizados de los gobiernos de los estados.
- Posgrado: cerca de una tercera parte de los institutos tecnológicos públicos cuenta con programas de posgrado, oferta que se ciñe sobre todo al nivel de la maestría. Es pequeño y representa un poco más del 1% de la matrícula total.

5) Universidades privadas tipo I. Algunas de estas instituciones ofrecen bachillerato. Ofertan licenciaturas especializadas en al menos cuatro de las seis áreas de conocimiento. Algunas de estas universidades tienen programas de posgrado, los cuales se concentran en los diplomados, especialidades y maestrías.

- Bachillerato: algunas universidades cuentan con su propio bachillerato, con un curriculum general de 3 años para el nivel medio superior.
- Licenciatura, investigación y posgrado: tienen oferta curricular en por lo menos cuatro de las seis áreas de conocimiento; algunas tienen facultades y otras departamentos. La mayoría del alumnado cursa carreras con curriculum especializado (4 años). Sólo las mejores universidades cuentan con investigación y posgrado, sobre todo diplomados, especialidades y maestrías, y con muy pocos doctorados.

6) Instituciones de educación superior privadas tipo II. Algunas ofrecen programas de bachillerato. La mayor parte o la totalidad de su matrícula cursan carreras de bajo costo y

alta demanda, incluyendo la carrera normalista. Las licenciaturas son especializadas y no existe investigación ni posgrado.

- Bachillerato: algunas cuentan con bachilleratos incorporados.
- Licenciatura: todo o gran parte del alumnado se concentra en pocas carreras de bajo costo y generalmente alta demanda (derecho, contaduría, administración), incluidas las normales privadas. El curriculum es especializado (4 años) y no hay investigación ni posgrado.

7) Escuelas normales públicas y unidades de la UPN. Más del 95% de su alumnado, generalmente pequeño, cursa una licenciatura en educación. La UPN ofrece una variedad más amplia de licenciaturas. Pocas de estas instituciones ofrecen posgrados, el cual es incipiente, lo mismo que la investigación.

- Licenciatura: más del 98% del alumnado está en licenciatura. Son instituciones pequeñas o muy pequeñas, especializadas en una o más licenciaturas en educación física, especial, preescolar, primaria, media y tecnológica. La UPN ofrece licenciaturas escolarizadas en Administración Educativa, Educación Indígena, Pedagogía, Psicología Educativa y Sociología de la Educación; semi - escolarizadas en Desarrollo Comunitario, en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio Indígena y en línea, Enseñanza del Francés.
- Posgrado: sólo nueve normales públicas y en algunas unidades de la UPN se ofrece posgrado. La unidad Ajusco ofrece los programas de especialización en Género en educación, Educación Ambiental, Computación y Educación. Evaluación Académica. Orientación Educativa. Proyecto Curricular en la Formación Docente, Formación de Educadores de Adultos, Estrategias de enseñanza - aprendizaje de la Historia, Educación Básica, Enseñanza de la Lengua y Literatura, así como Educación y Derechos Humanos; ofrece también una Maestría en Desarrollo Educativo y un Doctorado en Educación. Sin embargo, menos del 2% del alumnado está en posgrado. La investigación es muy incipiente.

8) Centros del Sistema SEP - CONACyT. Centros financiados públicamente que están dedicados a investigación de calidad y, en algunos casos, al posgrado.

- Son centros especializados en investigación de alto nivel, y algunos tienen programas de posgrado. Su financiamiento público es del 90% o más. El mayor de

los centros es el Colegio de México, COLMEX; muchos otros están constituidos como asociaciones civiles.

2.5 La clasificación de la ANUIES.

Para Magdalena Fresán Orozco y Huáscar Taborga existen taxonomías implícitas por parte de los organismos educativos encargados de supervisar y vigilar al sistema mexicano de educación superior:

—La forma en que instancias como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) manejan y presentan la información de las IES obedece a una organización que implica, necesariamente, una taxonomía que, a través de un conjunto de criterios y mediante la aplicación de reglas de clasificación, permite identificar a una IES como semejante o diferente de otra, así como incluirla, de entre varias posibilidades, en una categoría formalmente definida”. (Fresán y Taborga, 1998: 8)

Fresán y Taborga (1998) elaboran perfiles de universidades de acuerdo a la ANUIES que se distinguen tanto por la oferta educativa de las instituciones como por actividades, funciones docentes y actividades relacionadas con la investigación. Este criterio utiliza las categorías de a) universidades, b) institutos tecnológicos, c) escuelas normales y d) otras instituciones. Tiene su origen en el Acuerdo 279 emitido por la SEP el 10 de julio del año 2000 en el Diario Oficial de la Federación, donde se dictan las nuevas reglas para obtener un RVOE en México.

En tal acuerdo se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior, y menciona que —las instituciones donde se imparte enseñanza a ese nivel deben omitir utilizar el término universidad, a menos que ofrezcan por lo menos cinco planes de estudios de licenciatura o posgrado, en tres distintas áreas del conocimiento, una de las cuales deberá ser del área de humanidades”. Las seis áreas de conocimiento que manejan regularmente ANUIES y SEP

son 1) ciencias agropecuarias, 2) ciencias de la salud, 3) ciencias naturales y exactas, 4) ciencias sociales y administrativas, 5) educación y humanidades, y 6) ingeniería y tecnología.

ANUIES, por medio de sus anuarios estadísticos, ha utilizado, aunque no de una manera siempre sistemática, una clasificación en la presentación de ciertos datos de las IES mexicanas, en dos grandes grupos: 1) públicas y 2) privadas. Las Instituciones Públicas, a su vez, se ubican en tres conjuntos: a) Universidades, que incluye todas las universidades públicas sean autónomas o estatales; b) Institutos Tecnológicos que incluyen, además del IPN, todos los tecnológicos industriales y de servicio, los agropecuarios, forestales y de pesca y c) Otras Instituciones que incluyen, el resto de instituciones públicas no comprendidas en los dos conjuntos anteriores. En el grupo de Instituciones Privadas éstas se han clasificado alfabéticamente, según su nombre oficial en tres grandes conjuntos: 1) Universidades, 2) Institutos y 3) Otras Instituciones. En este último conjunto, las instituciones se ordenaron por centros y escuelas.

La tipología propuesta por la ANUIES, dos años después fue sistematizada por los mismos autores Fresán y Taborga (1998): La primera dimensión considera la misión de la institución y su actividad preponderante; agrupa seis tipos de IES: el primer tipo se centran en la transmisión del conocimiento y ofrecen programas exclusivamente en el nivel de técnico superior. El segundo tipo incluye a las IES que se centran en la transmisión del conocimiento y ofrecen programas exclusiva o mayoritariamente de nivel licenciatura. El tercer tipo concentra a las IES que se orientan a la transmisión del conocimiento y ofrecen programas de nivel licenciatura y de posgrado hasta maestría. El cuarto tipo agrupa a las IES que se centran en la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y ofrecen programas de nivel licenciatura y de posgrado hasta maestría, eventualmente pueden ofrecer algún doctorado. El quinto tipo reúne a las IES que se centran en la transmisión, generación y aplicación del conocimiento y ofrecen programas desde el nivel de licenciatura, hasta el de posgrado incluyendo al doctorado. Por último, las IES cuya función principal es la generación y aplicación del conocimiento y que ofrecen programas principalmente en el nivel de doctorado, forman el sexto tipo.

La segunda dimensión considera cinco niveles de programas: los que se ofrecen en el nivel de técnico superior; en el nivel de licenciatura; en licenciatura y especialización; en licenciatura, especialización, y maestría; y finalmente en licenciatura, especialización, maestría y doctorado. La tercera dimensión versa sobre el número de áreas de conocimiento en que se realiza la actividad académica. Estos seis tipos de IES se subdividen a su vez en 1) especializadas y 2) diversificadas. Considera en un primer grupo, a las IES que ofrecen programas en una o dos áreas de conocimiento, y en segundo a aquellas cuyos programas pertenecen a más de dos áreas de conocimiento denominándolas respectivamente especializadas y diversificadas.

Cabe señalar que esta tipología tiene cierto grado de ambigüedad, pues al utilizar términos como *mayoritariamente*, *principalmente* o *casi exclusivamente* permite un mayor grado de subjetividad que si se establecieran porcentajes precisos para los puntos de corte tal y como lo efectuó la SEP en su informe para la OCDE, (revisado en el punto anterior). Además no incluye su diferenciación según régimen de financiamiento, aspecto que anteriormente se consideraba como relevante para distinguirlas en México; además, tampoco toma en cuenta indicadores acerca de resultados institucionales. Cada una de las IES decidió, según su misión y planes de desarrollo institucional, el lugar que consideraba que debía ocupar dentro de esta tipología.

Por otro lado, el esquema clasificatorio realizado por Pallán Figueroa y otros autores (1994). Incluye cuatro subsistemas y dos regímenes jurídicos siguiendo también los criterios de SEP y ANUIES: 1) el subsistema universitario que en el caso de régimen público se divide en autónomas y no autónomas. 2) el subsistema tecnológico que incluye el régimen agropecuario del mar y forestal 3) el subsistema de educación normal y 4) el subsistema que abarca otras instituciones.

El esquema clasificatorio de Mercado del Collado y Arredondo Álvarez (1994, citados por Galaz, 1998) igualmente retoma el multicitado criterio de SEP y ANUIES y distingue tres subsistemas y los dos mismos regímenes jurídicos del autor anterior. Los subsistemas son

1) universitario, que a su vez está dividido en universidades chicas, medianas y grandes. 2) tecnológico y 3) escuelas normales.

2.6 La propuesta de Galaz.

Este autor (Galaz, 1998) procede a señalar la existencia de dos grandes criterios de clasificación independientes entre sí. Las IES pueden clasificarse, en función de su régimen jurídico, en 1) instituciones públicas ó 2) en instituciones particulares o privadas. Las instituciones públicas, a su vez, pueden ser autónomas o no autónomas. Su propuesta incluye los siguientes elementos y preguntas guía:

Número, áreas de conocimiento y nivel en los que se otorgan grados académicos (equivalente a la tercera dimensión de Fresán y Taborga) responden a las siguientes preguntas: ¿A qué nivel se ofrecen estudios: carreras cortas, licenciaturas, actualización, especialidades, maestrías, doctorados? ¿Cuántas licenciaturas, maestrías y doctorados se ofrecen? ¿En qué y cuántas disciplinas específicas, en cuántas áreas de conocimiento? ¿Qué porcentajes del total de programas ofrecidos representan éstas?

Orientación hacia las actividades de Investigación. ¿Qué recursos se destinan a las actividades de investigación? ¿Qué cantidades de apoyo externo generan dichas actividades? ¿Qué productividad se tiene en las mismas? ¿Cómo se incorporan los estudiantes a la investigación?

Orientación hacia las actividades de extensión. ¿Cuántas y qué tipo de acciones de extensión se realizan? ¿Qué recursos se canalizan hacia esta actividad? ¿Qué productos, servicios y recursos se genera a través de la misma?

Características del personal académico. Número absoluto, número en relación a la cantidad de estudiantes, tiempo de dedicación, formación, máximo nivel de estudios, etc.

Población estudiantil atendida. ¿Cuántos estudiantes atiende? ¿Cuántos estudiantes de tiempo completo y de tiempo parcial se atienden? Características demográficas del estudiantado.

Selectividad para el ingreso a los diversos programas académicos de la institución. ¿Qué criterios de selección se usan para aceptar a los estudiantes de nuevo ingreso? ¿Qué porcentaje de los estudiantes que solicitan ingreso son, de hecho, admitidos?

Eficiencia terminal. ¿Qué porcentaje de los estudiantes que ingresan a la institución terminan sus estudios, incluyendo su titulación?

Infraestructura de apoyo. Bibliotecas, laboratorios, infraestructura para la docencia y la investigación, instalaciones deportivas, etc. Presupuesto y control administrativo. ¿Cuáles son las fuentes de su financiamiento? ¿Cuál es la fuente de su control administrativo? ¿Qué presupuesto maneja la institución en cuestión?

2.7 Clasificación de Levy.

La tipología de Daniel Levy (1986) ha provocado diversas discusiones y estudios subsecuentes; está basada en la evolución histórica que han tenido las IPES y coincide con Luengo (2003). Este autor estableció que las IES en Iberoamérica han surgido en *olas* y dentro de ese oleaje distingue: 1) Surgimiento de las universidades coloniales de la Iglesia Católica que son mezcla de lo público y lo privado. 2) Surgimiento de monopolios públicos, la fundación de las grandes universidades estatales. 3) Surgimiento de las universidades católicas privadas. 4) Surgimiento de universidades seculares de élite. Años después, el mismo Levy incorpora otra quinta categoría llamada 5) *Educación Superior de Absorción de la demanda*, la que define como ~~in~~ instituciones empresariales cuya pretensión es ofrecer servicios de educación superior no satisfecho por la públicas ni las de Élite. (2002: 3). Estas instituciones de educación superior, responden a una creciente demanda del mercado y en la mayoría de los casos operan bajo los auspicios (voluntarios o involuntarios) de gobiernos estatales y federales.

En ese sentido, Altbach añade al respecto que “las instituciones de absorción de la demanda operan en un vacío legal y más bien podría agregarse a la falta de cumplimiento del acuerdo 279” (2002, citado por Rodríguez, 2003: 11).

Retomando a Levy, la autora Carmen García Guadilla (2001) añade que actualmente existen diferencias en la educación superior privada, no solamente en términos de mayor o menor peso del sector, sino también en el predominio de diferentes modelos de instituciones de educación superior privadas y también diferenciación dentro de estas categorías. Las IES religiosas, por ejemplo, ya no son solamente católicas como sucedía hasta hace pocos años, sino que otras religiones se están involucrando en la educación superior, como las universidades evangélicas; también dentro del modelo de IES de absorción de demanda, ya no sólo se encuentran instituciones privadas con sentido de mercado, sino también instituciones orientadas a lo privado-social.

2.8 Tipologías citadas por Baptista y Medina.

Las tipologías citadas por Baptista y Medina (2009) fueron desarrolladas por académicos considerando criterios financieros, estructurales, sociales, de misión, año de fundación, trayectoria organizacional y relaciones con la comunidad de conocimiento (Levy, 1986; Altbach, 2002; Silas, 2006, 2007, Muñoz Izquierdo, et al., 2004; Buendía, 2007) con el objeto de aproximarse a la diversidad y realidad de las instituciones de educación superior en general y las de gestión privada en particular.

Algunos de estos autores han abordado el fenómeno con diversos criterios que agrupan a las instituciones de educación superior en “instituciones tipo” o “centros escolares convencionales” en su afán de distinguirlas: Juan Carlos Silas (2007, citado por Baptista y Medina, 2009) hace un recuento de los marcos de análisis de la educación superior particular, indicando que al menos hay 13 formas de segmentarla: 1) Por el año en que se fundaron, 2) los niveles de formación (bachillerato, licenciatura, posgrados), 3) el tamaño (número de alumnos), 4) la orientación social o grupos demográficos a los que atienden (elite o absorción de la demanda), 5) por el balance entre funciones de docencia,

investigación y extensión; 6) tipo de acreditaciones y afiliaciones (ANUIES, FIMPES, CONACYT etc.) 7) tipo de RVOE o incorporación, 8) la oferta académica (carreras y programas), 9) la modalidad de enseñanza (presencial, virtual), 10) condiciones académicas (recursos humanos, instalaciones, tecnologías) y quizás los criterios más discutidos en la literatura latinoamericana, 11) el origen de los ingresos (matrícula, donaciones, venta servicios) 12) y destino de los egresos (crecimiento, consolidación, retribución a propietarios). También, 13) el tipo de propiedad (institución, congregación religiosa, corporativa, extranjera).

Por otra parte, han venido a aparecer en el lenguaje de la cultura popular los nombres de *escuelas patito*, *universidades garage* o *pseudouniversidades*, para denotar el crecimiento desmedido de IES privadas, con el fundado temor que meros negocios se aprovechen de la demanda de la población de jóvenes por un título, por una carrera corta o por una oportunidad educativa tan escasa en nuestro país” (Altbach, citado por Aguilar, 2003: 3). Roberto Rodríguez (2008) ubica la proliferación de *escuelas patito* en años recientes y señala que la causa de su aparición se debe a la inoperancia de las reglas de supervisión y control de las autoridades sobre los proveedores de servicios educativos. Kinser y Levy (2005) ya habían afirmado que la aparición de éstas pseudo - universidades no existiría sin el acuerdo explícito o implícito de los gobiernos estatales, federales o incluso municipales, pues son dichas instituciones -afirman los autores- las que brindan atención a grupos de estudiantes que de otra manera no hubieran ingresado a la educación superior.

Kent y Ramírez (2002) usaron un sistema simple pero apegado a la realidad al clasificarlas en 1) universidades y 2) no universidades. Las primeras tienen miles de alumnos, cierto grado de integración académica, diversidad de programas en varias disciplinas, investigación, posgrados y un cierto porcentaje de profesores de tiempo completo. Mientras que las “no universidades” operan en pequeños establecimientos con instalaciones muy restringidas. Imparten pocas carreras -generalmente Administración de Empresas, Derecho o Contaduría- son *fábricas de diplomas* y generalmente se abocan a *satisfacer al cliente* (Kent y Ramírez, 2002, citados por Baptista y Medina, 2009: 9).

Muñoz Izquierdo, Núñez y Silva (2004) proponen una tipología del sector privado más compleja en donde los criterios son 1) Trayectoria Académica y 2) Orientación Social. Combinadas, estas dimensiones se subdividen por la población atendida; elite y absorción de la demanda. El factor tiempo (en cuanto a años de estar en el mercado) es central y proponen las siguientes tipologías: 1) Consolidadas, 2) En proceso de consolidación y 3) Emergentes. Las instituciones consolidadas o en proceso de consolidación, ofrecen más de tres áreas del conocimiento y amplio número de programas, imparten licenciaturas y posgrados, han definido y puesto en marcha un modelo educativo particular. Muchas de Élite (seculares o religiosas) son consolidadas y se diferencian de algunas que atienden grupos intermedios, porque tienen doctorados y hacen más investigación. También tienen colegiaturas más elevadas (Muñoz Izquierdo, 2004: 172, citado por Baptista y Medina, 2009: 9).

Buendía (2007) propone en su estudio una tipología aún más dinámica y compleja, que considera las anteriores aportaciones, recuperando también como central, la dimensión del tiempo, y la evolución y trayectoria de las instituciones. Esta tipología es más abierta, contempla avances de instituciones, e indica el porqué las trayectorias institucionales tienen que evaluarse. Considera pues criterios tales como maduración, legitimización, proyección nacional e internacional.

Para Silas (2007, citado por Baptista y Medina, 2009) lo que hace la diferencia para clasificar a las IPES son sus acreditaciones. Propone entonces una tipología que divida a las instituciones privadas de educación superior en instituciones 1) de alto perfil, cuando posean dos o tres mecanismos de acreditación: con ANUIES, FIMPES y algún programa acreditado por organismos como COPAES o *Southern Association of Colleges and Schools* (SACS); 2) Instituciones de medio perfil, cuando tengan alguna acreditación de los organismos señalados; y 3) instituciones de bajo perfil cuando únicamente operan con el REVOE que otorga la SEP. En su estudio equipara el bajo perfil con las de Absorción de la demanda de los autores Levy y Silas.

2.9 Clasificación de la FIMPES.

La Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior, FIMPES es una Asociación Civil sin fines de lucro en la que se agrupan las instituciones mexicanas particulares a voluntad expresa; se constituyó en 1982, está integrada por 109 IPES y la primera acreditación la otorgó en 1996.

FIMPES clasifica a las IPES de tres formas: de acuerdo a la clase de acreditación que la institución obtuvo en 1) instituciones afiliadas y 2) miembros con registro de excelencia. En la primera se encuentran 89 instituciones y en la segunda 30, para dar un total de 109 miembros activos al año 2009. A pesar de las diferencias de opinión para tipificar a las IPES, esta asociación con el aval de la SEP creó un sistema de evaluación para acreditar la calidad de sus miembros que funciona desde 1996, sin embargo es hasta mayo del 2002 cuando la SEP firmó un acuerdo con FIMPES para crear el único sistema de evaluación de la educación que ofrecen los particulares, reconocido por la autoridad pública (Aguilar, 2003). Los criterios que utiliza son: a) Filosofía institucional, b) planeación y efectividad, c) normatividad, gobierno y administración; hay también que acreditar: 1) programas académicos, 2) personal académico, 3) estudiantes, 4) personal administrativo, 5) apoyos académicos y 6) recursos físicos.

De acuerdo al status de acreditación se divide en 1) acreditadas y 2) que están por acreditar; así de las 109 instituciones que a la fecha se encuentran asociadas, 67 (62%) están acreditadas y 42 (38%) por acreditar. El detalle de su estatus, de acuerdo a las distintas modalidades, es el siguiente: Lisa y llana 39 (59%), sin observaciones 22 (33%), con recomendaciones 5 (7%), con condiciones 1 (1%).

El sistema de evaluación – acreditación se aplica tanto a los miembros de FIMPES, como a los que deseen integrarse a ella, y consiste en tres etapas:

1) autoestudio: primero, la institución que busca la acreditación tiene que iniciar un proceso de autoestudio, es decir, la comunidad universitaria de esa escuela debe organizarse para revisar todos sus procesos, los resultados de su quehacer, los programas que ofrece, sus

instalaciones, su tasa de titulación, el tiempo en que sus egresados consiguen trabajo, su profesorado, etcétera. El resultado de este autoanálisis se debe mostrar en un documento denominado reporte final de autoestudio; la elaboración de éste no debe durar más de dos años.

2) Verificación externa: consiste en integrar un equipo de siete reconocidos universitarios de otras partes de la República, para que verifiquen que el reporte entregado refleje la realidad de la institución. Todo esto se realiza sobre la base de más de 160 indicadores de calidad que deben ser cubiertos al 100% para alcanzar la certificación. De igual forma, el equipo de revisión realiza un reporte de lo observado y finalmente.

3) Dictamen: es la última parte del proceso y la realiza una comisión especial de para tales efectos de la FIMPES, integrada por nueve destacados académicos, quienes deciden si la institución cumple con los indicadores de calidad. El dictamen puede darse en varios niveles: a) No acreditado: se da un año a la institución para que cumpla con los indicadores; b) Acreditación con condiciones: esto significa que cumple con los mínimos, pero tiene fallas sustanciales y la institución debe corregir sus fallas en un máximo de tres años, de no ser así será desacreditada; c) Acreditada con recomendaciones: la institución tiene la obligación de reportar cada año sus avances; d) Acreditación sin observaciones: significa que la institución tiene niveles de excelencia en varios de los indicadores de calidad y cumple con ellos de manera global; e) Acreditación lisa y llana: además de obtener la acreditación sin observaciones, la institución debe reunir un porcentaje mínimo (33%) de profesores con un grado académico superior al que están enseñando; por ejemplo, si los profesores dan cátedra en una licenciatura deben tener maestría, y si enseñan en una maestría, deben tener un doctorado. Esta clase de acreditación tiene una vigencia de siete años. Esta última también podría considerarse como otro tipo de clasificación, de acuerdo a la etapa del proceso de acreditación.

Desafortunadamente las tipificaciones de esta asociación de poco o casi nada sirven si se considera que integra sólo a 109 de las 2,494 IES que hay en el país (SEP, 2009) es decir el

4.4% del total de las escuelas privadas de educación superior; la SEP sólo reconoce a aquellas instituciones que cumplen con la acreditación lisa y llana.

2.10 Propuesta de Grediana Kuri.

En el contexto del proyecto de investigación *Estudio comparativo sobre el impacto disciplinario en las trayectorias académicas de los profesores de educación superior en México*, Rocío Grediaga Kuri, de la Universidad Autónoma Metropolitana, propuso una clasificación de las IES que representa un gran adelanto en cuanto a su sistematicidad y, por otro lado, en cuanto a la vinculación de dicha clasificación con datos a los que dicha clasificación aspira a hacer más comprensibles. Esta propuesta toma como base los niveles en los que se ofrece enseñanza (licenciatura y posgrado), la presencia o no de docentes en los niveles de enseñanza, así como la intensidad de las actividades de investigación, medida por la representación de personal académico en el Sistema Nacional de Investigadores, SIN. Kuri propone una clasificación con seis categorías: 1) Centros de investigación con participación en el SNI; 2) Instituciones con docencia sólo en posgrados de doctorado y participación en el SNI; 3) Instituciones con docencia en licenciatura y posgrado, incluyendo doctorado, con participación en el SNI; 4) Instituciones con docencia en licenciatura y/o posgrado sin doctorado, con participación en el SNI; 5) Instituciones con docencia en licenciatura y posgrado sin doctorado, o posgrado sin doctorado, ambos sin participación en el SNI; 6) Instituciones con docencia exclusivamente en licenciatura, sin participación en el SIN.

2.11 Otras tipologías de acuerdo a las formas de financiamiento de las IPES.

2.11.1 Escuelas de congregaciones religiosas.

Son centros escolares que generalmente funcionan como asociaciones o sociedades civiles. Se establecieron al principio como una opción para los niños pobres, huérfanos o desamparados bajo la caridad de los frailes provenientes de Europa. Sin embargo con el paso de los años fueron ganándose la confianza de las familias ricas –quienes tenían

repulsión por las escuelas de gobierno— y su población estudiantil fue transformándose. Su tradición data desde el México novohispano y prevalece hasta nuestros días en todos los estados de la República y en todos los niveles escolares. Su concepto de educación desde su perspectiva está basado en el *humanismo*. Ejemplos de estas IPES son la Universidad Iberoamericana – jesuita; las universidades La Salle y Simón Bolívar – lasallistas; la Universidad Anahuac – Legionarios de Cristo o en la zona Veracruz – Boca del Río, la Universidad Cristóbal Colón – escolapios o el Colegio la Paz (que en el nivel licenciatura se llama Escuela Normal La Paz) – josefinos.

2.11.2 Particulares laicas para inmigrantes y/o con participación extranjera.

Históricamente las escuelas para grupos de extranjeros llegados a nuestro país han existido probablemente desde antes del siglo XIX. También las familias de migrantes pudientes anhelaban una educación diferente. Para fines de ese siglo se fundaron algunas escuelas como el Colegio Americano en 1888 y el Colegio Alemán en 1892. Uno de los primeros planteles creados por refugiados españoles fue el Instituto Hispano-Mexicano, “Juan Ruiz de Alarcón” de la ciudad de México, fundado en 1939 con fondos mexicanos proporcionados por el gobierno de Lázaro Cárdenas. Fue un caso excepcional en que el Estado ayudó a un colegio particular (Torres, 1997). Hacia mediados del siglo XX llegaron otros como el Liceo Franco Mexicano en 1922, El Colegio Israelita en 1927, el Colegio Hebreo en 1942 o los colegios españoles fundados a raíz del éxodo resultante de la Guerra Civil Española como el Instituto *Luis Vives* y el Colegio Madrid. Más recientemente se fundarían también en la Ciudad de México el Liceo Mexicano Japonés en 1977 al sur de la ciudad en el pedregal de San Ángel y el Lancaster School en 1979 en una vieja casona ubicada en el pueblo de Tlalpan en la Ciudad de México.

Cada una de estas instituciones nació con características propias y cada una de ellas sería digna de una historia por separado. Sin embargo lo que tuvieron en común fue que la mayoría de estos colegios se crearon con la intención de perpetuar valores de la comunidad que representan, a la vez que de aglutinar a la comunidad en torno de un grupo con una lengua y objetivos propios. Tienen como principales *bondades* que el marco normativo de

cada colegio se apega estrictamente, cada una transmite a sus alumnos una concepción propia de la vida y en ocasiones su nivel de aprovechamiento supera ampliamente el de las escuelas oficiales mexicanas sobrepasando las exigencias de la Secretaría de Educación Pública.

Algunos colegios bilingües como el Colegio Americano tuvieron una influencia decisiva en la educación particular mexicana a partir de la década de los años treinta en que se formaron un gran número de escuelas *americanas* y bilingües en el país. Sus colegiaturas son de las más altas del país y educan a sectores privilegiados de la sociedad. La mayoría de estas escuelas se declaran instituciones no lucrativas, laicas y mixtas.

En general, su metodología tiene como fundamento la educación *incluyente y bicultural*. Siguen los dos programas de estudios, el de español y el de inglés, utilizan libros de texto en español complementarios de los libros de texto gratuitos, y para el inglés emplean textos importados de Estados Unidos que son cambiados periódicamente de acuerdo con la evolución de los programas de aquel país. En la mayoría de los casos pertenecen a organizaciones educativas estadounidenses que los guían, como el Departamento de Escuelas del Estado de Texas o tienen nexos con las escuelas públicas de Carmel, California o la Universidad de Alabama. Casi todas ellas se agrupan en la denominada Asociación de Colegios Americanos de México, ASOMEX. Su concepto de educación está basado en el respeto e inclusión de todos los sectores sociales con un enfoque bicultural.

2.11.3 Privadas no lucrativas y/o subvencionadas.

En este tipo se incluyen las escuelas – fundación o los centros educativos sin fines de lucro. La Fundación Mier y Pesado creada en marzo de 1937 en el barrio de Coyoacán del Distrito Federal, tras la muerte de la señora Isabel Pesado de Mier, cuenta con más de 2 mil alumnos de recursos medios o escasos, más 2 casas para ancianos. La Escuela Fundación Luz Bringas, la Fundación Ford, la Escuela Educa o Fundación Josefa Vergara y Hernández del influyente empresario tapatío dueño de Omnilife y del club de fútbol Guadalajara Jorge Vergara Madrigal, y la Escuela Fundación Azteca de la familia Salinas

Pliego, dueña de TV Azteca, las tiendas Salinas y Rocha entre otros negocios. Son sólo algunos casos exitosos. Su concepto de educación se basa en la socialización del individuo a través de experiencias con los demás integrantes de su entorno.

2.11.4 Particulares laicas con participación nacional.

Este tipo de escuelas tuvo su principal impulso a partir de lo sucedido en octubre de 1968. La situación económica que ha atravesado el país ha propiciado cambios en la dinámica social de los mexicanos que se traducen en la inserción en el mercado laboral de la mujer y por ende se requerían centros escolares que cubrieran esta nueva clase de necesidades. Son instituciones muy heterogéneas en todo sentido: existen en este rango universidades de importante participación social como el ITESM, pero también aquí se incluyen las denominadas *escuelas patito*, *pseudo universidades*, *no universidades* o *desechables* por la carente calidad de su trabajo. Su concepto de educación es muy variado pues algunas escuelas basan su oferta académica en los años de experiencia y la tradición, mientras que otras en el vanguardismo y adelantos tecnológicos.

2.11.5 Institutos y universidades particulares corporativas.

Generalmente son organizaciones creadas por empresas comerciales, de servicios, industriales o tecnológicas de impacto mundial. Según datos de la Universidad Tec Milenio, subsidiaria del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey ITESM, esta clase de escuelas de nivel superior han tenido un crecimiento importante a nivel mundial, pues en 1988 apenas se escuchaba de ellas y sólo se tenían reportadas 400, a la fecha se sabe que existen alrededor de 1600 encontrándose la mayor parte de ellas en los Estados Unidos y en el sureste asiático (Cruz Limón, 2004, 24). Ejemplos de este tipo de escuelas son la *Universidad Motorola* con sede en Chicago, la *Universidad Coca Cola*, la *Universidad Home Depot*, el *Instituto Ponds* en Nueva York, el *Instituto Pampers* del corporativo *Procter and Gamble* y recientemente en Veracruz, la *Tenaris University* del grupo industrial y acerero Tenaris Tamsa, etc. Están llegando a México con sus costumbres corporativistas. –Su concepto de educación es inminentemente economicista. Privan las

leyes económicas del mercado y están identificadas plenamente al concepto de educación como un sistema que responde a distintos intereses; en este caso al de los organismos internacionales y al mundo capitalista en general” (Swuarztman, 1996: 121).

2.11.6 Otros actores educativos en México.

Esta categoría incluye un tipo de empresas que se están dedicando a adquirir escuelas y ofrecer el servicio de acuerdo a las políticas y filosofía de los países capitalistas. En los Estados Unidos operan *Apollo Group Inc.*, fundado por John Sterling en 1973, dueña de los servicios educativos de la Universidad de Phoenix y una docena más en Asia y Europa. Así mismo se encuentra *Sylvan Learning Systems Inc.*, ahora conocida como *Transnacional Laureate Education Inc.* que cuenta con *The Western University*. En los últimos meses del 2004 Sylvan adquirió el 80% de la operación de la Universidad del Valle de México UVM, la Universidad Hispano Mexicana, la Universidad del Noroeste, la Universidad Valle del Bravo y ha estado en pláticas para adquirir a la Universidad Tecnológica UNITEC. Se sabe que así como estas dos grandes compañías americanas estarían por entrar al mercado *educativo* algunas nacionales y japonesas. Su concepto de educación es similar al anterior en cuanto entienden que la educación es un medio al servicio de quienes detentan el poder.

–Hace apenas una semana la firma Apollo Global Inc., nueva subsidiaria del grupo Apollo, principal proveedor con fines de lucro de servicios de educación superior en Estados Unidos, junto con la concentradora de fondos Carlyle, adquirió la Universidad de Artes, Ciencias y Comunicaciones (UNIACC) de Chile, confirmando su plan de competir en el mercado latinoamericano. Se recordará además que el grupo Carlyle ya adquirió una universidad privada en México (la Universidad Latina), lo que deja especular que la alianza *Apollo Global-Carlyle* estaría explorando condiciones en nuestro país” (Rodríguez, 2008: 2)

CAPÍTULO 3.

EL DOCENTE: GENERALIDADES

Este capítulo tiene como propósito central, presentar las nociones básicas al estudio del concepto de *docente*. En este se encontrará una sección destinada al origen etimológico del término, algunos conceptos que en la vida cotidiana suelen usarse como sinónimos de la palabra docente y algunos elementos que le dan significación a su práctica como son: su identidad, formación, motivación y frustración.

3.1 Definición de docente.

El problema del docente en las instituciones educativas empieza desde el concepto. Usualmente se le considera sinónimo de profesor, maestro o catedrático. Las definiciones abundan en los diccionarios pero carecen de toda vigencia. Describir qué es un docente en el mundo de hoy es tan complicado como la actividad pedagógica misma. Hablar de este concepto en tiempos como los actuales resulta considerablemente difícil. En forma general se puede definir al docente como aquella persona que enseña o instruye; es el hombre o mujer perteneciente o relativo a la enseñanza. Proviene del latín *docens – entis*, participio activo de *docere* enseñar. Los docentes trabajan instruyendo, dotando a otras personas de conocimientos académicos especializados y tecnificados, con la idea de que les servirán para la vida, como formación intelectual, como instrucción para el ejercicio profesional, como acervo cultural o simplemente como saber formal. El docente ha sido un sujeto primordial en la transición del saber al conocer.

3.2 Conceptos afines.

La palabra *profesor* viene de la voz latina *professor – orís, profesare*, profesar, que significa ejercer una ciencia, arte u oficio, o enseñar una ciencia o arte. Además, significa –ejercer una cosa con inclinación voluntaria y continua”. Profesor es la persona que ejerce

o enseña una ciencia o arte. Así, profesar es más que simplemente ejercer o enseñar una cosa con inclinación voluntaria, equivale a consagrarse o a dedicarse a una actividad de manera total, tanto en lo individual como en lo colectivo, con el compromiso de servir como premisa fundamental. La palabra *maestro* viene del latín *magister – tri* que significa –el que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo. En este sentido, maestro es *el que conduce*, de la voz latina *conducere el que guía, el que enseña el camino*, y no solamente *el que instruye*. *Catedrático* proviene del prefijo griego *kata* que significa sobre, de arriba hacia abajo, sede o base y *eidrós* que significa forma. En la antigüedad el asiento donde se sentaba el profesor se llamaba cátedra, por lo que catedral sería la iglesia donde está la cátedra del obispo. Del griego pasó al latín *cathedraticûs*, persona que tiene cátedra (silla) para dar enseñanza en ella. Se le decía *catedrático de prima* a la persona que tenía este tiempo para sus lecciones.

3.3 Características del docente en general.

A lo largo de la historia no sólo la conceptualización de la actividad de enseñar ha venido transformándose, en la actualidad no hay un consenso acerca de la manera en la que se debe llamar a quien ejerce la labor de enseñar. Se ha venido estudiando, ya por mucho tiempo, el papel del docente universitario en el marco de sus características y los procesos de cambio. Se han cumplido ya varios años desde que el pedagogo español José Esteve mencionaba en su libro escrito en 1998 *La aventura de ser maestro* que los profesores debían ser apasionados con su profesión, promotores de la libertad en todas sus expresiones, generadores de seguridad emocional, necesarios en la dinámica de las sociedades, incluyentes, imaginativos, graciosos, que constantemente se preocupen por su actualización, humildes, con estilo propio; capaces, eficientes y eficaces en todo sentido: en una palabra, humanistas.

En opinión de Susana G. Benítez Cudas (1998) profesora de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Asunción, Paraguay, se tienen aparentemente, muy bien definidos los tres aspectos que hacen al perfil del docente. Se trata de 1) sus condiciones personales, 2) el dominio de su disciplina y 3) el dominio de la didáctica.

En cuanto a las condiciones personales se destacan la vocación del docente y el liderazgo moral, aunque últimamente se ha insistido en señalar la importancia del manejo de los distintos recursos y competencias comunicacionales al servicio de la enseñanza. El asunto del dominio de la disciplina se ha visto envuelto en varias discusiones que van desde la práctica profesional de la materia que se imparte hasta la experiencia del docente. Con respecto al tercer aspecto Benítez señala que –el dominio de la didáctica es el asunto que más lentamente ha avanzado respecto al perfil del docente pues existe incertidumbre con respecto a la formación del docente en esta clase de habilidades”. (1998: par. 11)

Siendo el ejercicio docente una labor que requiere enfoques diferentes según el contexto en el que se encuentre inserto, resulta de vital importancia dotar al profesor de un repertorio extenso de herramientas que le permitan mayor libertad de acción y sobre todo de decisión ante las distintas situaciones y contenidos de aprendizaje a los que deberá enfrentarse. Rafael Courtoise señala en el *Volumen colectivo para Centros Regionales de Profesores de Uruguay* que –el docente debe desarrollar una serie de capacidades que no se forman a través de la mera adquisición de informaciones o conocimientos” (Courtoise, 2003: 28).

Entre las principales características que este autor señala que debe poseer el docente se encuentran:

- 1 Dominio suficiente de la materia que impartirá, pues deberá ser capaz de discernir lo importante y pertinente de lo secundario y lo periférico.
- 2 Conocimiento del sujeto de enseñanza, comprendiendo sus necesidades, objetivos y actitudes características, carencias y virtudes. Incluye el momento tecnológico y computacional en el que el alumno se encuentra plenamente integrado.
- 3 Conocimiento del contexto que rodea a la escuela, al alumno y a la sociedad misma. Inclúyase el modelo económico vigente, el tipo de gobierno imperante, la ubicación geográfica de la institución educativa etc.
- 4 Dominio de los procesos humanos de apropiación del conocimiento en sus diversas formas culturales. Reconocimiento de las distintas estrategias de enseñanza y aprendizaje así como de las diversas técnicas didácticas y métodos de enseñanza.

- 5 Una filosofía de la educación que lo comprometa con el logro de los objetivos generales de la sociedad, de la institución educativa donde trabaja, del alumno y de él mismo como profesional de la enseñanza.
- 6 Habilidad para la creación de ambientes propicios para la interacción, integración y cohesión del grupo.

3.4 Funciones del docente.

Lorena Pilloni y otros autores (2003) señalan que la función docente comprende todas aquellas actividades, acciones o actos que ejerce una persona a quien se le reconocen los conocimientos, habilidades y actitudes apropiados para educar a las personas que asisten a una institución educativa. La función docente puede comprenderse desde **dos dimensiones**: la institucional y la histórica.

En la primera, las instituciones educativas, de acuerdo con la filosofía que sostienen en un momento histórico (en un contexto, crono trópico, espacio - tiempo), explícita o implícitamente, redefinen la función docente, y, por ende las características que requieren de una persona para ejercer la docencia.

La segunda dimensión, -la institucional- explica las características del cargo de acuerdo a los requisitos que cada institución educativa determine. Se han creado en la última década perfiles profesiográficos, por la Secretaría de Educación Pública, por la UNAM, por las mismas IPES y en otros casos por los organismos desconcentrados de educación estatales que han sustituido gradualmente el enfoque tradicional de *corazonada e intuición* en la selección de docentes, por el de diseño y planificación basados en técnicas de administración.

Pilloni agrega que la función docente consiste en mediar entre las personas en formación y los conocimientos que, en un momento histórico dado, se demanda aprendan los integrantes de una sociedad en particular. -Esta función -la docente- requiere el ejercicio de actividades que pueden ir más allá de las que se realizan dentro del aula” (Pilloni Martínez y otros,

2003: 9). Por ejemplo desde la perspectiva de esta autora las carreras pertenecientes a las ciencias de la salud demandan un aspirante con actividades vivenciales dentro y fuera de su campo de trabajo como las residencias médicas, el trabajo social comunitario o las prácticas de laboratorio. Estas particularidades se definen de acuerdo a la institución donde se ejerza la docencia, a los requisitos de las instancias educativas encargadas de otorgar los registros de validez oficial o la incorporación de estudios y el Estado mismo.

Manuel Campiña Roldán señala que existen tres funciones docentes determinantes en su ejercicio profesional: planear, implementar y evaluar (2001: 11)

1 Planear: Se refiere a determinar los propósitos y objetivos que persigue la materia a impartir, estableciendo las estrategias más apropiadas según el contenido de aprendizaje que le corresponda, estableciendo los métodos pertinentes en aras de lograr una enseñanza eficaz, que se logrará a través de una correcta estructuración de la clase, en la que se consideren factores como el tiempo, plazos a cumplir, necesidades del alumno a satisfacer, secuencia y dosificación de los conocimientos, entre los más importantes.

2 Implementar: Consiste en llevar a los hechos lo decidido en la planeación; esta actividad se constituye por las acciones que el docente realiza para que alumno aprenda y haga suyo el conocimiento. En este punto, resulta necesario mencionar que el aprendizaje es un fenómeno muy complejo y constituye un sistema de interacciones en el cual se busca proporcionar al alumno las condiciones más idóneas, a través del uso de diversas alternativas de enseñanza, con miras a llegar a un resultado establecido con anterioridad. Para que el alumno sea capaz de apropiarse de los conocimientos, el docente tendrá que contribuir a proporcionar la necesaria motivación al estudiante, ya que aprender de modo deliberado requiere romper una inercia o sea efectuar un esfuerzo -que no siempre resulta fácil- por eso es necesario proporcionar móviles que modifiquen las prioridades del estudiante, que en muchas ocasiones no son las que se presupone debería tener. En este proceso el material, los medios y los recursos didácticos juegan un papel de primera importancia, éstos deben coadyuvar al mantenimiento de la atención y para esto el docente deberá: a) Hacer una selección de la información más importante que deberá presentarse de

la forma más interesante y novedosa posible para regular tanto las actividades de enseñanza – aprendizaje como los contenidos del programa mismo; b) Graduar su cantidad, considerando siempre su plan de clase y su avance programático a mediano o largo plazo y c) diversificar y reiterar el conocimiento, a fin de que el alumno se apropie de él y pueda manejarlo y aplicarlo en la solución de problemas de su vida cotidiana. En pocas palabras: que lo *construya*.

3. **Evaluar:** Es la última función docente pero no por eso la menos importante, por el contrario constituye la culminación del ejercicio docente pues, verifica el grado de adquisición de conocimientos de parte de los alumnos, es decir, el grado de alcance del objetivo planteado al inicio, que constituye el fin de la educación formal. Además de ser la evaluación un paso obligado en el proceso educativo, es igualmente un instrumento para el docente reflexione sobre su labor y trate de corregir lo que considere entorpeció el logro del objetivo planteado.

La evaluación debe contribuir al logro de aprendizaje, esto se logrará si el planteamiento de los reactivos, problemas, preguntas y ejercicios, hace que el alumno se auto interroge sobre su desempeño, haciéndole consciente de la importancia de involucrarse en la consecución de la adquisición de los contenidos de las diversas materias cuya acumulación cualitativa, contribuirá al logro de su plan de vida. En palabras de Herrera, (2009: 10) ~~que~~ el alumno sea capaz de crear sus propios habilidades de monitoreo y aprendizaje estratégico”.

3.5 La exposición de los conocimientos dentro del aula.

El docente expone sus conocimientos concretamente en el salón de clases constituyéndose como su principal función dentro del aula. Según Campiña Roldán (2001: 22 - 26) deberá exponerse de forma adecuada y estructurada de la forma que sigue:

- 1 Resumen o repaso de lo visto en la clase anterior, es necesario constatar la adquisición de los conocimientos previos, sin los que la mayoría de las veces, no se

puede lograr un avance o éste resulta incierto e incluso se presenta el resultado contrario.

- 2 Mención de los objetivos de la sesión, tratando de dotar al tema de interés, al relacionarlo con la importancia que tiene para el alumno,
- 3 Exposición del tema de manera interesante, procurando en lo posible que el conocimiento se constituya en constructivo. En este punto el docente pondrá énfasis en que el tema sea comprendido por toda la clase, pues si esto no ocurre podrían presentarse resultados no deseados,
- 4 Solicitar al alumno las suficientes prácticas o ejercicios, tanto en el aula, como fuera ella, con el fin de pueda aplicar el conocimiento recién adquirido.

Para Campiña Roldán –es importante que el docente acerque el conocimiento a las zonas de desarrollo próximo del alumno, es decir que el nuevo conocimiento tenga como base el anterior, por lo tanto es el conocimiento del cual carecen pero que ya saben está ahí” (2001: par. 29). De igual forma es preferible estimular la cooperación entre los alumnos en lugar de la competencia, para esto, cuando se encarga a los alumnos alguna labor esta debería ser común y subdividida, que contribuya al rendimiento grupal del individuo, que proporcione iguales condiciones de éxito y que promueva la verificación del avance comparada con el rendimiento anterior. El docente tiene que leer, saber, comprender y estar continuamente instrumentando estrategias de acción, que beneficien al individuo – alumno- como receptor de los contenidos. Es mediante estas estrategias cuando se pone en juego la creatividad del docente.

3.6 Identidad docente.

Al conjunto de rasgos propios de un individuo o grupo de personas que los caracterizan frente a los demás se le conoce como identidad. Es también la conciencia que una persona tiene de ella misma y de las cualidades o rasgos que la hacen distinta a las demás. Son todos aquellos aspectos, intereses y sentimientos que caracterizan a un pueblo o cualquier otra comunidad de personas que se encuentran fuertemente arraigadas a un medio geográfico o físico viviendo a diario historias similares que tienen en común un conjunto de

rasgos, gustos, costumbres, idiomas, virtudes y sensibilidades que la diferencien de otras. Hay identidades en el nivel nacional, institucional, organizacional, religioso, político, educacional, étnico, cultural, así como en otras disciplinas de interés colectivo.

Para Denisse Vaillant (2007: 3) –la identidad docente es un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales [que funciona] como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos de profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo y de las trayectorias de la vida profesional”.

Según Antonio Bolívar Botia, profesor del área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, la identidad docente –se ha convertido en una cuestión relevante en nuestros días, se está convirtiendo en la principal y a veces la única fuente de significado en un período caracterizado por una amplia desestructuración de las organizaciones, deslegitimación de las instituciones, desaparición de los principales movimientos sociales y expresiones culturales efímeras. Es cada vez más habitual, que la gente no organice su significado en torno a lo que hace, sino a lo que es o cree ser” (1998: 238) Bolívar cita a Castells y señala que en la vida actual, el ejercicio profesional o la propia vida se organiza, no tanto en lo que se hace (la ocupación), sino en torno a lo que se es o se cree ser. Esto empieza a pesar en las vidas profesionales del profesorado.

Penalva (2003) agrega que la identidad profesional es un elemento crucial en el modo como los propios profesores construyen la naturaleza de su trabajo diariamente –La identidad profesional del profesorado consistiría, en principio, en el conjunto de formas de ser y actuar configuradas durante su vida profesional. La identidad profesional docente puede ser, de este modo, concebida como la –definición de sí” del individuo en tanto que docente, en relación con su práctica. Es, pues, el conjunto compartido por los miembros del grupo profesional docente, que forma parte de la memoria colectiva y de las reglas y normas que lo configuran, al tiempo que reconocido por la sociedad”. (Penalva, 2003: 239)

Para este autor la identidad del docente se configura a través de un proceso de socialización profesional que vive un momento de grave crisis. La crisis de la identidad docente se ve provocada por un conjunto de factores, y su evolución está ligada a una (re)construcción identitaria. Esta crisis identitaria se manifiesta en una evidente desmoralización del cuerpo docente que afecta gravemente a los objetivos de la enseñanza. En lugar del compromiso con la institución, emergen fenómenos de resistencia, sentimiento de culpabilidad, estrés, síndrome de *burnout*, *victimismo*, *ansiedad*, *escepticismo*, desmoralización o sentimiento de impotencia como salidas lógicas, al tiempo que –de otro lado– una parte del profesorado ensaya *redefiniciones estratégicas* del ejercicio de la profesión (reclusión en la parcela asignada de modo individualista, ajustarse a lo mínimo exigido, adoptar sus propias rutinas), o desarrollar mecanismos psicológicos de defensa, que compensen la pérdida creciente de control de su propia práctica, readaptando sus propias rutinas en el nuevo contexto.

Bolívar cita un estudio elaborado por Álvaro Marchesi y Elena Martín (1998: 263) y afirma que “cuando el profesor es socialmente puesto en duda, es inevitable que él se cuestione a sí mismo y cuestione la tarea que realiza”. Agrega que todo esto tiene que ver con procesos psicológicos de identidad personal e introduce en los individuos afectados un punto de incertidumbre, de indefinición y de inseguridad en el quehacer de cada día:

–El profesorado [especialmente de nivel superior] tiene graves problemas para asumir las nuevas enseñanzas en su ejercicio profesional. Además el cambiante entorno donde se desenvuelve no precisa una situación homogénea y precisa [El catedrático universitario] además de lidiar con la búsqueda de su propia identidad profesional se enfrenta al reto de educar a un alumno poco motivado que objeta día a día su presencia en los campus, los contenidos y la institución educativa a la que asiste. Su saber hacer profesional desborda estos papeles, lo que genera insatisfacción, estrés o frustración. A falta de las nuevas competencias requeridas para educar, los actores ven cuestionada su antigua función, no logrando encajar en la nueva, por lo que sienten una pérdida de control sobre su práctica docente. De este modo, las nuevas demandas educativas son percibidas más como una amenaza

que como una oportunidad de ampliación de la profesionalidad” (Bolívar, 1998: 264)

–La identidad profesional docente viene dada porque la reconozcan los otros [colegas, padres de familia, alumnos, directivos o la sociedad en general] lo que provoca una reafirmación en el trabajo y también aporta motivaciones e implicaciones donde el alumnado y la escuela desempeñan un papel de primer orden en el reconocimiento de ésta” (Fernández, 2004: 13). La crisis de identidad –y consecuentemente la docente- se vive, entonces, como un *repliegue* sobre sí, donde el individuo se encuentra solo consigo mismo. Cuando la identidad establecida anterior es negada o invalidada por otro, el sujeto se refugia normalmente, en una vuelta a sus raíces, en las identidades primarias: el yo personal, la familia o la comunidad de vida.

3.7 Formación docente.

La palabra formación tiene su origen en el latín *formatio*, *-ōnis*, lo que se entiende como la acción o efecto de formarse y *formare* que significa adquirir más habilidad, destreza, desarrollo o aptitud en lo físico y en lo moral. El concepto de formación docente se refiere en palabras de Ponce Grima (2006: 1) a ~~un~~ programa o actividad dirigida a la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias, tanto en los procesos de formación de profesores que se inician en la profesión, como de los que están en servicio y que completan sus competencias profesionales”. Este concepto coincide con el de Lella (citado por Ponce Grima, 2006: 2) quien la define como ~~el~~ proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades y valores) para el desempeño de una determinada función: en este caso, la docente”. Para J. Sarramona el concepto de *formación* llega a ser tan confuso como ambivalente con el de *educación* cuando en realidad no lo es: ~~para~~ muchos es un concepto equivalente al de educación, equiparándose *proceso educativo* a *proceso formativo*.

Otros, autores sin embargo, consideran la formación como un estadio superador de la simple instrucción pero permaneciendo estrechamente vinculada a ella, ya que se refiere al ámbito intelectual” (Sarramona, 2007: 45). Este autor añade que la formación ~~es~~ el

resultado de una instrucción catalogable como educativa y que ha sido plenamente integrada por el sujeto, hasta llegar a formar parte de su patrimonio personal consolidado” (1991: 46). La formación permite hablar de resultados concretos (formación profesional, por ejemplo) de metas realmente alcanzables, mientras que la educación supone un proceso permanentemente inacabado.

Por su parte José Manuel Esteve (2009) considera al término de iniciación como coetáneo al de formación y lo considera como un proceso que no es cerrado, en tanto no tiene un punto de arranque, ni significa que ya no queda nada más por descubrir. Señala que se puede iniciar en un proceso nuevo, aunque ya tengamos un nivel de conocimiento muy alto, sólo consiste en descubrir algo que no conocía.

–Por tanto, la iniciación es un proceso abierto que el educador debe afrontar con la idea de que el último favor que puede hacer a un alumno es el de saber desaparecer. Educar para la autonomía para que él tome sus propias decisiones. La iniciación no es más que educar en y para la libertad, enseñar a pensar, a calcular las consecuencias y las responsabilidades que conlleva el elegir. Para todo esto es necesario dar y obtener un conocimiento de la realidad sobre la que elegimos, desarrollar una multiplicidad de estímulos y, sobre todo, tener una capacidad crítica y voluntad para la toma de decisiones. Esto no es innato, es necesario iniciar al alumno en ello, y que éste lo aprenda” (Esteve, 2009: 176)

Zaida Nieves Achón agrega con respecto a la autonomía en el aprendizaje en la formación profesional que:

–el mundo intercomunicado y globalizado se ha convertido en un gran reto para la formación profesional (...) la gestión de conceptos claves como: autonomía universitaria, gobernabilidad, pertinencia y calidad, cada vez más se aleja de la espontaneidad y se acerca a procesos planificados de evaluación y determinación de necesidades educativas, que generan complejos procesos de toma de decisiones para el diseño e implementación de los cambios y transformaciones curriculares: la formación profesional universitaria es hoy un terreno fértil para la innovación educativa” (2007: 1)

Para Bernard Honore (1980) existen dos dimensiones de la formación: la interna y la externa. —La formación desde la exterioridad trata de las necesidades demandadas, como las que se derivan de las reformas educativas y curriculares, que exigen [desde fuera y arriba] del profesor adecuarse a la necesidad de adquirir nuevas habilidades, conocimientos, modos de relación y cambio de actitudes. Implica la adquisición de un saber-hacer y un saber-ser, que se ejerce en beneficio del sistema imperante” (Honore, 1980: 69). Desde la interioridad, la formación es derivada desde las necesidades *internas* del sujeto. —No deviene de fuera, sino de lo que el sujeto demanda. La formación en la práctica reflexiva es, en nuestro medio, un ejemplo claro de esto. La práctica reflexiva parte de las preocupaciones, deliberaciones y meditaciones acerca de las acciones y concepciones desde el horizonte de la práctica profesional educativa del propio sujeto” (Honore, 1980: 75).

Así mismo Esteve (citado por Tedesco, 2003: 274) señalaba que —las instituciones de formación de los profesores, generalmente las universidades, ofrecen un modelo de identificación profesional basado en el concepto de investigador -especialista, más que en el concepto de profesor – educador”.

—Este fenómeno [el de la formación de profesores] se presenta con características más o menos similares para otras áreas como las ciencias y las artes, donde los estudiantes son formados como científicos o como artistas y no como profesores de esas áreas del proceso pedagógico” (Fullat, 2003:202).

En el año 2002 en entrevista realizada por Gerardo Ciancio para la Revista Educar de Montevideo, Uruguay, el citado José Esteve señaló que —tenemos que formar a un docente distinto al que estamos formando en el sistema actual. Se debe partir de la idea de que si el sistema educativo cambia, cambia también el tipo de persona que puede hacer frente a una serie de nuevos problemas que plantea la educación” (2002: 20). El docente tiene que darse cuenta de que se tiene que adaptar al cambio social. —Es mucho más importante que una persona esté socialmente integrada, sea capaz de aprender por sí misma, sea capaz de acceder por sí misma al conocimiento, sea una persona sociable y en paz consigo misma. Esto es mucho más importante que saber de matemáticas que a lo mejor se pueden aprender con 30 años, o que quizá las aprendes y nunca las vas a usar”. (Ciancio, 2003: 23)

Al docente de hoy en palabras de Esteve no sólo hay que formarlo en las materias que impartirá y en el proceso educativo mismo. Ahora más que nunca la preparación para el desempeño de sus funciones debe incluir técnicas de comunicación en el aula, análisis de los códigos verbales, gestuales y de desplazamiento, así como el uso de los espacios del aula; el futuro profesor deberá saber cómo enfrentar las distintas situaciones conflictivas en el aula evitando que el docente caiga en dos fronteras que hay que evitar: por una parte la relación agresiva en la que el docente crea más agresividad y por otra, la indefensión en la que el docente ya no sabe qué hacer y tiene que irse del aula porque ya no soporta la presión.

Para Garduño Madrigal (1997: 13) —la formación del personal docente constituye un campo de acciones orientadas a la actualización disciplinaria, la comprensión de su papel como agente dinamizador de las transformaciones sociales, el reconocimiento de su práctica como objeto de estudio que a él le corresponde, al mismo tiempo que le permita estar al tanto de los avances de la disciplina pedagógica”. Es decir que su formación debe estar concebida desde enfoques interdisciplinarios. Además la formación docente según este mismo autor se enfrenta a factores que la obstaculizan y que pueden ubicarse en tres grandes grupos (citando a Martiniano Arredondo) de tipo cultural, organizacional y conceptual.

La formación docente en palabras de María Celia Agudo Córscico atraviesa por una severa crisis que incluye no sólo a los países latinoamericanos sino también a las grandes potencias. —Los docentes, por su parte, que han venido padeciendo tantos motivos de malestar, suelen mencionar disconformidad con la experiencia tenida en cuanto a la llamada formación continua. Las quejas son muchas y diversas y como suele acontecer con las protestas de cualquier sector algunas de ellas son pertinentes y contienen en sí mismas elementos para la búsqueda de soluciones acertadas”. (Córscico, 2003: 24).

Aunque los motivos de malestar pueden asumir diversas formas, algunas de las insatisfacciones más frecuentes son:

- Cursos de capacitación demasiado teóricos, dictados por profesores que pueden tener conocimiento de sus campos de especialización, pero que no adecuan sus enseñanzas a las realidades que enfrenta la práctica educativa escolar.
- Las carencias y equivocaciones de la formación docente no pueden compensarse mediante una colección de cursos. La capacitación debe ser el producto de un plan orgánico, con clara orientación estratégica.
- No existe libertad para la elección de cursos, porque el docente, presionado por demandas de puntaje para acceder a puestos de trabajo o mantenerse en ellos, debe tomar los que tiene a su alcance.
- Las jornadas de actualización docente a menudo son más de lo mismo, carecen de rigor conceptual, son pobres en materia informativa y en muchos casos son una especie de ritual o cumplimiento de un requisito burocrático y no configuran una verdadera experiencia de aprendizaje enriquecedor.

Pero más allá del malestar cierto y de los esfuerzos de algunos expertos, investigadores y funcionarios por obtener evidencias que permitan completar un diagnóstico válido de la crisis en la formación docente, deben producirse acuerdos fundamentales en torno de las vías conducentes a la reconstrucción del demolido prestigio de las instituciones escolares y el de los profesores, del papel del estado en la educación superior, del valor que realmente se otorgue al conocimiento en todas sus formas más elevadas, del reconocimiento de las limitaciones que padece la formación de los docentes y de las limitaciones al éxito de los demás espacios de su formación continua.

Retomando al investigador argentino Juan Carlos Tedesco (2003) éste señala que tratándose de la formación hay muchas razones que respaldan la preocupación por la formación docente. Desde el punto de vista positivo, los docentes hacen diferencia pues las investigaciones han demostrado que los profesores que poseen un buen nivel generan enseñanza de mayor calidad y promueven aprendizajes más valiosos. En sentido negativo, la formación docente podría incluso llegar a ser responsable fundamental de que se dilapide el potencial de aprendizaje de nuestros niños y jóvenes.

3.8 Motivación docente.

La palabra motivación proviene de los términos latinos *motus* movido y *motio* movimiento. Por lo que la motivación son aquellas cosas que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas hasta el cumplimiento de sus objetivos; dicho de otra forma, la motivación es la voluntad para hacer un esfuerzo y alcanzar ciertas metas. Su antónimo es la desmotivación, con la cual surge el desanimo, la desesperación ante los obstáculos (con sentimientos pesimistas y desanimo). Básicamente el ser humano puede recibir dos clases de motivación: la interna y la externa.

Dean (1991, citado por Sánchez, 2001) señala que los profesores pueden sentirse motivados por diversos factores: el desarrollo y aprendizaje de sus alumnos, el entusiasmo por su disciplina, la oportunidad de colaborar, la oportunidad de tener responsabilidad, el desafío sobre la destreza profesional, la inspiración de los colegas; las perspectivas profesionales, etc. Estos factores apuntados por Dean se consideran *incentivaciones intrínsecas*. A través de éstas se puede apreciar que la reputación y la autoestima del profesor contribuyen de forma sobresaliente a dicha motivación.

A estas motivaciones intrínsecas, Dean añade el *clima laboral* (1991, 210) entendido como “el conjunto de estímulos que actúan sobre la persona en su lugar de trabajo, y que afectan tanto a las relaciones interpersonales como a la conducta en la organización”. En este sentido, la colaboración entre colegas, en un ambiente de interacción y comunicación constante, es un apoyo moral en el ejercicio docente que se convierte en motivación interna también. Por el contrario, el aislamiento del docente hace que sus acciones formativas las realice casi siempre por iniciativa individual, encontrándose luego ciertos obstáculos a la hora de llevar a la práctica transformaciones sobre la enseñanza. En este ambiente institucional, no favorable, hay que incluir los problemas que se encuentran en el aula, producto de la apatía y la resistencia al cambio de los alumnos, sobre todo si estas innovaciones le ocasionan mayor trabajo y les afecta a lo que verdaderamente les importa, que son las calificaciones.

Junto a estas motivaciones están las *incentivaciones extrínsecas*, que hacen referencia a los estímulos económicos y profesionales. Entre éstas se pueden citar: un sistema de retribución económica adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción; la implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria; etc.

Murray (1993) retoma a Dean y globaliza tanto las incentivaciones intrínsecas como extrínsecas, al afirmar que “en la estrategia para aplicar una conducta de mejora en la docencia, ha de tomarse en consideración tanto la motivación intrínseca del profesor como la extrínseca, la cual se genera a partir de un sistema de incentivos externos entre los que están el facilitarle su proceso formativo” (1993: 86). Esto es a juicio de Javier Rodríguez Espinar debido a que la mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es necesario prepararles para ello (Rodríguez Espinar, 1994: 40).

De este modo, a la hora de potenciar la mejora de la docencia universitaria hay que tener en cuenta tanto las motivaciones intrínsecas y las extrínsecas del docente. La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario que, entre estas motivaciones, esté el facilitarles planes de acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional.

3.9 Frustración docente

Este apartado tiene como propósito exponer el concepto de frustración docente de forma general y posteriormente considerar este fenómeno (el de la aparición de la frustración) como uno de los aspectos más recurrentes durante la labor del docente de las IPES, según diversos autores como Díaz Barriga, Lanatti y otros autores.

Cuando los seres humanos alcanzan el éxito las consecuencias son inmediatas; aparece una sensación de orgullo y satisfacción; a mediano y largo plazo llega el aprendizaje y el fortalecimiento de las respuestas apropiadas; pero cuando aparece el fracaso también conlleva consecuencias inmediatas como vergüenza, pérdida de confianza, etc., y a medio y largo plazo modificación de estrategias y conductas que no son las más apropiadas, sustituyéndolas por otras más funcionales.

La palabra “frustración” proviene del latín *frustatio*, que significa engañar a expectativa de, eludir, impedir, cansancio, contratiempo o falla. La frustración es la acción y efecto de frustrar (dejar sin efecto o malograr un intento). Se trata de un sentimiento desagradable que se produce cuando las expectativas de una persona no se ven satisfechas al no poder conseguir lo pretendido. En otras palabras, es un sentimiento que fluye cuando no se consigue alcanzar el objetivo propuesto. Produce ansiedad, rabia, depresión, angustia, ira. Sentimientos y pensamientos autodestructivos para el sujeto. Es así como la frustración puede considerarse el resultado negativo del impulso realizado para determinada acción. Cuando un individuo se motiva y dispone a realizar determinada acción, si logra cumplir lo propuesto, se siente satisfecho con los beneficios alcanzados, en cambio sino ocurre, pese a haber intentado, aparece la frustración, provocándole una insatisfacción.

Para Díaz Barriga (2002: 65) la frustración en la tarea docente “es el resultado de múltiples procesos que confluyen en la creación permanente de insatisfacciones básicas”. Agrega que: “las imágenes que se conservan sobre su labor, la falta de autonomía en su trabajo, el incremento de concepciones y reglamentaciones que lo relegan en su función intelectual, la falta de placer y pérdida del ideal de su labor frente al incremento de una pedagogía pragmática que lo cosifica y, finalmente, los salarios de miseria que recibe sólo son elementos que crean condiciones favorables para una frustración y para un alto grado de deterioro individual”. (Díaz Barriga, 2002: 70)

Para Lannati (2009: 178) la presencia de la frustración en los docentes de nivel superior es un fenómeno recurrente por lo menos en los países de América Latina y señala entre las

causas principales de malestar: las sucesivas e intempestivas reformas educativas, los constantes cambios en materia de legislativa, los recursos escasos con los que se cuenta para llevar a cabo la actividad y la sobrecarga e intensificación del trabajo muchas veces extra clase. Todas estas características son de orden político, social, histórico y económico, que a la vez, se relacionan con un conjunto de problemas que proceden del propio ámbito educativo, de las dinámicas que surgen en la interacción de los individuos, etc. Operan como una “bola de nieve” cuyo término que les da explicación es el de la frustración en la tarea docente. También es cierto que de forma aislada algún elemento de estos podría, por sí mismo, producir esta frustración.

El mismo Díaz Barriga añade que existe una concatenación de tres aspectos que inciden en los procesos de frustración del docente que se resumen en:

El deterioro de su imagen social, la cual en los últimos tiempos ha condensado aspectos que tienden a su permanente devaluación y elementos que buscan reducir su imagen al no reconocer la importancia de la labor que realiza.

Falta de autonomía, ya que un elemento necesario para comprender el desarrollo de una profesión consiste en analizar hasta dónde ésta misma puede controlar los procesos de trabajo que involucra. La forma en la que está organizado el trabajo del docente tiende a establecer un monopolio sobre el ejercicio de su profesión, al mismo tiempo que desaparece un espacio para el libre ejercicio de la misma. “Es claro que el docente no tiene elementos para controlar ni el contenido de su trabajo, ni el acceso al mismo” (Díaz Barriga, 2002: 69).

Una magra retribución económica, ya que “pareciera que históricamente este ejercicio profesional estuviera condenado a una situación de muy baja remuneración económica” (Díaz Barriga, 2002: 70). Este autor cita como ejemplo el caso de un profesor de primaria en Estados Unidos que recibe un salario 15 veces superior al de su homólogo en nuestro país.

Como se ha notado, el fenómeno de la frustración desencadena otros aspectos que recrudecen en la situación sociolaboral del docente como pueden ser una baja autoestima, sensación de agresividad y una moral baja. Algunos autores han estudiado las diferencias entre los motivos de la frustración de los docentes en escuelas particulares y los de escuelas públicas. Lannati (2009) resume este aspecto señalando que en las universidades públicas una de las causantes de la frustración es bajo ingreso económico, mientras que en las escuelas particulares es la inseguridad que en poco garantiza su permanencia.

CAPÍTULO 4.

MULTIDIMENSIONALIDAD DOCENTE

Este capítulo tiene como propósito explicar las razones por las que se ha considerado al docente como un sujeto multidimensional. Podemos adelantar que el docente está inmerso en un conjunto de actividades que definen su actividad; por ejemplo la dimensión personal destaca las características de su desarrollo global, la dimensión profesional lo define como un ser que aprende y que utiliza el pensamiento como un instrumento de trabajo o la dimensión social en la que se muestra al docente como un sujeto inmerso y en interacción con otros sujetos, no todos docentes, en donde aprende a convivir con otros, a cumplir con su compromiso ante la sociedad y a enfrentarse al juicio de los demás.

4.1 Consideraciones Previas.

Se sabe muy poco acerca de la problemática que enfrenta el sistema privado de educación superior. Se cuenta con pocos estudios y se carece de una supervisión eficaz por parte de las instancias educativas oficiales que regulen este subsistema. Si bien se desconoce casi todo de las IPES eso incluye también la problemática del docente que labora en dichas instituciones. No se tiene un perfil docente de las condiciones en las que vive ni de sus ingresos. En síntesis, si se ha postergado la realización de un perfil docente en general que se puede esperar de un análisis al menos sociolaboral de una licenciatura en particular.

El perfil del docente de comunicación que labora en las instituciones privadas de educación superior (IPES) se puede entender como una realidad cambiante y diversa, compuesta por una serie de elementos, que implican roles, discursos, procesos y momentos. En los últimos años, sus condiciones de trabajo demandan una profunda revisión teniendo en cuenta dos factores desencadenados por el modelo neoliberal actual que priva en México: su redefinición y su praxis.

El docente se encuentra inmerso en un conjunto de dimensiones que lo definen y a su vez caracterizan su labor. Es decir, multidimensionalidad docente que adquiere sentido y que se configura dentro de campos específicos, que se pueden delimitar en torno a las siguientes cuatro preguntas básicas:

- ¿cómo?: La práctica docente es un producto social: por tanto, cómo se ejerce la docencia va a depender de la formación y el ejercicio de una serie de actos o estilos que definen al docente como un profesional. Este campo corresponde a la dimensión profesional.
- ¿dónde?: El contexto en el que se desarrolla el ejercicio de la profesión va a darle sentido a su práctica, en función a las condiciones de vida en que se ejerce dicha función. Es por ello que a este plano corresponde tanto la dimensión económica (condiciones laborales) como a la dimensión cultural (condiciones regionales y locales).
- ¿para qué?: La docencia no es una práctica neutra, se le asigna una serie de mandatos y valores de acuerdo al rol socialmente esperado del propio docente. Este plano es el correspondiente a la dimensión política.
- ¿por qué?: Ser docente tiene una carga valorativa muy conflictiva, definida en términos subjetivos como “vocación de servicio”. Ser docente por profesión o por vocación son distantemente opuestas. Se toman en cuenta una serie de variables que definen al sujeto docente en función del contexto en que desarrolla sus capacidades, ejercita su profesión y define sus motivaciones y expectativas personales. Dimensión psicológica.

4.2 ¿Qué son las dimensiones docentes?

Comúnmente, las dimensiones de un objeto son las medidas que definen su forma y tamaño: longitud, altura, profundidad, perímetro. Se refiere a todas aquellas características observables de una variable. Cada atributo que se desea medir en un proceso que corresponde con un campo de información. En cuanto a las dimensiones docentes, son varios autores las que las han abordado desde distintas perspectivas.

4.3 Diferentes perspectivas al estudio de las dimensiones docentes.

4.3.1 Dimensiones desde la perspectiva del perfil docente.

Mendoza Trino (2008) señala que a lo largo de los años el profesor ha pasado por diferentes transformaciones paradigmáticas en su quehacer y en su deber; diferentes dimensiones que lo van configurando y ayudan a cada docente a encontrar su verdadero perfil. Así menciona las siguientes: Dimensión Personal, esta asociada al pilar del conocimiento *aprender a ser*, lo cual implica situarse en el contexto de una democracia genuina desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad. Esta dimensión contempla el desarrollo global de la persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos y morales. Con esta perspectiva el docente deberá poseer en su haber personal o ser: salud física y mental, lo que favorece el desempeño eficiente de la función docente, cuidado de su apariencia personal, con estabilidad emocional, seguridad en si mismo y con adecuados niveles de auto estima, capaz de dar y recibir afecto, capaz de aceptar y formular críticas, de una conducta ética, moral y cultural de conformidad con los valores nacionales, regionales y locales, abierto a las creencias religiosas y filosóficas.

La Dimensión Profesional, se relaciona con los pilares del conocimiento *aprender a conocer*. Se enfatiza la necesidad de adquirir los instrumentos del pensamiento para aprender a comprender el mundo que lo rodea. Esto favorece la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad, adquiriendo al mismo tiempo una autonomía de juicio. En este marco entonces el docente deberá ser: Conocedor de los procesos de desarrollo humano, habilidad para el manejo de estrategias pedagógicas, consistente en el establecimiento y cumplimiento de normas, en fin el docente tiene que poner en práctica todos esos conocimientos que ha adquirido.

La Dimensión Socio – Cultural, esta dimensión se vincula con el pilar de conocimiento: *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Este tipo de aprendizaje constituye uno de los pilares prioritarios de la educación contemporánea. En este sentido este deberá: Actuar con civismo, gentileza y sentido ecológico, ello implica, entre otros, valorar y potenciar las posibilidades del medio ambiente. Por ello, debe actuar con sensibilidad y responsabilidad en la preservación, recuperación y utilización de los recursos naturales y sociales, asumir el compromiso de la difusión, conservación y rescate de nuestro patrimonio cultural y con respeto ante las diferentes culturas, debe actuar en consonancia con los principios de pluralidad y democracia.

4.3.2 Dimensiones como cualidades de la profesionalidad del docente.

Aulay (2005) concibe las dimensiones docentes como cualidades de la profesionalidad y cita a varios autores. Retoma a Contreras (1997; citado por Aulay, 2005) y señala que las dimensiones docentes son múltiples y constantes relaciones entre los factores que conforman su praxis. Explica que el quehacer docente es un todo complejo e indisoluble en el que se entrelazan los aspectos racionales, afectivos y morales donde los saberes que los maestros poseen y utilizan en su trabajo son diversos y algunas ocasiones los usan de forma reflexiva u otras más intuitivamente.

También cita a Davini (1997; citado por Aulay, 2005) quien manifiesta que la primera dimensión de la profesionalidad del docente es una 1) dimensión técnica focalizada en el dominio y control de los procedimientos y medios didácticos, La segunda es una 2) dimensión valorativa / prescriptiva: centrada en el plano de los fines, de lo deseable. 3) dimensión moral, responde a que el docente siempre se enfrenta a la formulación de juicios sobre lo que es deseable o valioso cuando toma decisiones sobre situaciones controvertidas; la vivencia permanente de posicionarse ante los dilemas morales que se suscitan. 4) Compromiso con la comunidad, deriva de dos macro dimensiones más amplias, la social y política de la educación. 5) La competencia profesional: El desarrollo pleno de las dos

dimensiones antes expuestas encuentra en la competencia profesional el instrumento que lo posibilita.

–Por lo tanto, no nos referimos a la esfera restringida del dominio didáctico, sino que tenemos que hablar más bien de competencias profesionales complejas, que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas.” (Aulay, 2005: 22).

Las dimensiones anteriores se correlacionan con saberes o cualidades 1) los del sentido común (suposiciones u opiniones basados en la experiencia práctica), 2) el saber popular sobre los comportamientos esperables de los alumnos ante determinadas situaciones, 3) destrezas específicas básicamente organizativas, 4) una gama de saberes contextuales sobre cada alumno, el grupo y la comunidad, 5) el cuerpo de conocimientos profesionales sobre las estrategias de enseñanza y el currículo, 6) las convicciones derivadas de las teorías morales y sociales y 7) los planteamientos filosóficos generales.

4.3.3 Dimensiones desde la práctica docente.

La práctica docente se presenta bajo por lo menos cinco dimensiones: a) la meramente pedagógica, b) la laboral, c) la práctica como parte de la dimensión de las instituciones, d) la comunitaria y e) como práctica socializadora.

En la primera dimensión se hace referencia a la tarea propia de la docencia, a la tarea específica a partir de la cual se delinea la identidad de un docente. En esta dimensión entran en juego, básicamente, dos tipos de conocimientos: el conocimiento académico acerca de la (s) disciplina (s) a enseñar y el conocimiento didáctico para tomar decisiones acerca de cómo enseñar. Requiere que el docente conozca los conceptos que le dan razón de ser a la disciplina que enseña y las formas de producción y construcción de éstos conceptos sustantivos. Para esto resulta indispensable que tenga dominio acerca del entramado de las disciplinas que enseña acerca de los métodos de indagación, las técnicas para realizar y verificar descubrimientos y los modos propios que tiene la disciplina para comunicar sus conocimientos y de la manera en que ese conocimiento se transforma.

La segunda dimensión considera a la docencia como un trabajo, se debe reconocer que esta práctica está sometida a controles reglamentados, sujeta a un contrato que establece deberes y derechos, condiciones económicas, materiales para el desempeño (remuneración, horario, lugar, etc.). Requiere que el profesional tenga información acerca de los marcos legales que regulan su práctica.

La tercera dimensión coloca la práctica docente como institucional ya que está modelada por mandatos culturales explícitos e implícitos, contenidos en la denominada cultura institucional. Incluyen un cúmulo de saberes relativos a lo institucional de las organizaciones: sus recursos simbólicos –historia de la institución, colores, escudo, héroes, legitimación en la sociedad etc.-, recursos tecnológicos, educativos, económicos, humanos y materiales.

La cuarta dimensión esta relacionada con lo comunitario. Es una dimensión de la práctica docente que se adquiere, tradicionalmente, a partir de la propia experiencia de inserción institucional y comunitaria, y para la cual se ha dado escasa formación sistemática. Requiere conocimientos que faciliten la comprensión de los fenómenos sociocomunitarios, y saberes acerca de la gestión institucional como área de desempeño.

Finalmente la quinta dimensión considera a la docencia como práctica socializadora el ejercicio docente se orienta hacia la socialización a través del conocimiento. Este aspecto del desempeño es parte del contrato social entre la escuela y la comunidad, el docente y la familia. Recibe mensajes sociales de aprobación o desaprobación; pero está escasamente controlada desde el punto de vista normativo, axiológico y ético. Requiere que el docente posea conocimientos acerca de la comunidad, el contexto y el alumno en sus distintos momentos evolutivos.

Fierro, Fortoul y Rosas (1992, 1998 y 1999) analizan las múltiples dimensiones que contiene la práctica docente y coinciden:

1) La dimensión personal, consideran que ésta es la más relevante y convocan al docente como educador:

←..) a reconocerse como ser histórico capaz de analizar su presente y de construir su futuro, a recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y su trayectoria profesional, su vida cotidiana y su trabajo en la escuela: quién es él fuera del salón de clases, qué representa su trabajo en su vida privada y de qué manera se hace presente en el aula.” (Fierro y otros autores, 1999: par. 27).

2) Interpersonal. Con ésta se alude a las relaciones que se tejen en el centro educativo como espacio colectivo en el que se expresan agentes diversos. Esto condiciona y se refleja en otras más sub dimensiones que derivan en 2.1) el clima de convivencia que prevalece, 2.2) el modo en que se procesan las diferencias de edad, género, códigos culturales, intereses e ideologías etc., 2.3) los espacios y estructuras de participación interna y 2.4) los estilos de comunicación formal e informal que se instituyen.

3) Didáctica, considerada por Fierro (1999) la que tradicionalmente más se ha enfatizado como eje estructurante de la práctica docente. Refiere a la tarea de mediación que el maestro realiza entre el saber colectivo culturalmente organizado y el proceso de apropiación / reconstrucción del conocimiento por el que deben transitar sus alumnos.

Entre otros aspectos, las autoras incluyen en esta dimensión la necesidad de que el docente recupere para su revisión:

←..) los métodos de enseñanza que utiliza, la forma en que organiza el trabajo con sus alumnos, el grado de conocimiento que tiene de ellos, las normas que rigen el trabajo en el aula, los tipos de evaluación que emplea, la manera en que enfrenta los problemas académicos de sus alumnos y los aprendizajes adquiridos por ellos.” (Fierro y otros autores, 1999: 37).

4) Institucional, se refiere a la institución escolar como espacio de construcción (producto de los aportes de intereses, habilidades, saberes y proyectos de cada integrante del colectivo docente) y de regulación (coordinadas materiales, laborales y normativas pautadas desde la administración del sistema educativo). Asimismo, emerge con fuerza la idea de que el centro educativo constituye el núcleo de socialización y desarrollo profesional.

5) La dimensión valoral emana de que la acción educativa, en tanto acción intencional orientada a fines, siempre implica un marco axiológico de referencia. Esto se expresa en la vida cotidiana del aula en la comunicación más o menos explícita del docente de una manera de leer y valorar el mundo y las relaciones humanas, así como en un modo de aproximarse y recrear el conocimiento. A nivel institucional, también la convivencia escolar está regulada por un marco normativo, que es producto tanto de pautas internas como de prescripciones que se derivan de la esfera jurídico política del sistema educativo. Lo sustantivo es ensayar la desnaturalización de los valores que orientan nuestros actos, para restituirles su historicidad y poder someterlos a juicio.

6) Social, pone de manifiesto que el quehacer docente se desarrolla en un contexto particular signado por las condiciones un tiempo y un espacio específicos, en el que se generan determinadas expectativas respecto a la institución educativa. Reflexionar sobre el alcance de las prácticas pedagógicas en relación a las situaciones de desigualdad socioeducativa. En otros términos, vale la pena contemplar aquí la discusión referida a los criterios de relevancia sociocultural y científica que orientan el proceso de selección de saberes (recorte curricular), así como los problemas relativos a la democratización del conocimiento y el fracaso escolar.

4.3.4 Dimensiones desde la perspectiva de la formación docente.

La Administración Nacional de Educación Pública, (equivalente a la SEP en México) es la entidad de estado encargada de la educación en Uruguay a través de su Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente concibe la formación docente desde la dinámica de tres grandes dimensiones (ANEP, 2005: 4 - 14)

1) Socioprofesional: La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento científico de la realidad social que le toca vivir y de las condiciones socio-económico-culturales del país. El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio. Esto lo constituye como un actor social privilegiado, por su compromiso con el estudiante real y con su formación. La acción social es en primer lugar una tarea de

concientización para que cada educando se reconozca como sujeto histórico y reconozca las condiciones reales de su entorno para luego trabajar por la transformación de las mismas. La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula. Un educador que aprenda la realidad educativa en su historicidad compleja y dinámica, y construya, en consecuencia, modelos explicativos que le permitan interpretar la organización y funcionamiento del sistema educativo nacional, su relación con el sistema social y que elabore e implemente colectivamente las políticas educativas que respondan a legítimos intereses de una sociedad democrática.

2) Académica: El docente debe concebirse como un profesional, con formación fuerte en las Ciencias de la Educación, sobre la que deberá articularse la formación disciplinaria y la práctica docente de acuerdo a la especificidad propia de la enseñanza media, técnica y primaria. Significa que los centros de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar. El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas. La formación inicial deberá generar en el futuro docente la conciencia de que la profesión es una construcción continua, y eso en el plano personal debe evidenciarse por mantener la curiosidad, el deseo de aprender, la actualización permanente en el conocimiento que debe enseñar y el análisis de su práctica, en el sentido planteado por las distintas corrientes del campo de la investigación educativa.

3) Ética: Partiendo de la ética como reflexión que intenta responder al cómo y al por qué de los modos de actuar, debemos establecer que resulta inherente a la función docente, el integrar las cuestiones fundamentales del deber ser. En este sentido, la acción ética comprende dos niveles: un nivel de autonomía: donde el ser humano se entiende como un fin en sí mismo; la persona humana desde esta perspectiva, supone que cada sujeto, como

ser libre y responsable, posee derechos inalienables que constituyen la base de la dignidad. Un nivel dialógico: donde los actores se constituyan como interlocutores válidos frente a problemas que afectan colectivamente la convivencia humana.

4.4 El docente como sujeto multidimensional.

Distintos autores destacan como característica fundamentalmente multidimensional la aparición de varios factores que pueden encontrarse relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano. La multidimensionalidad (Bowker y Meyer 1993; citados por Tercedor, 1999: 62) se define como “un fenómeno que ocurre cuando un concepto puede clasificarse de más de una forma, atendiendo a distintas características”. Así, el concepto de docente puede tener distintas clasificaciones atendiendo a diferentes dimensiones: por ejemplo formación docente, identidad docente, práctica docente etc., reflejan varias formas de caracterizar el concepto de docente, atendiendo la primera al desarrollo de habilidades, cualidades y actitudes para enseñar, la segunda como el resultado del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción, o la tercera como las acciones y decisiones que aseguran, organizan y facilitan los saberes a enseñar.

Se entiende por multidimensionalidad al “fenómeno, persona o cosa que presenta diversos constructos o aspectos relacionados pero distinguibles. Se dice que algo a medida que se hace más complejo se torna también más multivariante” (Jansen y otros, 2003: 3;) de esta forma, “las diversas dimensiones suelen aparecer como factores en escalas analizadas mediante análisis micro o macro social” (Musitu, y otros, 1999: 552).

Desde la óptica de la pedagogía crítica (Mc Laren 2000) la multidimensionalidad del ejercicio docente puede entenderse como el universo discursivo en el que confluye el catedrático, entre dos discursos: el de la reproducción que acata (o sea su comportamiento acrítico y halagador hacia las instituciones donde labora) y el de la resistencia (que no permite que su práctica se convierta en un ejercicio mecanizado y monótono).

Para el enfoque progresista la multidimensionalidad sería una más de las características del docente dado que todos los rasgos cuantificables o no, que caracterizan al profesor pueden influir directa o indirectamente en su forma de enseñar, de aprender o de concebir a la educación.

Para el pensamiento complejo (Morin, 1984) la multidimensionalidad se encuentra en el tercer principio de su pensamiento conocido como el principio hologramático, con el cual se describen a los fenómenos como reflejo del todo en la parte y viceversa.

La teoría del campo unificado de la educación (Vargas, 2003) plantea un modelo teórico pedagógico-didáctico multidimensional compuesto de 13 dimensiones a saber: 1) biológico, 2) psicológico, 3) social, 4) inteligente, 5) científico/legal, 6) autotransformativo, 7) lúdico, 8) emocional, 9) trascendental, 10) espiritual, 11) fabril, 12) comunicacional y 13) político. Vargas explica que una característica especial de los fenómenos multidimensionales como el ejercicio docente, es que aparecen como hologramático-recursivos, es decir que en cada uno de sus elementos se encuentran todos a la vez, al mismo tiempo que se constituyen en causa y efecto, es decir, causa-efecto-causa. Añade que los procesos de activación multidimensional, usan “un eje polivalente-variable y polimórfico-flexible” y que con la décima dimensión (la espiritual) como núcleo central de un eje esencial pentavalente se puede modelar el diseño del perfil docente, los planes de estudios e incluso el plan de clase.

La multidimensionalidad del ejercicio docente es desde ésta óptica polivalente y variable, porque puede estar compuesto de un número determinado o indeterminado de dimensiones y polimórfico-flexible, porque es capaz de reconfigurarse, adoptando la estructura de mayor pertinencia que la realidad le exija. Polimorfismo y flexibilidad que puede abarcar la totalidad de las dimensiones, pudiendo variar el tipo y el número de las dimensiones del eje y núcleo epistemológico.

CAPÍTULO 5. EL DOCENTE Y SU CONTEXTO

5.1 Los cambios en el mercado laboral influyen en el trabajo docente.

Actualmente las sociedades están viviendo cambios rápidos y relevantes en el mercado de trabajo que convergen hacia el realce del nivel de la formación básica del docente, que impactan directamente sobre el papel, misiones y funcionamiento de la escuela. La educación *presencial*, establecida desde hace siglos, ha sufrido recientemente grandes cambios, muchos de ellos provocados por las crecientes exigencias de una población que requiere mayor cultura y capacitación profesional pero que no puede asistir a los cursos tradicionales, por diferentes razones (lejanía, trabajo, costo, etc.).

Todos los días se inauguran cursos a distancia en algún lugar del planeta. Por una parte, las empresas se posicionan frente a las exigencias de la globalización y de la nueva economía del conocimiento. Las instituciones educativas no pueden asegurar una preparación académica que garantice al egresado una competencia para el transcurso de toda su vida laboral. Las nociones de *educación continua* y *mejora continua* se convierten en necesidad para esos adultos que han de continuar a aprender durante su vida entera.

Por educación continua se entiende el “proceso orientado a mantener una formación integral, en virtud que la educación no se limita a un espacio o edad determinada, ni es una actividad que se reserva a individuos o grupos privilegiados por condiciones económicas o sociales” (UNAM, 1996) Aspira al desarrollo integral de las personas ayudándoles a descubrir y desplegar todas sus capacidades. Persigue además, la meta de una formación completa de todos y cada uno de los seres humanos, con una especial atención permanente a los nuevos conocimientos y posibilidad de incorporarlos para evitar la desactualización.

Ahora bien, uno de los principales retos que enfrenta la educación superior es la incorporación de las denominadas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de la enseñanza tanto en la modalidad a distancia como en la modalidad presencial.

La educación a distancia es una modalidad educativa basada en la aplicación de la tecnología al aprendizaje sin limitación del lugar, tiempo, ocupación o edad de los estudiantes. Esta modalidad educativa también reconfigura el escenario laboral del docente. Surge por la necesidad de crear un sistema tecnológico de comunicación multidireccional, a través de recursos didácticos diferente a los tradicionales, que requiere de apoyo tutorial, que propicia el aprendizaje responsable e independiente del estudiante. Es una forma educativa en la que los estudiantes no necesitan asistir físicamente a las aulas. Normalmente, se envía al estudiante por correo electrónico el material de estudio (textos escritos, videos, cintas de audio, CD - Roms y el devuelve los ejercicios resueltos. Al aprendizaje desarrollado con las nuevas tecnologías de la comunicación se le llama *e – learning*, lo que también provoca la formación de recursos humanos *e – teaching*.

La introducción masiva de la tecnología en varios sectores de la sociedad tiene repercusiones importantes sobre el nivel de escolaridad requerido para ocupar un empleo. La disminución de la fuerza laboral activa, consecuencia de la coyuntura demográfica, sólo podrá contribuir a ejercer una presión acrecentada sobre la introducción de tecnologías en la bolsa de trabajo. En este contexto, se hace hincapié en la calificación de los alumnos, además de las misiones de instrucción y socialización de la escuela. En la medida que el mundo llega a ser cada vez más pequeño y que numerosas instituciones presentan a los estudiantes potenciales más opciones que nunca para el estudio formal, los ambientes que tradicionalmente habían sido estables, y en los cuales han operado las universidades, ahora se han vuelto volátiles.

5.2 Nuevas formas de enseñanza influyen en el ejercicio docente.

No se puede pretender dominar la totalidad de los conocimientos, como ocurría en otra época. La producción acelerada del saber, la especialización y la fragmentación de conocimientos imposibilitan el desarrollo de espíritus universales y saberes totalizantes. Bates (1997) señala que aún cuando en realidad los métodos y formas de la educación han cambiado poco en los últimos 200 años, el desarrollo tecnológico ha obligado a modificaciones en el ámbito educativo. Dentro de los avances tecnológicos que han llegado para quedarse se encuentran la integración de la televisión, las telecomunicaciones y la computadora; la reducción de costos y flexibilidad de usos de los sistemas de pago y, la miniaturización y portabilidad de los equipos de cómputo; todo ello concentrado en la aplicación de redes multimedia de alta velocidad con fines educativos.

Estos adelantos replantean y cuestionan la particularidad y pertinencia de algunos de los actos que realizan y contenidos que enseñan los docentes. Este autor agrega que actualmente alguien que egresa necesita capacitarse al menos cinco veces durante su vida profesional, y en el caso de los empleadores, éstos requieren graduados con el equivalente a 17 años de educación de tiempo completo. El mercado laboral ha cambiado: de base - recurso a base - conocimiento; de manufactura a servicios; de compañías grandes a pequeñas; de tiempo completo/anual, a tiempo completo/contrato; de empleado, a autoempleo; de fuerza física, a *cerebros*; de hombres, a mujeres; de fábrica/oficina, a casa/en tránsito.

—La educación y la capacitación son elementos esenciales de una fuerza de trabajo exitosa, en este contexto la demanda de nivel educativo y capacitación sigue en aumento; traducido al campo laboral implica que trabajo y aprendizaje son inseparables en parte por el cambio en los perfiles ocupacionales, el incremento y cambio de las habilidades requeridas en el trabajo” (Bates, 1997:129).

La escuela ya no tiene el monopolio de la transmisión ni difusión de los conocimientos, como ocurría antaño. La evolución rápida de los medios de comunicación facilita mucho el acceso a la información y trastorna el papel tradicional de la escuela como lugar privilegiado de aprendizaje. En ese mismo sentido Martinet (2005) considera que deben

admitirse otras fuentes y modos de acceso a los conocimientos e, inclusive, no obstante, a pesar de los aportes reales que generan las tecnologías respecto del aprendizaje y la enseñanza, existen peligros reales de dejarse seducir por el aspecto superficial o divertido de las cosas y desatender al desarrollo de un pensamiento organizado y una formación crítica.

El aprendizaje es una actividad tanto social como individual. Considerando que el conocimiento se expande de manera rápida, todo involucrado en la enseñanza debe mantenerse en constante actualización. El profesor ahora será consejero, administrador y facilitador de aprendizaje más que simplemente proveedor de información; desarrollará habilidades de navegación, procesamiento y análisis de la información, considerando la comunicación de dos vías. (p.ej., el salón global, la capacitación al momento en el lugar de trabajo, tutoría basada en recursos con fines de acreditación). Se necesitan desarrollar nuevos enfoques sobre la enseñanza-aprendizaje de tal manera que se aproveche todo el potencial que ofrece la tecnología. A menudo, son fuente importante de aprendizaje las diversas experiencias sacadas de la vida personal o del entorno laboral, y esos conocimientos extraídos de la experiencia o fuera de la escuela merecen un reconocimiento oficial por parte del mundo escolar.

5.3 Nuevas formas de aprendizaje inciden en el docente.

Aunque las instituciones educativas siguen siendo necesarias, su forma y operación requieren de cambios: por ejemplo a juicio de Bates (1997:103) –el acceso al conocimiento puede ser desde el hogar, lugar de trabajo o desde el mismo campus universitario al que acuden los jóvenes”. La progresión y articulación de los cursos y asignaturas puede ser desde cualquier lugar y en cualquier momento, se deben combinar los ambientes presenciales y los no presenciales, siendo perfectamente definidos. El acceso electrónico permite educar a más gente por el mismo costo. El entorno organizacional de hoy permite también al estudiante interactuar con sus *estaciones de trabajo portátiles*. El alumno deberá saber trabajar individualmente, en equipo o como instructor de sus propios compañeros o de alumnos menos aventajados de nivel. Deberá tener acceso a la información así como

saber seleccionarla, ordenarla, almacenarla y reordenarla. Tendrá que desarrollar sus habilidades comunicativas.

Lo que hará la diferencia respecto al viejo sistema educativo será desde la perspectiva de Bates la creación de nuevas estructuras organizacionales para que las instituciones educativas proporcionen apoyo educativo-administrativo al estudiante, de por vida. Añade que muchos de los profesores utilizados en estas instituciones *no pertenecerán* o trabajarán para ellas. Serán contratados de manera independiente o trabajarán en industrias basadas en el conocimiento o trabajarán en otras instituciones educativas. Del mismo modo los estudiantes tendrán la posibilidad de *adquirir* o llevar los cursos que más convengan a sus intereses.

En la escuela del mañana, los estudiantes serán sus propios instructores, utilizando como herramienta un programa tutorial de computadora (OCDE, 2006, Drucker 2000 y Bates, 1997). La escuela ha sido casi totalmente de uso intensivo de trabajo; la escuela del mañana será de uso intensivo de capital. La educación no será únicamente la que la escuela da, será una empresa conjunta en que las escuelas sean socias, más bien que monopolizadoras. En muchas áreas, la escuela será solo una de las diversas instituciones de aprendizaje en competencia con otros proveedores de enseñanza y aprendizaje.

La escuela como ya se menciona ha sido tradicionalmente el lugar en donde uno aprende; el oficio ha sido el lugar donde uno trabaja. Esta línea divisora se está desvaneciendo. La escuela va a ser el lugar donde los adultos continúan aprendiendo aun cuando estén trabando jornada completa. Regresarán a la escuela para un seminario de tres días; para un cursillo de un fin de semana; para un curso intensivo de tres semanas; o para seguir un curso de dos noches por semana durante varios años hasta sacar un grado. Pero el oficio será igualmente un lugar donde los adultos continúan aprendiendo.

El nuevo concepto de aprendizaje ubica al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Bajo una óptica *socioconstructivista*, el alumno se convierte en el actor principal de sus propios aprendizajes. Perspectiva que modifica el rol tradicional del docente de ser un

transmisor de conocimientos, se va convirtiendo en guía que acompaña al alumno en la edificación de sus conocimientos. Transforma asimismo el papel del maestro: el eje de competencias que se ha elegido en la elaboración del programa formativo y el esquema de la organización escolar en ciclos de aprendizaje.

En una perspectiva de desarrollo de competencias, los docentes están llamados a trabajar en colaboración con los miembros del equipo pedagógico o con sus colegas que enseñan otras disciplinas a los mismos alumnos. En una organización con ciclos de aprendizaje, la gestión del itinerario escolar de los alumnos ha de asumirse en colaboración con los otros miembros del equipo pedagógico y del equipo escolar. Estas metas conducen a los docentes a revisar las relaciones respecto a los conocimientos: conocimientos disciplinarios, conocimientos académicos y competencias a desarrollar entre los alumnos. Encaminan asimismo al personal docente a compartir experiencias profesionales, compartir responsabilidades decisorias y al trabajo de equipo.

El nuevo contexto educativo concede una atención particular a cada alumno. Se impone la necesidad de una enseñanza más adecuada, en especial para los alumnos con dificultades de adaptación o aprendizaje y para alumnos con discapacidades. El nuevo concepto de educación también toma en cuenta la formación de los alumnos adultos y la necesidad de tomarlos en consideración dentro del sistema educativo.

Otros conceptos relativos a la educación aparecen en el escenario educativo, como resultado de los cambios histórico – políticos y culturales. Educación para la paz, educación para la democracia, educación valoral, la educabilidad como la capacidad de cada persona de ir adquiriendo nuevos conocimientos integradores en el orden social, lo que le permitirá un mejor desenvolvimiento y mejora tanto en ámbitos individuales como colectivos y la educatividad.

5.4 Tipos de docentes universitarios.

A los docentes universitarios se les podría tipificar de varias formas: de acuerdo a la forma en la que son remunerados (por hora clase, tiempo completo, medio tiempo, etc.), el tiempo de permanencia y servicio que tienen en la institución donde laboran, el grado académico y los estudios realizados (licenciatura, maestría etc.), el número de horas que están frente a grupo, el lugar donde estudiaron, el turno (matutino, mixto, vespertino, sabatino etc.) la modalidad en la que trabajan (escolarizado, semi escolarizado, sabatino, virtual, etc.) la manera de impartir sus clases, entre muchas más.

5.4.1 Tipología de acuerdo al tipo de nombramiento en las IES públicas.

Cada universidad pública señala las características específicas y criterios para clasificar laboral y económicamente a sus docentes, existen varios tipos de nombramientos y categorías diferenciales pero en términos generales se pueden resumir en ayudantes, técnicos, académicos e investigadores y se expresan a su vez en incontables combinaciones.

Por ejemplo la UNAM reporta en su estatuto del personal académico, EPA (2009) las siguientes categorías: ayudantes de profesor, profesores de asignatura, profesores de carrera, investigadores de carrera, técnicos académicos en docencia, técnicos académicos en investigación, académicos posdoctorales, docentes jubilados, profesores e investigadores visitantes y eméritos, investigadores de carrera, técnicos académicos, ayudantes de investigador. Todos clasificados a su vez en medio tiempo o tiempo completo y por niveles –A”, –B” o –C” respectivamente.

Cuando se trata del nivel –A” se refiere, afirma el estatuto citado (EPA, UNAM - 2009) generalmente a estudiantes que han acreditado por lo menos el 75% de su plan de estudios, un promedio no menor a ocho en los estudios realizados o tener la preparación suficiente, a juicio de los consejos técnicos de cada facultad; quienes cuentan con el nivel –B” son tesistas – pasantes o egresados que cubrieron los requisitos antes mencionados para el nivel anterior y que además acreditaron la totalidad de su plan de estudios o que a juicio del

Consejo Técnico de su facultad cuente con la preparación necesaria. Cuando se refiere a personal nivel –C” se está hablando de un tesista – pasante, egresado o ayudantes de profesor, ayudante de investigador o un técnico académico con experiencia. Estos profesores trabajan en promedio de 4, a 40 horas a la semana, están formados parte de alguna organización gremial y sus actividades se encuentran bien delimitadas y explicadas en los estatutos de las instituciones o en los contratos colectivos de trabajo. Ingresan a laborar a estas instituciones previo concurso, proceso de selección y convocatoria pública, una vez cubiertos los requisitos reciben un nombramiento que les otorga titularidad de determinada materia y/o el número de clases a impartir por un periodo determinado.

Otros tipos de docentes de las IES serían: 1) Docentes Eméritos, es decir de cargo honorífico, aquellos que por sus años de servicio, su trayectoria, decoro y entrega han sido distinguidos con dicho nombramiento, el cual habitualmente sólo es eso, un *nombramiento por reconocimiento* pues en la práctica se traduce en ceremonias *post mortem* o *retirus previus*. 2) Profesores visitantes ocasionales, aquellos que por acuerdo de las autoridades o gobiernos son contratados por un breve periodo que puede ser un año, un semestre, una semana o incluso una clase, son profesores que radican en otro lugar –generalmente fuera del país o del estado- que llegan a dictar algún curso de características muy especiales o a compensar alguna carencia temática. Algunas universidades particulares de nivel nacional cuentan con modelos flexibles que permiten la movilidad tanto de alumnos como de docentes mediante convenios transáulicos. 3) Adjuntos, aquellos que como su nombre lo dice auxilian a un profesor titular en diversas gestiones y labores académico – administrativas - pedagógicas. Generalmente son catedráticos en ciernes, becarios o practicantes profesionales que han sido alumnos destacados y han sido solicitados para tales efectos por los profesores titulares.

5.4.2 Tipología de acuerdo a los perfiles profesionales de Garduño Madrigal.

La clasificación de este autor versa sobre las actividades académicas que desarrollan los docentes así como su relación con la institución educativa donde laboran. Garduño Madrigal (1997) menciona cinco tipos de docentes:

1. Profesionalización por agregación de horas clase: este tipo da cabida a los que son profesionales de la academia como resultado de la sumatoria horas - pizarrón, ya sea en una sola institución y en un sólo centro académico, o en varios centros o instituciones. Su actividad laboral es la académica pero como agregación exclusivamente de horas clase. Este profesional se aproxima más a su profesión disciplinaria de origen, y su participación en actividades académicas es relativamente pobre.

2. Profesional de la docencia: en este tipo se ubican los casos en que la profesionalización es exclusivamente docente, pero implica una concepción de la docencia que incluye mayor tiempo que el tipo anterior en la preparación de sus clases y otras labores académicas, lo cual se manifiesta en que la jornada de trabajo no es igual a la suma de las clases impartidas, sino mayor, y se destina a su preparación, asesorías, formación, etc. Este profesional es el que ostenta nombramiento de profesor de carrera de medio tiempo o tiempo completo, que destina la mayor parte de su tiempo a las clases y su preparación, pero que no se dedica a la investigación. Son comunes la atención de tareas paralelas a los cursos como asesorías, preparación de planes y programas, etc.

3. Profesional de la docencia y la investigación: en este tipo se ubican las actividades bajo el modelo general del docente-investigador y que se manifiestan en la división temporal de las tareas, teniendo la docencia una cuota máxima, incluyendo la preparación de las clases, para dejar tiempo disponible a la investigación. Aquí se presentan dos modalidades de interés: cuando la docencia es en licenciatura y cuando la docencia se comprende como formación de investigadores, generalmente en posgrados.

4. Profesional de la investigación: lo que se profesionaliza es la investigación, con mayor compromiso para la producción de los conocimientos nuevos, por lo que su contratación es en mayor medida para investigar; esta figura es prototípica de los centros e institutos avanzados, aunque en alguno de ellos, existe el compromiso de formar investigadores.

A partir de la creación de los Centros de Investigación por campos del conocimiento aparece en las IES esa figura exclusiva de investigador con mínima carga docente.

5. Profesional para la administración académica: en este tipo se pretende dar cabida a los procesos que han permitido la especialización de núcleos de académicos en los puestos de dirección universitaria como trabajo de tiempo completo. No se debe confundir con el sector administrativo neto de las universidades, aunque en los últimos años se esté tornando en su sector preferente de reclutamiento. Caben en esta categoría los profesores de carrera adscritos a la administración central, quienes cubren tareas académico-administrativas ocasionalmente desde posiciones directivas o bien con énfasis en asesorías y estudios estrechamente relacionados con la toma de decisiones.

5.4.3 Tipología de acuerdo al nivel de enseñanza según Parent.

Este autor clasifica a los docentes de acuerdo al nivel de estudios donde imparte sus clases y menciona algunas características generales de su accionar. En su artículo denominado *Caractericemos al profesor universitario*, citado en la antología que llevó como nombre *El Profesor Universitario* publicada por el Centro de Estudios de la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEM, en 1998.

5.4.3.1 El profesor de licenciatura

–En la licenciatura, etapa profesional en la formación general, el profesor es un especialista. Viene a enseñar una ciencia que domina porque es un académico o un profesional de esta disciplina” (Parent, 1998: 22). Según este autor son dos los tipos de profesores en este nivel. El primero es el pragmático, ocupado en su fábrica, su bufete, consultorio o su negocio. Conoce el área de especialización y el mercado de trabajo; aporta más en cuanto a su experiencia, conoce los puntos finos y los recovecos de su profesión. Conoce los últimos detalles de la práctica profesional porque debe estar al tanto de nuevos reglamentos, de nuevas prácticas, innovaciones en su ramo, etc. Es el profesor de asignatura. Ocupa un espacio importante ya que su experiencia viene a corregir el estudio libresco o la mera reflexión teórica.

El segundo tipo de profesores es el académico. El es profesor de tiempo completo dedicado al estudio permanentemente, investiga, lee, produce artículos, libros, programas para las materias, guía a los estudiantes en sus tareas y en su tesis de grado; tiene con él un contacto más íntimo. Es un científico, más acostumbrado a los libros y a su laboratorio que a la práctica de su quehacer. Es el pensador, es el creador, es el enamorado de su ciencia. Vive en comunidad con otros profesores de la misma calidad. Se encuentra con ellos permanentemente en los pasillos, en la cafetería o en la biblioteca. Sostiene un diálogo continuo con todos los miembros de la comunidad científica. Viaja, porque participa en los congresos de su ciencia; puede ser invitado a impartir su curso en otras universidades. Desarrolla la investigación en torno a los temas que suele enseñar o investiga otras dimensiones de su ciencia. La docencia es además para él una forma de vida.

5.4.3.2 El profesor de maestría

—Es de suponerse que solamente son profesores de maestría los que han hecho de la vida académica su *modus vivendi*, sin embargo en la práctica real, las IPES han dejado de lado ese requisito de selección” (Parent, 1998: 23). Son o tendrían que ser todos profesores de tiempo completo y se asemejan a la figura del profesor de licenciatura de la misma característica. Al no tener una carga docente tan elevada como su colega de licenciatura, dedica más horas cada semana a la investigación que apoya su enseñanza, pero también que le permite penetrar en su ciencia. Atiende a los alumnos de manera mucho más estrecha porque en su misma investigación se insertan sus tesis. Los alumnos son seguidos por esta razón de muy cerca por él. Hay una convivencia amplia entre el profesor y los alumnos. Produce un conocimiento presentable ante la comunidad científica y lo da a conocer en artículos científicos, en conferencias y en ponencias para congresos. En las ciencias de la naturaleza, también produce creando nuevos procedimientos, nuevos aparatos, nuevos sistemas. También es invitado a dar clases en otras universidades y es conferenciante, ya que sus estudios le hacen responsable de comunicar su ciencia.

5.4.3.3 El profesor de doctorado

–Reúne las mismas características que el profesor de maestría, aún cuando sea el maestro de mayor antigüedad en la universidad, pero dedica aún mayor tiempo a la investigación y sólo unas cuantas horas a la docencia” (Parent, 1998: 24). Su labor es la de conducir las investigaciones que se llevan cabo en torno al doctorado, en toda la facultad y en otras áreas de la universidad. Es guía académico de sus colegas y promotor de la investigación. Su producción académica es importante: libros, artículos en revistas científicas, ponencias en congresos internacionales y patentes.

5.4.4 Tipología según Joseph Axelrod.

Para Morris (1975) y Zuleta (2006) una de las investigaciones más importantes realizadas sobre los modos de ser o *prototipos docentes dominantes en la formación universitaria*, es la del Dr. Joseph Axelrod, quien fue profesor de Literatura Universal en el Colegio Estatal de San Francisco, EUA y estudioso de los problemas educativos a nivel superior. En esta investigación de Axelrod, llevada a cabo en 1968 y publicada al año siguiente, aunque se refiere fundamentalmente al asunto de la *pertinencia en la educación superior*, quedan al descubierto los estilos de los docentes o *maestros universitarios en el aula*, que comprenden los siguientes prototipos: 1) El Sargento de la Recitación, 2) el Maestro Obsesionado por el Contenido, 3) el Maestro del Súper Ego, 4) el Maestro Superintelectualizado y 5) el Maestro que tiene interés en el Estudiante.

Morris (1971) cita a Axelrod y señala que éste observó muchas clases en la Universidad de California, en las que el estilo del *sargento de la recitación* se caracterizaba por ejercer un control total sobre los educandos y el cuerpo de informaciones que debían aprenderse. El objetivo de las sesiones era que el estudiante desarrollara una ~~habilidad~~ habilidad de responder inmediatamente, sin tener que pensar” (Morris, 1971: 58); bastaba con formular determinadas clases de preguntas hechas por el docente a partir de uno o pocos libros. Por tanto, se estimulaba a los alumnos a adquirir un conjunto de informaciones mediante el

ejercicio y la repetición antes que con los procesos de descubrimiento, investigación y solución de problemas.

Del mismo modo que el *sargento de la recitación*, el *maestro obsesionado por el contenido* es aquel generalmente satisfecho con el sistema ordinario en el cual el alumno es sometido a lo que se impone como *criterio de verdad* y donde se considera como estudiante ideal aquél que ~~ha~~ dominado perfectamente la materia de estudio que el docente ha presentado en el curso y asignado para estudiarse fuera de la clase. Se trata del tipo de profesor universitario que concentra lo mejor de su energía para escoger y sistematizar los materiales o contenidos que habrán de copar el tiempo global de su clase” (Morris, 1971: 59). De esta forma, el alumno está frente al profesor sólo para aprender lo que éste le establece como materia de estudio, por haber sido descubierto o revelado por otros estudiosos en su campo de conocimiento. En otras palabras, sus alumnos son encaminados hacia propuestas que ya son conocidas y aceptadas por hombres de estudio como él. ~~La~~ noción de que el profesor pueda aprender algo durante la discusión en clase con sus alumnos, resulta completamente ajena al concepto sobre la enseñanza y aprendizaje” (Morris, 1971: 60).

Para el ~~maestro~~ del super ego”, ~~no~~ es la materia de estudio de un campo lo que debe ocupar el centro de la actividad de la clase sino lo que el docente hace con esa materia de estudio. Tampoco es el dominio de esa materia lo que los estudiantes deben considerar como su meta primordial. Es más bien la actitud para demostrar por escrito y en el examen, que puede imitar la forma en que él concibe los problemas, definiéndolos, razonando acerca de ellos y manejando los datos que le son pertinentes. ~~Este~~ tipo de *dador de clase* da lugar a la más nefasta relación docente/alumno, en cuanto permite atentar siempre en contra de la posibilidad de que cada uno de éstos sea lo que puede y debe ser.

Por tal motivo, el trabajo docente que realiza el *maestro súper ego*, sea institucionalizado o no, es siempre un trabajo del cual sólo se puede esperar resultados negativos, en contra del estudiante y de la sociedad, ya que su participación no es para estimular la responsabilidad, la creatividad y la productividad, sino, por el contrario, para que los discípulos aprendan y

utilicen los conceptos, procedimientos, perspectivas y formulaciones que él ha preparado con gran diligencia y que, por tal, deben ser acogidos como paradigmáticos” (Zuleta, 2006: 19).

La actitud de este tipo de docentes sigue estando en concordancia con la creencia según la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo que encuentra su completa expresión en el arte y la técnica de transmitir información. De esta manera, el estudiante destacado será aquel que con mayor exactitud asimile el quantum de información preparado por el enseñador de turno y, a su vez, imite las actitudes y aptitudes tanto de éste como de las personas que el propio *maestro del súper ego* admira y asemeja. Lo aprendido, pues, pasa por ser el resultado del virtuosismo demostrado por el instructor en el desempeño de dos actividades básicas: Los monólogos – clase o las conferencias y las preguntas y respuestas como parte del período de *discusión*. Ambas como una farsa y falsa situación académica motivada a que lo que se busca es dejar en alto los grandes dotes de polemista del profesor; de esta manera, alimenta su imagen de hombre de autoridad e independencia que inicia y termina sus clases y conversaciones hablando de él, de sus ideas y criterios.

En el *maestro súper intelectualizado*, se pueden observar muchas características en común con el *maestro del súper ego*. Ello, por creer ambos en la necesidad de desarrollar intelectualmente a los educandos, pero con la diferencia de que el énfasis, para el primero de ellos, hay que ponerlo no en el interés por aprender los productos de los procesos de conocimientos ya realizados por estudiosos del área respectiva, sino en comprender la capacidad racional de la misma. Es decir, se empeña en procurar un adiestramiento de índole cognoscitivo particularmente riguroso en todos los estudiantes. Lo importante, en consecuencia, no es la transmisión de informaciones, más si el desarrollo de las aptitudes heurísticas de los educandos mediante el empleo de los medios básicos de análisis, comprensión y solución de problemas.

Finalmente Axelrod señala que “el maestro que tiene interés en el estudiante” es aquel que se apoya en la teoría del desarrollo humano. Lo describe como un miembro del personal docente universitario que coloca en el centro de la acción formadora al estudiante en lo que

llama *discipulocentrismo*, no para desarrollar unilateralmente un cierto tipo de habilidades intelectuales en desmedro de los otros aspectos de la personalidad, sino para estimular todas aquellas disposiciones que motiven su crecimiento o enriquecimiento físico, intelectual, emocional y social para comprender, controlar y resolver, actuando, las situaciones problemáticas.

Para este tipo de docente los alumnos no serán forzados a aprender de memoria las respuestas o esquemas que se le enseñen; por ello, este tipo de docente fundamenta su labor académica en promover la participación de los educandos en la identificación, comprensión y solución de los asuntos que se le plantean o presentan haciendo funcionar su inteligencia crítico-creativa-productiva para salir airoosamente. “Dentro de este reto se produce el aprendizaje significativo” (Zuleta, 2006: 20)

5.5 Modalidades de la práctica docente según Fenstermacher y Soltís

Para Fenstermacher y Soltís (1998) existen tres modalidades de enseñanza, las cuales tienen cada una su concepción de alumno, docente y escuela. Poseen su propio marco filosófico y se acercan a una línea psicológica y pedagógica determinada.

5.5.1 El enfoque del ejecutivo: en éste el docente es el gerente de los tiempos de la clase, una persona que toma decisiones, principalmente en el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Pero el tiempo empleado en el trabajo académico no es el único aspecto en el que insiste esta mirada.

Otros tres elementos ejercen una influencia primordial: a) Las indicaciones: el docente las utiliza para alertar a sus alumnos sobre lo que hay que aprender y el modo de alcanzar ese aprendizaje. b) La retroalimentación evaluativa: los docentes corrigen rápidamente los errores tanto de las tareas escritas como de las orales. c) El refuerzo: desde una sonrisa, hasta observaciones positivas o recompensas aún más tangibles. Otro aspecto del enfoque ejecutivo se conoce como oportunidad de aprender, esto es, dar a los estudiantes la posibilidad de aprender pues sucede que a veces, los docentes entusiasmados con la

complejidad y la profundidad de ciertos temas, se alejan de muchos de sus alumnos, limitando las oportunidades de aprendizaje. Esta modalidad de educador se parece al gerente de una línea de producción ubicándose por fuera del proceso, regulando contenidos y actividades, pasando por alto factores como la motivación individual o las características particulares de cada alumno.

También parece haber una estrecha relación entre él y los formatos escolares más habituales (cursos numerosos, exámenes regulares, informes de calificaciones, sistemas de acreditación y nivelación, etc.). La eficiencia del enfoque ejecutivo no parece deberse a una necesidad de la práctica de la enseñanza en sí misma sino más bien una demanda del dispositivo de enseñanza colectiva. En efecto, un enfoque de este tipo, no parecería necesario en un sistema tutorial.

Este enfoque podría llamarse también *corporativo* y ubicarse en el marco filosófico del positivismo y en la línea psicológica del conductismo en tanto mide los resultados del proceso de aprendizaje en términos de resultados/productos. Desde este enfoque, ser una persona educada es aquella que demuestra objetivamente que ha adquirido una serie de saberes específicos. Este enfoque pone el acento en la eficiencia que se mide a través de los resultados obtenidos por parte de los estudiantes. Son valores importantes dentro de este enfoque, el orden, la justicia, la perseverancia. Algunas IPES han implantado hasta interiorizar a sus docentes en este tipo de enfoque, por ejemplo los planes de clase que se les denominan guiones en el Tec Milenium y el ITESM o el esquema de procedimientos de la Universidad Mexicana, ambos en Veracruz.

5.5.2 El enfoque del terapeuta. En este enfoque el énfasis está puesto en lo que el alumno piensa o hace. En definitiva, lo que el estudiante es no puede separarse de lo que aprende y de cómo lo aprende. Para éste enfoque, la autenticidad del estudiante no se cultiva adquiriendo un conocimiento remoto que no se relaciona con la búsqueda de su significación y la identidad personal. El marco teórico de este enfoque es el de la psicología humanista, en tanto adquieren relevancia los enunciados sobre el sentido y libertad, sentimientos y emociones, intuición y experiencia subjetiva y espiritual.

La filosofía en la que se enmarca la psicología humanista es el existencialismo, puesto que la existencia es anterior a la esencia, porque simplemente, antes de ser algo en particular, simplemente, somos. Luego, llegamos a ser algo cuando enfrentamos el mundo y nos abrimos paso frente a él. Si eludimos estas elecciones y sus consecuencias, en realidad lo que estamos eludiendo nuestra propia esencia: la libertad. Una persona educada en este enfoque es un ser humano auténtico y genuino, lo cual implica tomar seriamente la libertad y comprender que tomar decisiones sobre quién es, supone la responsabilidad de aceptar las consecuencias. Cada persona es singular y mientras cada persona elija su propio camino hacia un futuro proyectado por ella misma, conservará su singularidad y será auténtica. Este enfoque de corte humanista, prioriza la libertad, la elección individual en virtud de la búsqueda de la autenticidad. Son valores importantes la sensibilidad, la equidad, la comprensión.

5.5.3 El enfoque liberador. Este enfoque pone un gran énfasis en el contenido, prestando menor atención a las habilidades docentes específicas (enfoque del ejecutivo) o a los estados psíquicos y emocionales de los alumnos (enfoque del terapeuta). El propósito, en este caso, es el de liberar la mente del estudiante de los límites de la experiencia cotidiana, de la trivialidad, del convencionalismo de los estereotipos, de lo visto como oficial o de lo aceptado por la mayoría. En este enfoque el contenido determina en gran parte el modo en que la clase se dará. Para que los alumnos puedan, por ejemplo, desarrollar actitudes críticas, los estudiantes aprenderán a adquirir ese hábito en virtud del ejemplo que da el profesor con sus propias actitudes. Así, la *manera* (modalidad, estilo) adquiere relevancia en este enfoque.

La *manera* es una disposición que guía la actuación en determinadas circunstancias y es esencial en el enfoque liberador porque será lo que determinará en gran medida que no se *paralice* la mente de los estudiantes con datos o habilidades triviales sino que por el contrario, se libere. Así entonces, no basta con que el alumno adquiriera conocimientos específicos. De esta forma, *la manera* de enseñar no depende de la materia, resulta, por el contrario, aplicable a todos los campos. Involucra virtudes morales (honestidad, integridad,

disposición imparcial, trato justo) e intelectuales (racionalidad, amplitud de espíritu, valoración de las pruebas, curiosidad, capacidad reflexiva y escepticismo prudente). El alumno deberá adquirir todos estos valores del mismo modo en que adquiere el conocimiento y la aptitud en cada disciplina. De esta forma, la *manera* es parte del contenido porque mientras éste se comunica, también se enseña el modo en qué este habrá de enfocarse y tratarse. El enfoque liberador, podría enmarcarse en la psicología cognitiva aunque sería quizá más adecuado definir este enfoque dentro de la dimensión filosófica que dentro de la psicología.

Existe la variante neomarxista del enfoque liberador que podría llamarse pedagogía crítica o enseñanza emancipadora, cuyo propósito es el de crear conciencia de dominación en los oprimidos de modo que estos puedan liberarse. El pedagogo brasileño Paulo Freire, es un claro exponente de esta perspectiva pedagógica. Este enfoque tiene sus raíces en la antigüedad clásica y puede definirse con el concepto griego de *Paideia*, en el cual, una persona educada es aquella que fue formada integralmente en conocimiento y virtud de modo tal que podrá desempeñarse con éxito y autonomía en la vida. Son valores importantes la racionalidad, la curiosidad, el escepticismo prudente, la honestidad intelectual, la integridad y desde luego el criticismo.

5.6 Tipología docente según Ksenia Sidorova

Esta autora realizó en el año 2007 un estudio en una IPES del estado de Yucatán en el que indagó sobre las condiciones de trabajo de los docentes en aquella región, así como las estrategias a las que recurren para asegurar una relativa condición de estabilidad laboral y comenta que la principal característica de los profesores que laboran en las IPES mexicanas es la forma de contrato, es decir por asignatura:

–Al igual que las IES, el personal docente se amplía y se diversifica. Por un lado, la docencia a nivel superior se convierte en una profesión, representada por profesores - investigadores (menos del 10% de los docentes en México) y profesores de carrera de tiempo completo. Por otro lado, existe un grupo de docentes que labora en –condiciones desmejoradas de trabajo, remuneración y prestigio respecto de sus

colegas que trabajan en el nivel universitario” (Brunner, 1995 citado por Sidorova, 2007: 19).

Concluyó que existe una gran variedad de profesores que laboran en las IPES que bien pueden resumirse de la siguiente manera:

1. Un grupo de maestros (todos ellos mexicanos, de 30 a 50 años) se preocupa, ante todo, por la falta de seguridad laboral y prestaciones. Para lidiar con esta situación estos maestros han optado por un segundo trabajo que los provea de beneficios y que implique una mayor seguridad: trabajan en las escuelas preparatorias y secundarias, incorporadas a la SEP, donde pueden aspirar a obtener una plaza, acumular antigüedad y contar con las prestaciones correspondientes a la jubilación (sobretudo la pensión). Un bajo porcentaje de éstos docentes expresa abiertamente su insatisfacción con las condiciones del empleo; lamentan que además de no tener seguridad laboral y beneficios correspondientes, no puede crecer profesionalmente, pues no son apoyados por la institución para hacer investigación.

2. El segundo grupo de maestros (en su mayoría extranjeros o emigrantes nacionales) se ve preocupado no tanto por la seguridad y prestaciones, sino por un ingreso insuficiente que obtienen. Como resultado, optan por un segundo trabajo, principalmente, en otras IES privadas. Éstas tampoco proporcionan seguridad o prestaciones, pero ofrecen un salario más alto que la IPES donde trabajan. Al sumar dos salarios cuentan con un ingreso bastante elevado.

3. Existe un pequeño grupo de maestros (mayores de 55 años) para quienes el trabajo en las IPES es más bien un pasatiempo y una forma de complementar el ingreso. En este grupo se encuentran las personas jubiladas o que están por jubilarse de otra escuela lo que les proporcionará una pensión mensual. Ser maestro, para ellos, es su forma de ser.

4. El último grupo de maestros es el que se encuentra en condiciones más precarias, al no contar con un segundo trabajo. El grupo está compuesto por los recién egresados muchas veces de la misma IPES donde ahora imparten clases. Son profesores jóvenes entre 23 y 28 años, hombres y mujeres, solteros y casados, algunos con hijos. La mayoría comenta que

están muy contentos por haber obtenido *este trabajo*, refiriéndose a la posibilidad de ser docentes a nivel superior. Cualesquiera que fueran las condiciones del empleo, el prestigio es el factor principal que los hace esforzarse para mantenerse en el trabajo. Muchos de ellos trabajan más horas que los maestros que poseen dos empleos.

CAPÍTULO 6.

EL DOCENTE Y LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Este capítulo tiene como propósito entender al docente universitario como sujeto profesional que ocupa el pensamiento como su principal instrumento de trabajo y que debe cumplir ciertos requerimientos profesionales para ejercer su actividad. A diferencia del capítulo anterior, este apartado se centra en la dimensión profesional del sujeto docente, mientras que el capítulo anterior versaba en torno a su dimensión social.

6.1 El docente universitario

El docente universitario es la persona nombrada o contratada como tal por una institución de educación –superior- para desarrollar actividades de investigación, enseñanza, asesoría, extensión de la cultura y gestión académica, de acuerdo con las actividades consignadas en los marcos regulatorios de cada institución, los contratos de servicios profesionales acordados y las actividades propias de su actividad, de ahí que en muchas escuelas -principalmente las IES públicas- los denominen *académicos*. Para efectos administrativos el docente está adscrito a una facultad, a cargo de un Director o Coordinador en jefe respectivo. Suelen adscribirlo a las academias de su carrera, a las líneas de investigación en las que tenga experiencia o formar parte de una división o departamento que agrupe varias licenciaturas afines a la vez (sociales y humanidades, económico – administrativas, biológicas y de salud, etc.)

–Cuando hacemos mención de quienes participan de manera protagónica en el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de las instituciones escolares superiores, que tienen alumnos bajo su cuidado y perciben un salario por ello, aunque también se dediquen eventualmente al ejercicio de su disciplina profesional de origen, a esto denominamos en una primera aproximación docencia” (Garduño, 1997: par. 21).

–Los profesionales que anteriormente se denominaban catedráticos hoy se conocen en las universidades generalmente como académicos porque no únicamente enseñan su materia

[es decir docentes que imparten sólo clases] sino que además han incorporado nuevas responsabilidades como las de investigar, difundir la cultura, y estrechar los vínculos de la institución con la sociedad por medio de la extensión universitaria, actividades éstas eminentemente académicas y no exclusivamente docentes” (Garduño, 1997: par.28).

Velazco y García destacan la diferencia entre profesores y catedráticos; señalan que ~~la~~ mayoría de los primeros -que son llamados por su título- ya no se encuentran -en poco o nada- involucrados en la situación académica y mucho menos personal de sus alumnos” (2004: 19). ~~Se~~ limitan a dar su clase y a obtener los resultados mínimos o máximos deseados. Pocos, realmente, están inmersos en los triunfos y fracasos y en los logros y problemas de los jóvenes adultos o recién entrados en dicha etapa” (Velazco y García, 2004: 20).

~~En~~ la carrera universitaria se les empieza a aplicar el distintivo de *catedráticos*, pues se parte de la idea de que el Profesor o el Maestro tienen ese título como grado académico recibido por haber cursado estudios de Normal Superior o Licenciatura en Educación o Pedagogía, a diferencia de aquellos, quienes son profesionistas titulados ~~e inclusive especializados~~ en otras áreas del saber, ya sean Ingenieros, Médicos, Abogados, Físico-Matemáticos, Psicólogos, etc.” (Velázco y García, 2004: 23)

Bustamante Rojas (2006) concibe al docente del nivel superior como uno de los principales agentes sociales cuya principal función es desenvolverse de forma eficaz y productivamente. ~~Tiene~~ como punto de partida un objetivo educativo institucional, que deberá transpolar a lo personal, determinando la manera más eficaz para lograrlo, es decir, tendrá que establecer una intencionalidad en vista a un logro”. Por eso para este autor, el principal objetivo del docente en educación superior es ~~perfilar~~ al alumno de acuerdo al gusto por el saber y su particular interés en el campo laboral en que se está preparando” (Bustamante, 2006: 2).

Para Julio Cesar Martínez Cruz investigador de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Aragón de la UNAM ~~la~~ experiencia del profesor es sin duda una práctica dinámica, esto es, que mediante el ejercicio se nos permite generar diversos

mecanismos, para entonces así, elegirlos resolviendo, en cada circunstancia específica, los inconvenientes que se presentan durante nuestra labor”. (Martínez, 2003: 8)

En términos conceptuales estamos refiriéndonos a una nueva profesión que no se nutre de agregados de catedráticos sino que es más complejo, en tanto se diversifican las estructuras de oportunidades en un proceso de profesionalización del que falta mucho por investigar. (Garduño, 1997: 32).

6.2 Requerimientos profesionales para ser docente universitario

La expansión de las universidades privadas también trajo consigo una nueva opción de empleo para aquellos profesionistas desempleados que contaban con cédula y título profesional. –Hoy por hoy, la única exigencia real para el profesor de tiempo completo está en el grado académico” (Parent, 1998: 24). A saber, haber realizado una licenciatura en alguna de las disciplinas que pretende enseñar, deseablemente contar con el grado de maestro y tener alguna experiencia en su campo laboral. Sin embargo el requisito de poseer al menos licenciatura, aún no es legal en cuanto aparezca por ejemplo en la Ley General de Educación o en la Ley Federal del Trabajo, pero sí es aplicado en la selección de los docentes como el primero y elemental. Habrá que precisar más este requisito para hacerle útil como factor de mejora de la calidad de las escuelas y de productividad de los docentes.

6.2.1 Primera exigencia: Conocer la ciencia que se pretende enseñar

–Parece una verdad de perogrullo, pero una lectura más atenta al aserto nos muestra que en la realidad no contamos con la totalidad, ni siquiera la mayoría de los docentes concedores de su ciencia y menos la filosofía de la ciencia tan importante para un trabajo científico serio” (Parent, 1998:25). Hasta el día de hoy las IES son *Escuelas Profesionales*, es decir que forman mediante un enfoque basado en competencias profesionales que le permita a los jóvenes insertarse en el mercado de trabajo.

El desarrollo del país demanda egresados capaces de tomar en sus manos la dirección de las empresas, la administración de los servicios, la guía del comercio. Se necesitan

profesionales, es decir hombres y mujeres preparados para actuar eficazmente en el medio de la producción. Los egresados, consecuentemente, al instalarse como profesores universitarios, repiten lo que han aprendido y comunican a sus alumnos los *gajes de los oficios* que desempeñan exitosamente. —Nos encontramos en un círculo de producción retroalimentación de la que debemos salir para alcanzar los más altos niveles de desarrollo social y cultural a que el país tiene derecho. Nuestros profesores universitarios son profesionales acostumbrados al trabajo en las oficinas y talleres, pero no en la búsqueda de un saber científico que es lo que la universidad debería entregar a sus alumnos” (Parent, 1998: 26).

El conocimiento de nuestros profesores es más técnico, en el sentido amplio de la palabra, que científico. De ahí la primera exigencia ética y profesional del profesor universitario es el dominio de su ciencia, no sólo el conocimiento de las aplicaciones prácticas (técnicas) de este conocimiento. Pero la universidad no se queda a este nivel inmediatista. Para que la técnica sea realmente eficaz es imprescindible que sea precedida por un conocimiento científico que le da su cuerpo y su razón.

La universidad es más que una escuela profesional porque, precisamente, profundiza el conocimiento creando así hombres y mujeres de formación más amplia y de mayor alcance social, amén de científico. La universidad es el lugar donde se busca la verdad que está en el conocimiento, no sólo en la aplicación del conocimiento. La formación del profesor universitario debe empezar con los estudios de maestría (en algunas universidades nacionales se impone el doctorado) deberá incluir este requisito fundamental. Las maestrías aun tienen la característica de ser *profesionalizantes*, término acuñado a últimas fechas precisamente porque se ha hecho conciencia de lo limitado que ha sido el esquema de maestrías, más complemento de la licenciatura que introducción al saber superior.

Además pocos son los profesores universitarios que se dedican a la investigación, siendo esta actividad central para el desarrollo exitoso de nuestras actividades de docencia. La maestría orientada a formar profesores universitarios (no es su única función) no debe dedicar grandes esfuerzos a la enseñanza de la didáctica o de la pedagogía universitarias.

No se trata de formar a un docente normalista. El profesor universitario se forma en el conocimiento, más que en técnicas didácticas. De poco o de casi nada ayuda un maestro que domina todas las técnicas de la docencia pero que no tiene nada que enseñar. El contenido de las maestrías versará más sobre aspectos científicos desde el conocimiento más profundo de la propia ciencia, hasta la filosofía de la ciencia y los problemas actuales que enfrenta la ciencia en todos sus niveles. El profesor de maestría es un guía para penetrar en su ciencia, no es el que difunde toda la ciencia. En esta búsqueda de la ciencia se despliega información amplia, variada, de fuentes universales, en varios idiomas y se discuten, se debaten los tópicos elegidos.

6.2.2 Segunda exigencia: alto nivel ético

La ética del profesor es ante todo la búsqueda y la difusión de la verdad. La honestidad intelectual implica penetrar en este laberinto de incógnitas que es la búsqueda de la verdad. El profesor universitario, aun si es un profesional que dedica a la docencia solo algunas horas a la semana es un investigador. No es posible imaginar la simple repetición de los mismos conocimientos prácticos enriquecidos solamente con nuevas experiencias del trabajo diario. La búsqueda de la verdad en la ciencia es una exigencia que muchos han olvidado absortos por otras exigencias de su trabajo. Es hora de volverse a encontrar con la riqueza del saber, la novedad del descubrimiento siempre actualizado y la cercanía de los científicos de primera línea que conducen este saber. Esta ética de la verdad implica también el respeto al origen del conocimiento. El profesor puede y debe recurrir a las fuentes más seguras de su ciencia, pero lleva consigo la responsabilidad de citar a sus fuentes para que el alumno se encuentre ante el verdadero productor del conocimiento y así se abra a la comunidad científica internacional.

La ética del profesor universitario se cifra en el trato con los alumnos. Aparentemente es simple cortesía; sin embargo, estas relaciones son muy complejas. El afecto hacia el alumno es un requisito de éxito en la comunicación de las ideas, pero el afecto se limita al trato escolar. El afecto debe ser igual para todos, imposible imaginar que algún privilegiado gozara de una atención peculiar y obtuviera calificaciones acordes a este afecto y no al

conocimiento adquirido. El afecto tiene sus peligros cuando se instala entre dos personas de sexo diferente. –El profesor o la profesora cuidarán que las relaciones con sus alumnos sean siempre públicas. No puede repetirse el caso del profesor que aplica un examen en su oficina, despacho o casa fuera del medio que corresponde a esta actividad y se presta a toda clase de desviaciones peligrosas para ambas partes. Tampoco la venta de tesis, ni la autopromoción como el otorgarse asesorías” (Parent, 1998: 29).

La búsqueda de la verdad está también en la calificación del conocimiento. Los reglamentos indican que el maestro debe aplicar varias pruebas para tener una visión más completa del conocimiento adquirido por el alumno y ofrecerle la ocasión de ubicarse con claridad ante su verdadero saber. Es justo no engañar con expresiones ambiguas o equívocas, como calificar más alto de lo que efectivamente merece el alumno. –Engañamos así a una persona que cree saber porque el maestro no ha querido ni ha sabido ser justo y afirmar la ignorancia de su alumno; o porque el alumno no quiere estudiar más” (Parent, 1998: 29). La tendencia a *regalar* calificaciones es muy común por varias razones. La primera porque a los docentes se les hace difícil calificar, la segunda porque no se quiere aplicar exámenes extraordinarios, la tercera porque el profesor es mal visto si reprueba a sus alumnos, más allá de lo socialmente aceptado, la cuarta porque el profesor no quiere enfrentarse con sus alumnos reprobados que exigirán más explicaciones o tratarán de chantajearlo.

6.2.3 Tercera exigencia: Cultura general

Un profesor universitario es un hombre o una mujer con una amplia visión del mundo. Tiene la mente abierta y ve más lejos que todos los demás, ve objetivos que los alumnos no pueden vislumbrar. La cultura general es ante todo una apertura de mente no hecha solamente de conocimientos sino de vivencias y de sensibilidades, es parte del arte de vivir que será la gran característica que distingue al profesor universitario de todas las demás actividades profesionales. El poseedor de esta cultura es una persona que goza de un espíritu de libertad frente a las tendencias de adoctrinamiento o a la manipulación. La cultura general se forma en el intelectual con la lectura.

El profesor universitario ama la lectura y lee efectivamente muchas horas al día. No basta con leer los textos obligados por razón de la enseñanza, sino también otros libros relacionados indirectamente con el trabajo profesional y académico y también libros de entretenimiento como son las novelas, los libros de historia o de viajes o de ciencia-ficción. La lectura es la única forma de hacerse de un conocimiento superior, abstracto, propio de la ciencia o de la filosofía. Las gráficas, los dibujos, la animación visual estimulan la imaginación, pero no crean los conceptos. En ellos descansan la ciencia y la filosofía.

El profesor universitario crea su propia biblioteca. La costumbre de encontrarse entre libros (la propia biblioteca) alimenta la lectura. El libro como tal, como objeto, se aprecia por lo que es, un instrumento de desarrollo humano. La página leída varias veces, el libro al que se recurre frecuentemente son pasos importantes en la formación del profesor y del intelectual. La cultura general se enriquece con los viajes. Desplazarse y penetrar en otras maneras de ver el mundo es un factor determinante en la apertura de la mente. Atreverse a tratar con el habitante de regiones diferentes a la nuestra, hablar con estos otros, comer sus alimentos y bailar sus bailes es el modo de romper la cáscara cultural que nos hemos impuesto. No se trata de iniciar esta educación personal con grandes viajes a países lejanos. Conocer bien nuestro propio país, desde nuestra propia región ya es un paso importante en esta transformación necesaria. Los viajes a otros países implican además de la capacidad de adaptación a otras maneras de ser y a otra cultura, el dominio de otros idiomas.

Un profesor universitario debe conocer varios idiomas. Sus lecturas le comprometen a este conocimiento pasivo: saber leer y entender sin dificultad los textos impresos en el otro idioma ya es un avance significativo. Poder comunicarse verbalmente (conocimiento activo) es otro escalón que el académico por las mismas razones de su profesión requiere. ¿Cómo entrar en contacto con la comunidad científica mundial sin hablar y escribir en otros idiomas? Y debemos hablar sin titubeo de varios otros idiomas porque el mundo que nos rodea es grande y las culturas muy diversas.

Finalmente, la cultura general se alimenta del arte. El profesor universitario ama el arte y desarrolla para sí y para su medio la práctica de alguno de ellos. Para algunos será la música o la pintura, para otros la escritura o el baile. No se aprecia con todo su valor la manifestación artística si no se ha introducido en su práctica. El arte es el desarrollo de una nueva calidad humana, es la dimensión estética de la vida que debe equipararse a la dimensión ética. Mucho se relacionan la una con la otra y el descuido de esta segunda afecta el pleno desarrollo de la primera. Crear un entorno estético no nos obliga a la inversión de grandes cantidades de dinero; son el gusto y la buena elección que no exigen más que la sensibilidad para ir hacia lo mejor. —El adorno del cubículo, la disposición de los objetos, muebles y otros, la luz y el color son datos que no pueden escapar del profesor universitario que deben ser un hombre o una mujer completos, no sólo intelectuales que residen en las esferas de la abstracción, sino seres humanos cuya vitalidad se expresa en manifestaciones de sensibilidad” (Parent, 1998:30)

6.2.4 Cuarta exigencia: La convivencia

La vida académica es comunitaria o no es. El pensador aislado pudo haber sido en otra época de la historia de la humanidad. Hoy por hoy no es posible, tampoco es favorable al buen desarrollo. La capacidad de compartir el conocimiento con los colegas sin temor a la pérdida de la autoría de una idea propia, ni a la burla de nuestros iguales, es una necesidad para el progreso científico y académico. Avanzamos juntos o no avanzamos podría ser la reflexión que surge de esta observación. Hoy, los progresos de la ciencia se dan en ambientes donde se comparte el conocimiento. De igual forma ante la exigencia de formar a los jóvenes, los maestros se acercan para conjuntamente enseñar de manera coherente y alcanzar un mayor grado de objetividad en su evaluación. El compañerismo además es una forma de vivir enriquecedora por sí misma. El ambiente de trabajo es mucho más fértil y más agradable cuando existe el intercambio amistoso.

6.3 La actividad laboral docente en contexto

Ángel Díaz Barriga afirma que “la docencia es una de las tareas educativas menos reconocidas y consecuentemente menos apoyadas” (1984: 115). En este sentido el docente de Ciencias de la Comunicación no es la excepción.

Una característica en común en el plano social y laboral de los docentes de las escuelas particulares es que no cuentan con las prestaciones ni condiciones que les garanticen su permanencia y continuidad al encontrarse la mayoría trabajando por asignatura, tal y como lo afirma Sidorova en su estudio acerca de las IPES en el estado de Yucatán:

–Al igual que las IES, el personal docente se amplía y se diversifica. Por un lado, la docencia a nivel superior se convierte en una profesión, representada por profesores investigadores (menos del 10% de los docentes en México) y profesores de carrera de tiempo completo. Por otro lado, existe un grupo de docentes que labora en condiciones desmejoradas de trabajo, remuneración y prestigio respecto de sus colegas que trabajan en el nivel universitario. Aquí, ser docente significa realizar un trabajo de tipo flexible, de acuerdo con una única modalidad de contratación: por horas”. (Sidorova, 2007: 3).

Con el propósito de contextualizar la afirmación anterior, a continuación se presenta el artículo 52 del Reglamento General Académico de una de las nueve universidades privadas de la zona, el cual fue autorizado por las autoridades educativas con las que ésta tiene estudios incorporados o reconocidos en cuanto a su validez oficial (ante la SEP, SEV y UNAM) y vigente desde el año 2005.

–En las Facultades y Escuelas, por lo menos el noventa por ciento de los docentes deberán ser profesores por asignatura, a fin de que cuenten con práctica profesional activa y contribuyan a formar la clase de perfil profesional que la Universidad desea” (Reglamento General Académico de una IPES de Veracruz, 2009; última actualización el 1 de agosto del 2005)

Los profesores de asignatura de las IPES -en este caso de Veracruz – Boca del Río- constituyen un grupo heterogéneo en cuanto a su perfil profesional. Los profesores en la

zona se conceptualizan así mismos como entes diferentes que coexisten simultáneamente, pero que viven diariamente una situación sumamente crítica, compleja y diversa

Por otra parte, en los últimos años las universidades particulares han venido presentando un crecimiento sostenido. Algunas de estas IPES se fundan a partir de inversiones millonarias en infraestructura, tecnología y publicidad. Otras acondicionan locales pequeños, casonas o viejos inmuebles que no fueron diseñados cuando se construyeron para la función escolar. Ya sea en el caso de las grandes universidades que invierten importantes cantidades en su infraestructura o pequeños centros educativos de demanda emergente, el elemento verdaderamente indispensable para garantizar la calidad en la enseñanza de los educandos, es el personal docente: la fuerza de trabajo. Este aumento de IPES se ha traducido también en una nueva opción de empleo para profesionistas de todas las edades y especialidades que no han encontrado trabajo en su mercado laboral o que por voluntad propia han decidido abandonar parcial o totalmente sus actividades por lo mal pagada que muchas veces se convierte su profesión.

Según un artículo realizado por el periódico Imagen del Golfo, (27 mayo 2007: 23). —~~D~~ las 18 profesiones más comunes en Veracruz, por lo menos 10 tienen los peores salarios, jornadas inhumanas, con poco mercado de trabajo y con profesionistas que estudian, por ejemplo, medicina, y terminan alquilados como taxistas, meseros, cargadores, cantantes, subastadores, o el peor de los casos, de vendedores de puerta en puerta” Los egresados de las facultades de Ciencias de la Comunicación en el estado, según el estudio antes referido, ganan en promedio entre \$4,800.00 y \$6,791.00. Su campo de trabajo a nivel nacional es amplio y diverso pues, del 5.6% ejercen como dibujantes u operadores de imagen y sonido. El 7.1% viven de escritores, periodistas, críticos o redactores. El 8% como pintores. El 5% de gerentes y administradores de instituciones o empresas, el 4.3% de fotógrafos comerciales o reporteros gráficos y el 68% se dedican a cualquier cosa, menos a su campo profesional (en este porcentaje se incluyen los docentes)

En este contexto también se incluyen los egresados de Comunicación que se dedican a impartir clases en las distintas universidades particulares del país. Este profesionista -

comunicólogo que Rafael Reséndiz (2003) lo definiría como un científico social dedicado a observar fenómenos de la comunicación, la información y la cultura de masas; experto en analizar el entorno social, político, cultural, económico y científico; capaz de generar mensajes que expliquen el estado de los fenómenos que lo circundan; ahora también se ha convertido en profesor universitario. Sin embargo a juicio de diversos autores (Esteve, 2009; Galaz y Gil Antón, 2009; Fernández Enguita, 2003) estos docentes ejercen su práctica cotidiana en un escenario de insatisfacciones básicas que se resumen en frustraciones de diverso tipo (Díaz Barriga, 2002): Deterioro de su imagen social como profesor, falta de autonomía, un escenario de crisis de identidad y una magra retribución económica. Desde el punto de vista de Valero Pérez (1991) El profesor universitario (en este caso de comunicación) se enfrenta a problemas laborales diversos como la inestabilidad, la ausencia de procedimientos estandarizados de selección, remuneración insuficiente y el limitado prestigio que ostenta

Este crecimiento se ha venido dando en un escenario discursivo complejo, con enormes asimetrías en el aspecto social y laboral. La práctica docente se ha venido llevando a cabo bajo el discurso de la reproducción y la resistencia (Mac Laren 2008).

Desde la perspectiva de la primera, el catedrático se dedica sólo y exclusivamente a llegar a su centro de trabajo e impartir su clase; a continuar preservando el sistema de enseñanza implantado por los dueños de las instituciones de educación superior; este discurso de la reproducción define a la actividad docente como una práctica autorregulada, poco crítica que acata e incluso se exhibe como sumisa y halagadora.

Por otra parte se ha presentado el discurso de la resistencia, el cual define al docente como un intelectual transformador y crítico del sistema donde labora. Este otro discurso ve al catedrático como un sujeto libre de pensamiento, capaz de elaborar su propio plan de estudios y sus propias formas de evaluar; un docente fundamental en el desarrollo del sistema educativo superior por su compromiso con la sociedad y con su alumnado que se libera de lo que ha denominado Henry Giroux como *pedagogía del servilismo* (Giroux, 1998: 42).

Sin embargo este enfoque de práctica de la enseñanza es tan mal vista por los empleadores, que invariablemente se les señala y califica a los docentes de *conflictivos y reaccionarios* y consecuentemente sus condiciones laborales se ven en riesgo. –En el ámbito educativo, la resistencia al cambio se percibe y se nombra a través de sus actores, los profesores, y son identificados como *resistentes al cambio*, como una forma de conflicto, que aparece, emerge, habla y explica” (Guerrero, 2005: 3)

Según datos del último trimestre del 2009 de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo realizada por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) en coordinación con el INEGI, en el año 2000 habían 126,000 docentes de educación superior (incluye públicas y privadas, licenciatura y posgrado) mientras que para el año 2009 la cantidad aumentó a 186,000, lo cual significa un incremento de 47.7%. El citado documento agrega que el 1.5% de los profesores universitarios del país tiene entre 18 y 23 años; el 21.4% entre 24 y 34 años; el 28.9% entre 35 y 44 años y el 48.2% cuenta con 45 y más años de edad. La docencia superior es una actividad considerada incluyente y mixta, pues el 55.1% de los profesores son varones y el 44.9% son mujeres.

En cuanto al salario de los docentes, también se menciona que en México un profesor en el nivel superior (obtenido de IES públicas y privadas) gana en promedio \$ 10, 588.00 (ENOE, 2009). Se reporta que el 45.2% de las docentes labora de tiempo completo, mientras que el 54.8% lo hace de medio tiempo.

Según información recabada por el INEGI en 123 escuelas de licenciatura y posgrado a nivel nacional, en el periodo de 1995 – 1996 el pago promedio de hora – clase a un profesor de licenciatura en escuela privada oscilaba en \$ 45.00, mientras que en escuelas públicas era de \$ 82.00. Para el periodo escolar 2001 – 2002 el estudio se realizó en 184 escuelas y el promedio en universidades privadas pasó a \$ 87.00 y en las universidades públicas a \$ 185.00. Es decir que en siete años el pago de hora clase en las IPES a nivel nacional aumentó un 82% mientras que en las universidades públicas se incrementó en un 110%.

En el caso de posgrado, el estudio arrojó un promedio de pago por hora clase a nivel nacional para las IPES dentro del periodo 1995 – 1996 de \$ 81.00 y para las escuelas públicas de \$ 83.00. Para el periodo escolar 2001 – 2001 el promedio en las escuelas privadas aumentó a \$ 211.00 y en las públicas a \$ 243.00.

Ahora mediante la ENOE se sabe que en la zona Centro trabajan el 43.4% de los docentes; en la zona Centro Occidente, el 17.9%; en el Noreste 12.9%; en la zona Noroeste, 9.4% y en la zona Sureste laboran el 16.3% de los docentes. Sólo en las zonas Centro y Noroeste el porcentaje de individuos que trabajan como docentes está por arriba del promedio general de las personas ocupadas.

En cuanto a la evolución de las vacantes de trabajo a nivel nacional, según el Sistema de Información del Servicio Nacional de Empleo, de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social, a través de la Bolsa de Trabajo del Servicio Nacional de Empleo (2009) en el año 2001 hubo 103 mil opciones de empleo, mientras que en el 2003 hubo 120 mil, año en que se ofertaron más oportunidades en este campo laboral. Sin embargo el año 2004 ha sido el que menos ofreció en los últimos nueve años con tan sólo 34 mil. En el año 2008 las vacantes pasaron a ser 72 mil, lo cual muestra un descenso importante en los últimos años. Cabe mencionar que desde el año 2005 a la fecha, la generación de vacantes ha sido prácticamente nula pues cada año apenas y se generan en promedio 2 mil vacantes más. En resumen: 99 de cada 100 son asalariados, 44 de cada 100 son mujeres, 43 de cada 100 trabajan en la zona Centro y prácticamente todos tienen nivel de escolaridad Superior.

En cuanto al estado de Veracruz, se sabe por el Anuario Estadístico del Estado que existen (2009) 189 instituciones de educación superior conformadas 2 centros tecnológicos superiores universitarios, 18 escuelas normales (magisteriales), 152 universidades públicas y privadas y 17 escuelas de posgrado. Cuenta también con 18,018 docentes. y 187,306 mil alumnos inscritos. Particularmente las IPES de la zona Veracruz – Boca del Río cuentan con 1,916 docentes que representan el 57%. De ese universo el 10.9% laboran en las diferentes licenciaturas privadas de comunicación que equivalen a 209 profesores.

SEGUNDA PARTE: R E S U L T A D O S

Consideraciones metodológicas

En la zona Veracruz – Boca del Río (Herrera, 2009) trabajan, en el sector particular de nivel superior 1916 docentes que equivalen al 57%. De ese universo el 10.9% laboran en las diferentes licenciaturas privadas de comunicación que equivalen a 209 profesores. Se aplicaron entrevistas a una muestra representativa del 9.6% del total de la población docente de comunicación de la zona (20 entrevistas) utilizando el criterio de muestreo no probabilístico y el método de conveniencia, es decir a 20 de 209 profesores de IPES en una proporción del 50% hombre y 50% mujeres. Se partió de la idea de que la remuneración de los docentes en el sistema privado de educación superior debe ser replanteada, pues éstos llevan su actividad, en un estado de permanente incertidumbre e inestabilidad laboral; trabajan con varias limitaciones económicas e insuficiencias contractuales, en un escenario de insatisfacción y falta de reconocimiento social. Lo anterior ha llevado como consecuencia una inadecuada e insuficiente remuneración, así como nulas prestaciones sociales.

Características del estudio

El siguiente estudio se realizó en la conurbación de los municipios de Veracruz – Boca del Río, en el estado de Veracruz. Para la obtención de los resultados se procedió a la realización de entrevistas mediante la aplicación de un cuestionario dirigido a los docentes que trabajan en las IPES de la zona compuesto de 136 preguntas. Este cuestionario se respondió de acuerdo al orden establecido de las preguntas, pero se les permitió a los sujetos entrevistados que puedan hacer comentarios o dar testimonios que reforzaran sus respuestas. De acuerdo al tipo de respuesta, el instrumento estuvo conformado por el 45% de preguntas abiertas (es decir aquellas en donde el entrevistado emite una respuesta corta o

expresa su opinión espontánea y libremente) y un 55% de preguntas cerradas (aquellas donde el entrevistado elige su respuesta a partir de una o varias alternativas).

El 30% de las abiertas fueron de *respuesta corta* y el 15% de *respuesta libre y espontánea*; mientras que de las de tipo cerradas el 10% fueron de *opción múltiple* y 45% *dicotómicas*. Con la aplicación de este instrumento se pretendió conocer acerca de ¿Quién es el docente de comunicación en Veracruz?, ¿Qué ventajas competitivas ofrecen a sus empleadores?, ¿Cuáles son sus expectativas en torno a su trabajo?, ¿Cuáles son las condiciones laborales en las que ofrecen sus servicios?, ¿Cuáles son sus principales preocupaciones derivadas de su situación laboral? y ¿Cuáles son los malestares de los docentes de Comunicación en Veracruz?

Los criterios metodológicos fueron los siguientes: se eligió una muestra de 20 profesores; 50% del sexo femenino y 50% del sexo masculino mediante el método no probabilístico (Tamayo, 1997, Hernández, 1997, Méndez, 1998), es decir, aquel en que los miembros son seleccionados por el investigador utilizando algún criterio específico relacionado con las metas de investigación. La población de interés estuvo compuesta de 209 docentes que impartieron clases en el semestre 2008 – 2009 - II en las instituciones privadas de educación superior de la zona Veracruz – Boca del Río. Los docentes entrevistados fueron elegidos por el investigador utilizando el criterio denominado *intencional o por conveniencia* de acuerdo con los propósitos de la investigación. –Este tipo de muestreo se caracteriza por un esfuerzo deliberado de obtener muestras *representativas* mediante la inclusión en la muestra de grupos supuestamente típicos (...) también puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los individuos de la población. El caso más frecuente de este procedimiento el utilizar como muestra los individuos a los que se tiene fácil acceso” (Canales, 1998: 155)

Criterio de Inclusión de la muestra: los docentes elegidos por el investigador cumplieron con las siguientes características: a) contar con título profesional avalado por alguna universidad y cédula profesional expedida por la Dirección General de Profesiones de la SEP. b) haber tenido al menos un semestre de experiencia docente en el campo de las

Ciencias de la Comunicación. c) Radicar en alguno de los siguientes municipios del estado de Veracruz: Cardel, Medellín de Bravo, Boca del Río o Veracruz.

Criterio de Eliminación de la muestra: se eliminó de la muestra todo aquel integrante que a) durante las fechas de realización de esta investigación haya sido contratado o preste sus servicios en un alguna actividad que lo haga abandonar el ejercicio docente. b) que haya renunciado a su labor de docente durante el semestre 2008/2009 – II y c) sea despedido por la institución educativa donde en su caso, laboraba.

Los docentes seleccionados laboraron en una o más de las 9 universidades que ofrecen las licenciaturas de Ciencias de la Comunicación en la zona. Se tomaron en cuenta carreras afines como 1) Diseño y Comunicación Empresarial y 2) Comunicación y Publicidad debido a que en la práctica son carreras similares en sus planes de estudios, grado académico que ofrecen al egresar, perfil profesiográfico del docente que desea impartir clases y perfil de egreso de los alumnos con Ciencias de la Comunicación.

Tabla 3. Universidades particulares y docentes de la zona Veracruz – Boca del Río.

Nombre Comercial de las IPES	Nombre de la licenciatura	Año de fundación de la carrera	Número de docentes en Comunicación en el semestre 2008 – 2009/II	Número de docentes entrevistados
Universidad Cristóbal Colón	Ciencias de la Comunicación	1992	58	4
Universidad Villa Rica	Ciencias de la Comunicación	1999	34	4
Universidad Mexicana	Comunicación	1997	31	2
Centro Universitario Hispano Mexicano	Comunicación y Publicidad	1996	20	2
Universidad del Golfo de México	Ciencias de la Comunicación	2007	22	2
Universidad de Oriente	Comunicación	2003	14	1
Centro Universitario Las Américas	Diseño y Comunicación	2005	12	2
Universidad Empresarial	Diseño y Comunicación Empresarial	2006	9	2
Universidad Tercer Milenio	Comunicación	2009	9	1
			209*	

* Aproximadamente cien de éstos docentes imparten materias extracurriculares como Informática (llamada también Computación en algunos casos), Inglés (Francés en algunos casos) Actividades Deportivas, Artísticas y Culturales que no aparecen formal y oficialmente en los certificados de estudios de los alumnos.

Población Total 209 docentes

Muestra 20 docentes

Porcentaje de la muestra con respecto a la población: 9.6%

CAPÍTULO 7.

¿QUIÉN ES EL DOCENTE DE COMUNICACIÓN EN VERACRUZ?

Para contextualizar al docente como sujeto multidimensional se hizo necesario explorar su edad, procedencia, la zona residencial donde vive, su estado civil, descendencia, el lugar jerárquico que ocupa en su núcleo familiar y sus relaciones de dependencia e independencia económica. Desde la perspectiva del perfil docente estos aspectos forman parte de las dimensiones personal e interpersonal abordadas en el Marco Teórico por Fierro, Fortoul y Rosas.

7.1 Género y edades.

Con este apartado se pretendió contrastar los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo realizada entre otras instituciones por la STPS (referida anteriormente en el Marco Teórico) con la información obtenida. Como se aprecia en la *Gráfica 1*, un poco más de la mitad (55%) tienen más de 40 años de edad, el docente más joven tuvo 26 años y el más longevo 56. Existe una tendencia generalizada del 75% de docentes cuyas edades oscilan entre 35 y 45 años. De esta última tendencia se encontró que el 40% son docentes del sexo femenino y 60 del sexo masculino. El 15% tiene entre 25 y 35 años, 70% tiene entre 36 y 45 años y el 15% entre 51 y 60 años.

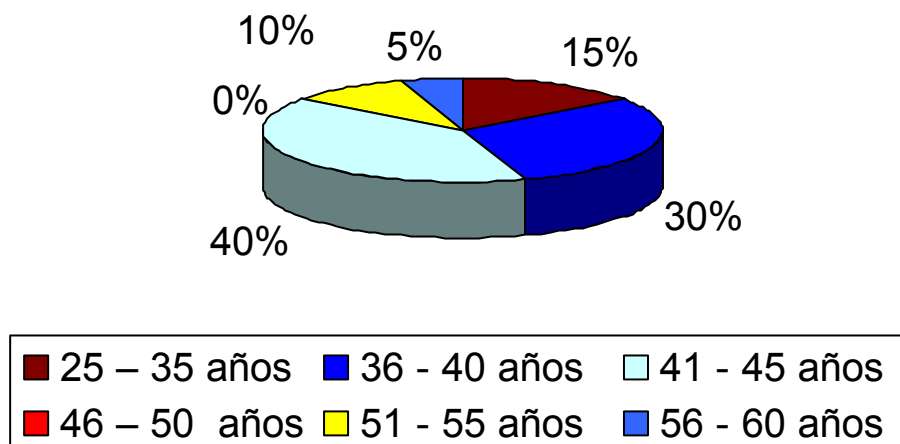
Tabla 4. Comparativo en cuanto rango de edad de los docentes.

Rangos de edad (años)	ENOE 2009	Veracruz – Boca del Río, 2009
18 - 23	1.5%	
24 – 34	21.4%	10%
35 - 44	28.9%	70%
45 y más	48.2%	20%
TOTAL	100%	100%

Mientras que en la ENOE se aprecia que casi la mitad de los docentes tiene 45 y más años de edad y es el rango de edad mayoritario; en los resultados obtenidos sólo el 20% de los

docentes cuentan con 45 años y más, y el rango mayoritario de edad oscila entre los 35 y 44 años.

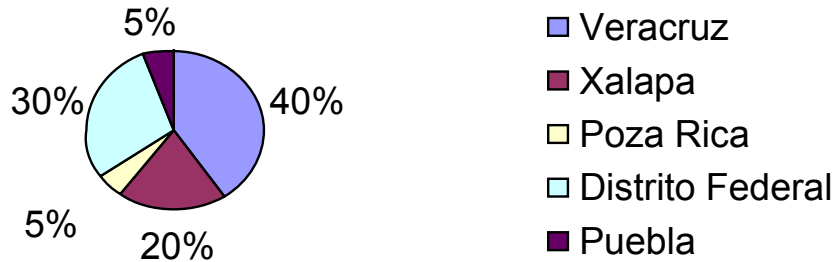
Gráfica 1. Rangos de edad de los docentes



7.2 Lugar de nacimiento.

El 65% de los docentes entrevistados reportaron ser originarios del estado de Veracruz (40% Veracruz, 20% Xalapa y 5% Poza Rica) el 30% restante proviene de la capital del país y del estado de Puebla (5%). (Gráfica 2) Podría decirse que los docentes de comunicación que trabajan en la zona, habitan en un entorno caracterizado por la diversidad regional dado que sólo 4 de cada 10 nacieron en el municipio de Veracruz. Así mismo, es de llamar la atención que a pesar de que Veracruz no es un estado limítrofe con el Distrito Federal, cuenta con un tercio de sus docentes de comunicación provenientes de la capital del país.

Gráfica 2. Lugar de nacimiento de los docentes



7.3 Estado civil.

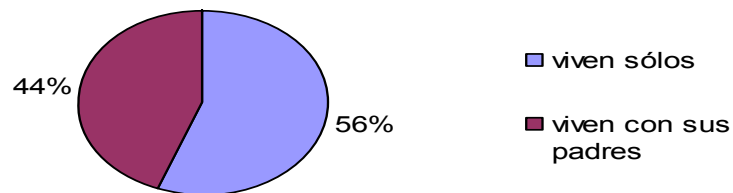
El estado civil de los docentes en la zona presenta las siguientes características (*Gráfica 3*): El 55% son casados, de los cuales el 35% son de sexo masculino y el 20% del sexo femenino. El 35% son solteros, de los cuales el 10% hombres y el 25% son mujeres. El 10% son divorciados, de los cuales 5% son hombres y 5% son mujeres. De los solteros y divorciados, 25% viven solos y 20% viven con sus padres.

Gráfica 3. Estado civil de los docentes



Del subgrupo de docentes que conforman los solteros y divorciados (los cuales representan el 45% del total) el 44% viven solos y 56% viven con sus padres (*Gráfica 4*).

Gráfica 4. Condición de los docentes solteros y divorciados



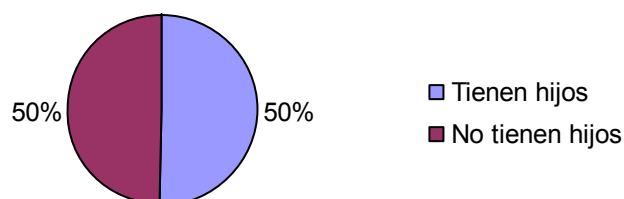
El 100% de los esposos y de las esposas de los docentes trabaja aunque no necesariamente ambos dando clases (recordemos que el subgrupo de docentes casados conforma el 55% del total). Cinco de los siete docentes casados de sexo masculino (70%) y dos de las cuatro docentes casadas de sexo femenino (50%) tienen esposas o esposos que no trabajan en la docencia. Es decir que del subgrupo de docentes casados (conformados por el 55% del total), solo en el 35% de los casos, ambos son docentes (es decir 4 de 11 sujetos entrevistados). Dicho de otra manera, los casos de parejas donde ambos cónyuges son docentes, representan el 20% del total de los entrevistados. En cuanto al nivel de enseñanza donde imparten clases las o los cónyuges de los docentes se explica a continuación: todas las esposas del subgrupo *ambos son cónyuges* imparten clases en el nivel medio superior. La mitad de los esposos del subgrupo *ambos son cónyuges* trabajan en el nivel básico y la otra mitad en el superior.

7.4 Descendencia de los docentes

Exactamente la mitad de los docentes entrevistados tenían hijos y la otra mitad no (*Gráfica 5*). A la fecha de las entrevistas, ninguna docente se encontraba en estado de gravidez o

señaló tener planes de embarazarse en los próximos meses. El 30% manifestaron tener sólo un hijo y 20% tener 2. Ningún docente reportó tener tres o más hijos.

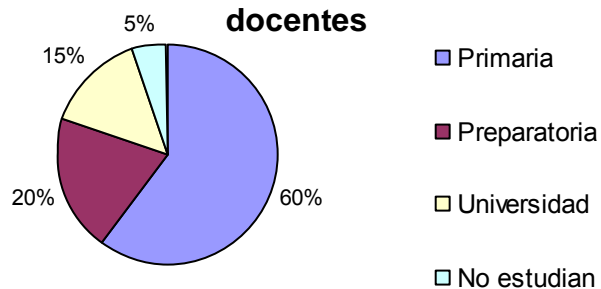
Gráfica 5. Descendencia de los docentes



7.5 Nivel de estudios de los hijos de los docentes

El 90% tiene hijos en edad escolar. Como se aprecia en la *Gráfica 6*, el 60% estudian primaria, 20% en preparatoria, 15% cursan la universidad y 5% no estudian o ya terminaron su carrera)

Gráfica 6. Hijos en edad escolar de los docentes



7.6 Dependientes económicos.

El 70% tienen dependientes económicos de ellos y 25% mantienen a familiares no directos o sujetos no consanguíneos. Esta circunstancia también constituye una de sus principales preocupaciones ya que a pesar de ser un trabajo con ingresos insuficientes e inestables,

todavía algunos docentes tienen que *ingeniarse* la forma de apoyar económicamente a sus padres, hijos ya casados, sobrinos o ahijados.

7.7 Independencia económica del docente.

Se les cuestionó a los docentes sobre si eran o no *jefes de familia* (*sinónimo de cabeza de familia, jefes de hogar* o la persona de referencia en su familia) es decir el miembro del hogar, hombre o mujer, que las otras personas que integran la familia lo consideran como jefe, por razones de dependencia económica, sentimental, parentesco, consanguinidad edad, autoridad o respeto. El 40% respondió afirmativamente.

Tabla 5. Parentesco y/o condición socio – familiar de los docentes

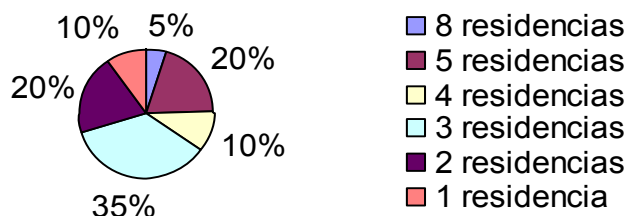
Parentesco y/o Condición	Número de docentes	Porcentaje
Cabeza de Familia	8	40%
Esposa (o en su caso esposo)	4	20%
Hijo	3	15%
Vive sólo	5	25%
Otros	0	0%
TOTAL	20	100%

En términos de dependencia – independencia económica y de responsabilidades de gastos podemos señalar que si a la categoría de *jefes de familia* se le sumaran aquellos docentes que viven solos considerando que en ambos casos son ellos los responsables de la manutención principal y el gasto de la economía de su hogar, el porcentaje se eleva en un 65%. Esto último dicho de otra forma, dos tercios de los docentes de comunicación (65%) viven solos o son jefes de familia y son responsables del gasto familiar de su hogar. Siete de los ocho docentes que reportaron ser jefes de familia son hombres y una mujer. Esta última es divorciada, vive en compañía de su padre, sus hijos son mayores de edad, no viven con ella y están casados. Todos aquellos docentes en condición de casados también se consideraron jefes de familia. No se reportaron casos de docentes del sexo femenino que se hayan considerando jefas de familia.

7.8 Movilidad residencial.

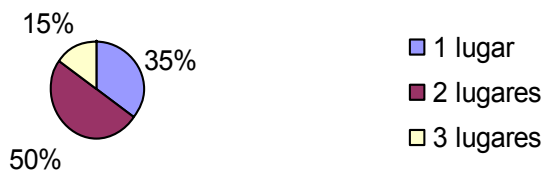
Se llama movilidad residencial al conjunto desplazamientos que las personas realizan por motivos laborales, educativos, de salud, o por cualquier otro que implican cambiar de lugar de residencia. Para los propósitos de esta pregunta se consideró una *residencia* como el lugar donde los docentes vivieron durante por lo menos doce meses o más tiempo. En ese aspecto se observó que los docentes tienen un promedio de 12.6 años de residir en la zona Veracruz – Boca del Río.

Gráfica 7. Número total de residencias de los docentes (desde que ingresó de la licenciatura hasta la fecha)



En cuanto a la movilidad residencial intraurbana (*Gráfica 8*) se observó que el 65% de los docentes señaló que el lugar donde actualmente viven constituye su segundo lugar de residencia en la zona y 15% reporta haber tenido un tercer o más lugares.

Gráfica 8. Número de residencias intraurbanas de los docentes



Con respecto a la movilidad intraestatal (*Gráfica 9*) se observó que el 70% del total de los docentes tienen a la zona Veracruz – Boca del Río como su único o primer lugar de

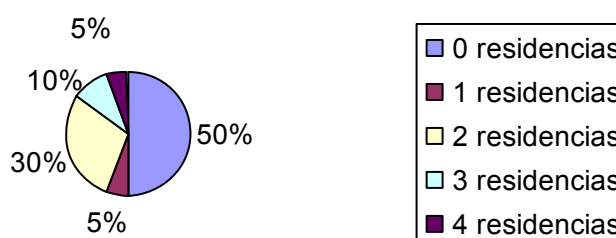
residencia. El 50% como su único lugar y el otro 50% como su primer lugar de residencia dentro del estado de Veracruz. Ahora bien, entre los docentes nacidos en el estado de Veracruz (65% del total), en el 45% de los casos la zona de los municipios Veracruz – Boca del Río constituye su único lugar de residencia y en el 55%.su segundo lugar.

Gráfica 9. Número de residencias intraestatales



En cuanto a la movilidad nacional (interestatal) el 50% reportan haber residido en el Distrito Federal o en otro estado de la República Mexicana, distribuidos de la siguiente forma: el 5% vivieron en 4 entidades diferentes, 10% en 3 entidades, 30% en 2 y 5% en una. El 50% de los docentes ha vivido solamente en el estado de Veracruz. (Véase *Gráfica 10*)

Gráfica 10. Número de residencias interestatales



Movilidad internacional

Respecto a la movilidad internacional (*Gráfica 11*) el 15% vivieron por 12 meses o más fuera del país (EUA, España y Francia). El 10% realizó estudios en el extranjero y el 5% lo hizo por cuestiones personales no especificadas.

Gráfica 11. Número de residencias internacionales



Todos los docentes que vivieron fuera de país señalaron que esa oportunidad representó un gran aprendizaje que se ve reflejado en la calidad de sus clases y en las experiencias que comparten con sus alumnos”. Una docente que vivió durante dos años y medio en España realizando sus estudios de maestría en una universidad privada señaló que “la percepción de las cosas desde el exterior te coloca en un escalón superior para ver el mundo. Antes mi concepción sobre las cuestiones internas de mi país era diferente. Me di cuenta que los problemas de mi país se perciben con mayor claridad cuando se está fuera. Desde adentro es como verlos desde encima. Desde el exterior es más sencillo observar lo que se hace mal y los logros de una nación. Desde dentro no se llega a vislumbrar más allá de las cuatro paredes que te rodean”

Un docente que vivió por cinco años en los Estados Unidos arreglando cuestiones personales, trabajando y estudiando, comentó que “aprender el nuevo idioma, conocer y adaptarte a unas nuevas costumbres, socializarte con gente diferente en algunos aspectos a ti, llegar tu sola al país y tener que moverte por ti mismo hace que ganes mucha experiencia e independencia en la vida. Ves con otros ojos tu propio país, se aprenden a respetar las normas y reglas de otros lugares así como a las personas diferentes a ti en lo étnico, lo religioso, lo moral, lo económico etc.”

Finalmente una docente que vivió en Francia por dos años, realizando sus estudios de maestría expresó que “siempre es positivo vivir en el extranjero ya sea para estudiar, para trabajar o simplemente por conocer. Para mí vivir en el extranjero es similar a la diferencia que hay entre salir a la calle y observar la vida cotidiana de la gente o quedarte en casa. Si

además, se tiene la suerte de estar en un lugar que ofrece múltiples posibilidades de acercarte a las actividades que caracterizan ese lugar como fue mi caso de residir en París se puede aprender mucho. Vivir un tiempo fuera de tu país, es probar nuevas cosas para entender mejor el mundo, conlleva a que el individuo tenga una mente más amplia para comprender la vida, la existencia y el por qué de las cosas”

CAPÍTULO 8.

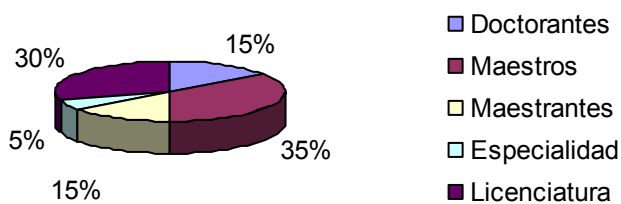
FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS DOCENTES

En este apartado se indagó acerca de quién es el sujeto – docente y cómo ejerce su práctica educativa al ser éste concebido en concordancia con el Marco Teórico como un producto social. Aquí la principal preocupación versaba en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué formación tiene el docente en cuanto a su perfil académico? y ¿Qué formación posee en docencia aplicada a la rama del saber que imparte? De este modo, se cuestionó acerca del grado de estudios del docente, su formación y sus certificaciones pedagógicas. Las dimensiones profesional, didáctica, pedagógica, técnica, académica y socioprofesional cobraron aquí relevancia.

8.1 Nivel de Estudios.

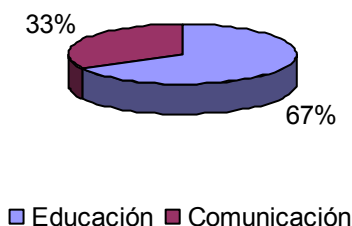
Una importante proporción de los docentes posee nivel de posgrado; situación que por una parte, favorece a las instituciones que contratan a los profesores y por otra responde a las exigencias de contratación de las universidades privadas de la zona. De los docentes entrevistados sólo el 30% cuenta con licenciatura (*Gráfica 12*), mientras que el 70% restante poseen grado de especialidad, maestría o bien, son pasantes de maestría (maestranter) o candidatos a doctor (doctorantes)

Gráfica 12. Nivel de estudios de los docentes



En este punto cobra relevancia la siguiente pregunta: ¿hay docentes de comunicación con grado de Doctor en la zona Veracruz – Boca del Río? En la investigación los docentes señalan lo siguiente: El 15% reportó tener estudios de doctorado, sin embargo todos se encuentran en condición de candidatos a obtener el grado. Del 15% que lo cursaron o están cursándolo, dos terceras partes lo hizo en Educación y un tercio en Comunicación. Uno de cada tres estudiantes lo cursaron o lo cursan en universidades públicas.

Gráfica 13. Doctorados de los docentes



El 50% de los docentes entrevistados tienen estudios de maestría; sin embargo de éste porcentaje el 15% no han obtenido el grado debidamente, es decir se encuentran en condición de maestrantes. Un dato que los caracteriza es que el 70% lo hicieron en alguna IPES. El 20% reportaron haber estudiado la maestría en Comunicación, el 10% en Publicidad, 10% en Educación, 5% Ciencias de la Educación y Comunicación y 5% Nuevas Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación. De los docentes que cuentan con estudios de maestría, el 30% la realizaron en universidades públicas y el 70% en universidades privadas.

Gráfica 14. Maestrías de los docentes

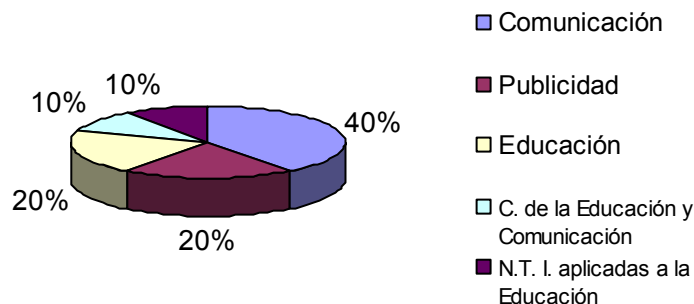
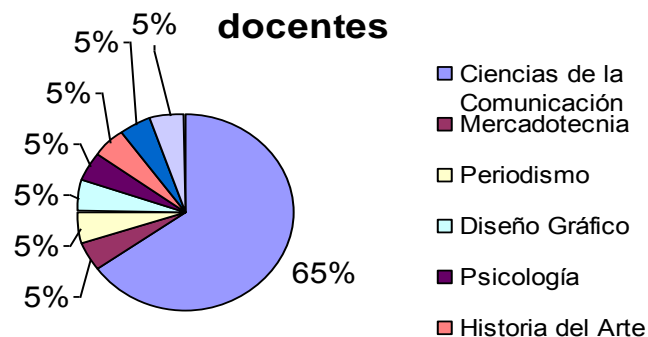


Tabla 6. Docentes con Estudios de Posgrado relacionados a la Educación.

Grado	Tipo de institución educativa donde lo estudiaron.	Financiamiento del programa ¿Quién pagó los estudios? Responsable del pago	Docentes
Especialidad en Docencia	privada	1 el docente y 1 la universidad donde trabaja.	2 (2 varones)
Maestría en Ciencias de la Educación	2 privadas diferentes	los 2 docentes se la pagaron con sus recursos	2 (1 mujer y 1 varón)
Maestría en Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación	pública	la docente	1 (mujer)
Maestría en Ciencias de la Educación y la Comunicación	privada	la docente	1 (mujer)
Doctorado en Educación	privada	la docente	1 (mujer)
Total de docentes de comunicación con estudios de posgrado relacionados con la educación: 7 (35%)			

Como se observa en la Tabla 6, 6 de los 7 docentes que realizaron estudios de posgrado (ya sea especialidad o maestría) relativos a la educación, lo hizo en instituciones privadas de educación superior (85.7%). El mismo porcentaje corresponde al número de docentes que pagaron sus estudios con recursos propios. Sólo 1 de los 7 docentes, obtuvo financiamiento del 100% de la universidad donde labora. El 10% cuentan además de la licenciatura terminada, el grado de especialidad en docencia, la cual se realiza en 12 meses y tiene la posibilidad de complementarse con dos semestres más de estudios y convertirse en maestría en Ciencias de la Educación. De este modo el grado máximo de estudios del 5% de los docentes se encuentra entre licenciatura y maestría.

Gráfica 15. Licenciaturas de los docentes



El 30% tienen sólo estudios de licenciatura, es decir que este porcentaje no ha cursado ni especialidad o posgrado alguno. Un poco más de la mitad de los docentes trabajan como tales con grado de licenciatura. Se descubrió que el 65% estudiaron la licenciatura en Ciencias de la Comunicación (Comunicación en general o Ciencias y Técnicas de la Comunicación, nombre que recibe la carrera en la Universidad Veracruzana) 5% Mercadotecnia, 5% Periodismo, 5% Diseño Gráfico, 5% Psicología, 5% Historia del Arte y 5% Administración Pública.

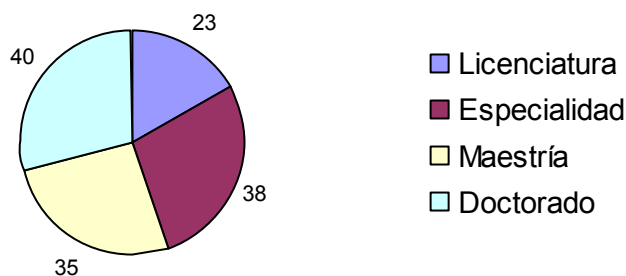
De este modo se observa que la carrera de comunicación en la zona Veracruz – Boca del Río se imparte en un entorno sumamente y excesivamente multidisciplinario. Un docente manifestó que en una de las IPES donde trabajó, impartía las materias sobre derecho a la información y marco legal de la comunicación, siendo comunicólogo, mientras que las materias de Taller de Lectura y Redacción la daba un abogado y *Teorías de la Comunicación* un ingeniero. Se detectó que las universidades cuentan también con sociólogos, antropólogos, artistas escénicos, pedagogos, fotógrafos, abogados, ingenieros, artistas visuales y licenciados en computación o en idiomas colaborando en la licenciatura de Ciencias de la Comunicación. En cuanto al tipo de universidad en la que estudiaron los docentes se encontró que el 40% estudiaron la licenciatura en universidades públicas y el 60% en universidades privadas.

A continuación se presentan los datos de los docentes entrevistados con el propósito de que el lector pueda comparar y comprender en su dimensión general, la evolución de los estudios de los docentes.

Tabla 7. Años de Ingreso – Egreso de los Docentes por nivel de estudios. Incluye la edad de egreso del docente

Docente	Licenciatura	Edad	Especialidad	Edad	Maestría	Edad	Doctorado	Edad
1	1989 – 1993	22			1997 – 1999	28		
2	1990 – 1994	24			2000 – 2002	33		
3	1987 – 1991	23						
4	1987 - 1991	22			1988 - 1990	25	2001 – 2003	38
5	1974 - 1978	23			2006 – 2008	53		
6	1992 – 1996	22			2001 – 2003	29		
7	2000 - 2004	22			2004 – 2006	24		
8	1984 – 1988	23						
9	1986 – 1990	23	2004 - 2005	38	1995 – 1997	30		
10	1989 – 1993	22						
11	1986 – 1990	23			2007 - 2009	42		
12	1979 – 1983	26			2005 – 2007	50		
13	1983 – 1987	23			1995 – 1997	33	2005 - 2008	44
14	1987 – 1991	25	2003 – 2004	38				
15	1975 – 1979	23						
16	2002 – 2006	23						
17	1988 – 1992	22						
18	1989 – 1993	24						
19	1991 – 1995	22						
20	1986 – 1990	23					2001 – 2004	37

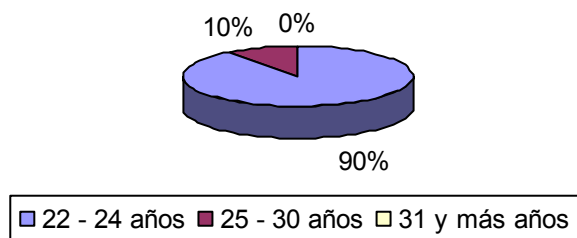
Gráfica 16. Edad promedio de egreso de los docentes por nivel de estudios



Como se observa en la *Gráfica 16* la edad promedio de egreso de la licenciatura de los docentes es de 23 años. Los dos docentes que cuentan con especialidad (en docencia) se recibieron a los 38 años de edad en generaciones diferentes. El promedio de edad al egresar de la maestría fue de 34.7 años y del doctorado 39.6 años.

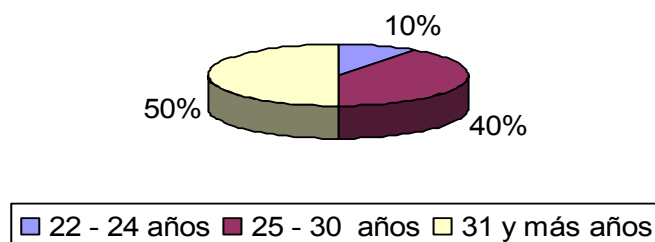
En cuanto a la relación entre edad y egreso del nivel de estudios, se observó lo siguiente: Como se aprecia en la *Gráfica 17*, no existe una diferencia notable en las edades de egreso del nivel de licenciatura de los docentes dado que sólo el 10% podrían considerarse alumnos irregulares por no haber concluido sus estudios en tiempo y forma.

Gráfica 17. Edades de egreso de los docentes por rangos de edad: Licenciatura



Como se aprecia en la *Gráfica 18*, no existe una marcada diferencia en el promedio de edad de los estudios de maestría, pues el 40% la concluyeron en un rango de edad entre los 25 y 30 años, un 10% entre 22 y 24 años y un 50% entre los 31 años o más. Este nivel de estudios se ha venido convirtiendo en un requisito para impartir clases y es un valor agregado para los profesores, pues con este grado el pago por hora clase aumenta.

Gráfica 18. Edades de egreso de los docentes por rangos de edad: Maestría



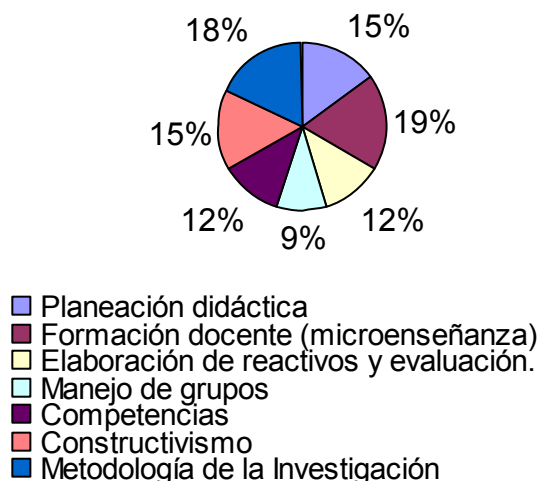
No se reportó algún caso de egresados de doctorado incluso menores de 37 años. Se debe recordar que los docentes que mencionaron poseer un doctorado se encuentran en condición de *doctorantes* hasta la fecha de elaboración de este estudio.

8.2 Certificaciones pedagógicas.

En los últimos años las IPES de la zona han puesto en marcha lo que ellos han denominado en sus promociones *innovadoras formas de llevar acabo el trabajo docente* lo cual requiere de permanente actualización tanto en los temas de los abordajes temáticos como en cuestiones pedagógicas. A la fecha de la realización de estas entrevistas, el 90% de los

docentes tiene uno o más cursos de actualización pedagógica con una duración mínima de 20 horas, siendo un docente quien posee más con nueve y los que menos con 2.

Gráfica 19. Temas recurrentes de los cursos de actualización docente



Se observó que ninguno de los docentes entrevistados cuenta con algún tipo de curso de actualización relacionado con las materias que imparten o de las Ciencias de la Comunicación en general (sin contar Seminario de Tesis) (Véase *Gráfica 19*). Eso significa que las IPES efectivamente cada año *capacitan* a sus docentes pero en cuestiones meramente pedagógicas, marginando los abordajes propios de cada programa de estudios de licenciatura. Además el 40% ha realizado (o hace actualmente) estudios de posgrado relacionado con las Ciencias de la Educación donde evidentemente reciben seminarios, cursos o asignaturas relacionados con los temas de las *actualizaciones docentes*. Del porcentaje antes referido, más del 60% (5/8) son mujeres y menos del 40% son docentes varones.

8.3 Actualización docente.

Uno de los factores determinantes para el reclutamiento de los docentes en IPES de la zona lo constituye la actualización. A pesar de lo anterior, se detectó que el 85% de los docentes no se encontraban estudiando en el momento de la entrevista; de ésta minoría que lo está

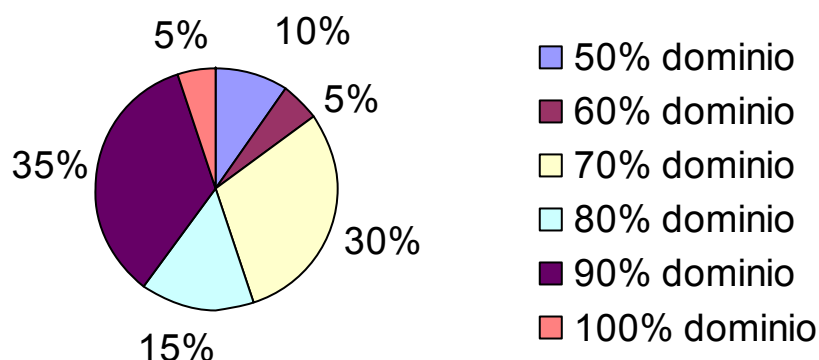
haciendo, el 5% estudia inglés, el 5% está terminando un doctorado y el 5% estudia una maestría a distancia. Sólo uno de los veinte entrevistados reportó sus intenciones de comenzar a estudiar una maestría a principios del año 2010.

No obstante, el 80% de los entrevistados comentó haber realizado en este año (2009) por lo menos un curso corto de actualización o capacitación docente. Cuando se les preguntó si han tomado cursos en los últimos 3 años el porcentaje aumentó en un 90%. Además la totalidad de los docentes realizaron dichos cursos en las mismas universidades donde laboran (o laboraron) y como requisito de admisión para el próximo semestre. En el caso de una de las universidades privadas (incorporada a la UNAM), sus docentes señalaron haber realizado dicho curso como parte de los requisitos de la DGIRE. En cuanto a la duración, los docentes informaron que el 65% realizaron cursos de 20 horas, 10% de 10 horas y 5% de 40 horas.

8.4 Manejo de idiomas adicionales al español

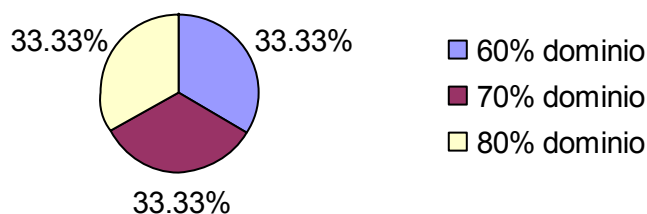
El asunto de las competencias comunicacionales se ha convertido en un tema altamente pertinente para la formación de los docentes y de mucha vigencia a nivel mundial dada las características actuales de su mercado laboral. En cuanto al manejo de idiomas de los docentes, el 100% de los entrevistados cuenta con al menos un 60% de nivel de inglés. Como se observa en la gráfica 20 sólo existe un 5% de docentes entrevistados con lo que ellos consideraron 100% de dominio. Es de llamar la atención el elevado porcentaje que señalaron poseer, el cual contrasta con el bajo nivel de certificación.

Gráfica 20. Porcentaje de dominio de Inglés



El 15% del total de los docentes señaló tener dominio del francés por lo menos en un 60%. Con respecto a esta pregunta uno de los docentes entrevistados señaló que “poseer conocimientos básicos o avanzados del idioma inglés o francés a nivel oral y escrito hace evidentes diferencias, pues apoyan al docente en la búsqueda de información y viabiliza su interrelación con individuos no parlantes del español”, otro docente que aprendió durante su estancia en el extranjero francés agregó que “presenta oportunidades de desarrollo laboral, mejora la actualización profesional y crea la necesidad de estar constantemente en cursos de capacitación y actualización”.

Gráfica 21. Porcentaje de dominio del Francés



De la muestra total de docentes entrevistados, sólo el 30% cuenta con algún certificado que avale su nivel de idioma extranjero. Entre las certificaciones más recurrentes se encuentra

en un 50% el TOEFL, 16.6% EXAVER I (examen de certificación de idioma inglés expedido por la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana) y 33.4% DELF (francés básico). Ningún docente manifestó dominar o comprender otro idioma diferente al español, francés e inglés.

CAPÍTULO 9.

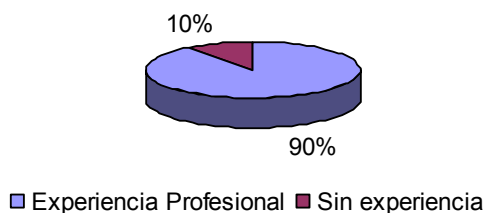
DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES

9.1 Experiencia laboral adicional a la docencia

Se consideró relevante indagar sobre la situación en la que se encuentran los docentes en cuanto a sus competencias transversales. Se detectó que el 90% de los docentes tiene experiencia profesional independientemente de la docencia, lo cual en opinión de uno de los docentes entrevistados “se convierte en una ventaja competitiva al momento de solicitar empleo”. Se observó que el 10% de los entrevistados solamente cuenta con experiencia docente, es decir que se incorporó a dar clases inmediatamente después de haber terminado su carrera y sin haber laborado en alguna organización previamente. Toma relevancia el hecho de contar con profesores que *comparten* experiencias que jamás han tenido, como el caso de una profesora que imparte la materia de Comunicación Organizacional en una IPES sin haber estado trabajando en algún otro tipo de empresa o institución independientemente de su experiencia como docente.

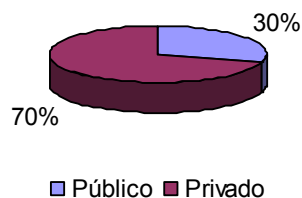
Se realizó la siguiente pregunta a los docentes: ¿Qué importancia tiene la experiencia laboral paralela a la docencia? uno de los profesores la calificó como un *mérito*, “en tanto el docente ha realizado un esfuerzo cumpliendo con dos compromisos serios al mismo tiempo”. Un segundo docente añadió que “el que emprende su trayectoria como profesor y al mismo tiempo se desarrolla en el campo específico de su profesión va adquiriendo la *cultura del trabajo* y aprende a desempeñarse en un entorno altamente competitivo”. Una docente ilustró con el siguiente ejemplo la importancia de la experiencia laboral para el docente “una futura psicóloga, que trabaja de telefonista, invariablemente va a cumplir sus tareas desde la perspectiva de su formación, y va a aprender de esa tarea aún cuando no lo perciba”.

Gráfica 22. Porcentaje de docentes con experiencia profesional



El 30% de los docentes trabajaron (o trabajan) en el sector público; de éstos la mitad lo hizo en gobierno federal, 16% en el gobierno estatal y 34% en organismos descentralizados. El 5% de los docentes alguna vez dentro de su trayectoria profesional trabajó en alguna empresa paraestatal. El 10% de los docentes que laboraron en alguna dependencia del sector público, lo hizo en dependencias relacionadas con la comunicación (medios institucionales, comunicación pública, comunicación política, mercadotecnia gubernamental etc.) lo cual nuevamente es ofrece una ventaja adicional o un valor agregado en el mercado para sus empleadores. Sólo 1 de los 20 docentes entrevistados señaló haber laborado en una dependencia dedicada a la promoción de la cultura. El mismo número de docentes reportó haber trabajado en un organismo dedicado a la educación y uno más cuenta con experiencia en una universidad pública. El 80% de los docentes que laboraron en el sector público también lo hicieron (o lo hacen) en el sector privado. El 70% del total de los docentes señaló haber trabajado solamente en el sector privado.

Gráfica 23. Experiencia profesional de los docentes por sector



9.2 Experiencia Profesional en Medios de Comunicación

El 60% aseguró haber trabajado en algún momento en una o más organizaciones públicas o privadas (dependencias, instituciones, organismos, medios de comunicación, agencias,

asociaciones etc.) relacionadas con la Comunicación. Este aspecto que recobra importancia como valor agregado al momento de que los docentes ofrezcan sus servicios, sobre todo en materias ampliamente demandadas como Publicidad, Relaciones Públicas, Comunicación Organizacional, etc.

Tabla 8. Experiencia de los docentes en organizaciones relacionadas con la comunicación.

Tipo de Organización	Menciones de los docentes	Promedio de experiencia
Agencia de Publicidad	4	5 años
Organización de eventos	3	4 años
Comunicación Educativa	1	4 años
Comunicación Política	2	6 años
Promoción Cultural	1	8 años
Relaciones Públicas	1	5 años
Comunicación Social	1	5 años
Venta de Publicidad	1	1 año

El 55% de los docentes aseguró haber laborado en algún medio de comunicación por lo menos durante 12 meses. En cuanto a la relación entre empleo en un medio de comunicación y docente los resultados son los siguientes:

Tabla 9. Experiencia de los docentes en medios de comunicación.

Medio	Menciones de los docentes	Promedio de experiencia
Prensa (periódicos)	2	8 años
Prensa (revistas)	3	4 años
Radio Pública	1	9 años
Radio Privada	3	3 años
Televisión Pública	1	2 años
Televisión Comercial	3	9 años
Internet (páginas web)	0	0

CAPÍTULO 10.

EXPERIENCIA COMO DOCENTES

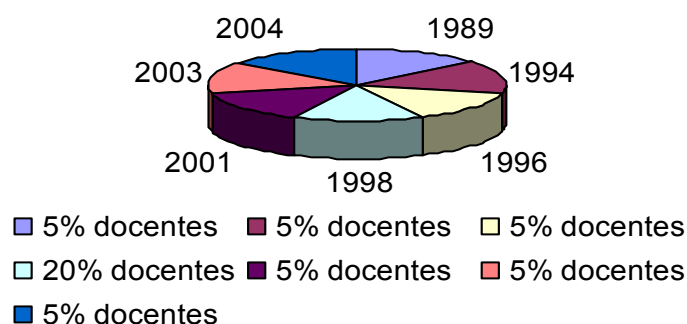
Esta sección se resume con el siguiente postulado proveniente de la administración estratégica: «Los trabajadores aprenden a hacer su trabajo con mayor eficiencia, con el paso del tiempo»² postulado Kaizen. Por eso, esta pregunta descansa en dos hechos fundamentales: 1) por una parte en la noción de que un profesor que cuenta con la experiencia de estar frente a un grupo por varios años ofrece múltiples ventajas a sus empleadores y 2) cuando un profesor con el paso del tiempo aprende a realizar apropiadamente su trabajo, mejora su rentabilidad. Dado que recobran importancia las dimensiones profesional, técnica y académica, se procedió a cuestionar a los docentes sobre 1) su experiencia como profesores, 2) año, edad y motivos de incursión a la docencia y 3) número y tipo de materias atendidas.

10.1 Año en el que se integró a la docencia.

Se observó que el 50% de los docentes se integraron a la docencia hace una década ó menos y el 50% restante hace dos ó más. El 10% cuenta con 20 ó más años de experiencia. Sólo el 5% tiene 2 ó menos años de experiencia. El 30% de los entrevistados mencionaron haber comenzado como profesores en un nivel distinto al superior, pues proceden del nivel básico (secundaria) o medio superior (preparatorias).

² Postulado proveniente del enfoque denominado *mejora continua* o también conocido como Kaizen.

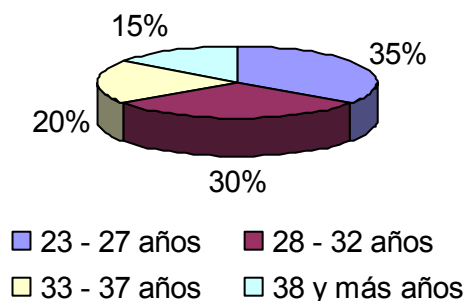
Gráfica 25. Año de ingreso a la docencia de los docentes



10.2 Edades a las que se integraron a la docencia de nivel superior

Como se aprecia en la *Gráfica 26*, algunos egresados de la carrera se integraron prácticamente de inmediato a la docencia, una vez concluidos sus estudios de licenciatura. Otros muy pocos, en cambio, consolidaron su patrimonio ejerciendo su profesión y hasta pasados los 40 años se integraron a la docencia universitaria para compartir sus experiencias. Los datos se presentan a continuación: se reporta un rango de edades de ingreso a la docencia que van desde los 24 hasta los 43 años de edad. Se observa en la gráfica 26 un grupo conformado por el 35% de la muestra que indica un ingreso a la docencia casi inmediata a la culminación de sus estudios de licenciatura si se considera que en México la edad promedio de egreso de este nivel educativo es de 22 – 23 años.

Gráfica 26. Edades en las que los docentes se integraron al nivel superior



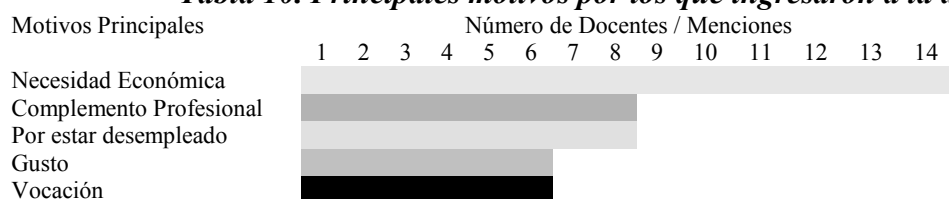
En cuanto a diferencias de género, se presentó más variación en las edades de las profesoras, mientras que en el caso de los profesores se presentan grupos de edad más

homogéneos. El 30% de las profesoras iniciaron su práctica docente entre los 23 y 25 años. El 30% entre los 29 y 32 años. Un siguiente grupo de 20% inició entre los 34 y 39 años y finalmente un grupo de 10% que empezaron a los 43 años o más. Mientras que en el caso de los profesores, el 40% inició en el rango de los 24 a 27. El 30% en el rango entre los 30 y 32 años y el 30% restante entre los 33 y 34 años de edad.

10.3 Motivos por los que se integraron a la docencia.

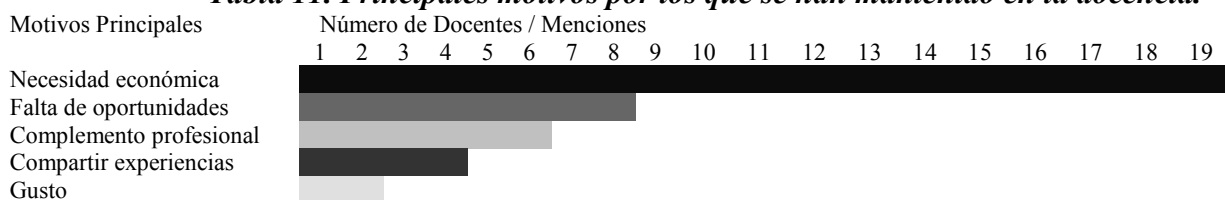
Como se aprecia en la *Tabla 10*, el 70% señaló haber ingresado a la docencia por necesidad económica. El 40% de los entrevistados iniciaron como docentes como complemento profesional, el 40% comentaron que la encontraron como una opción al encontrarse desempleados. El 30% por gusto o vocación.

Tabla 10. Principales motivos por los que ingresaron a la docencia.



El 15% de los entrevistados reconocieron haberse convertido inicialmente como docentes sin buscar un compromiso a largo plazo o estabilidad laboral. Sin embargo el 70% de los entrevistados afirmaron que han cambiado los motivos por los que permanecen hasta hoy en la docencia.

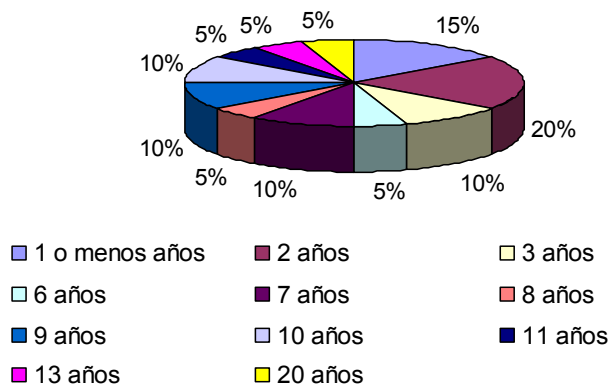
Tabla 11. Principales motivos por los que se han mantenido en la docencia.



10.4 Antigüedad en la universidad de referencia.

Para indagar sobre este aspecto se explicó a los docentes que por universidad de referencia se entendía -se insiste en que sólo para los propósitos de esta descripción- como “aquella IPES en la que cuenta con más horas clase o en la única donde labora actualmente”. Se apreciaron casos de profesores con más años de antigüedad en una IPES pero con más carga de horas – clase en otra, por lo que fue necesaria la anterior acotación. Se observó que los años en la universidad de referencia son variados entre los docentes evidenciando procesos de renovación a raíz de múltiples factores que se han producido en los últimos años. Existe un grupo de profesores que compone el 45% de la muestra que tienen trabajando en esa universidad entre un semestre y 3 años de antigüedad (sin embargo eso no significa que todos ellos sean profesionistas que apenas inician su labor docente); Se detectó un segundo grupo de docentes que conforma el 40% de la muestra, cuya antigüedad oscila entre 6 y 10 años; finalmente se descubrió la presencia de un tercer grupo compuesto por el 15% de los docentes cuyos años en esa universidad oscilan entre 11 y 20.

Gráfica 27. Años de antigüedad en la Universidad de Referencia

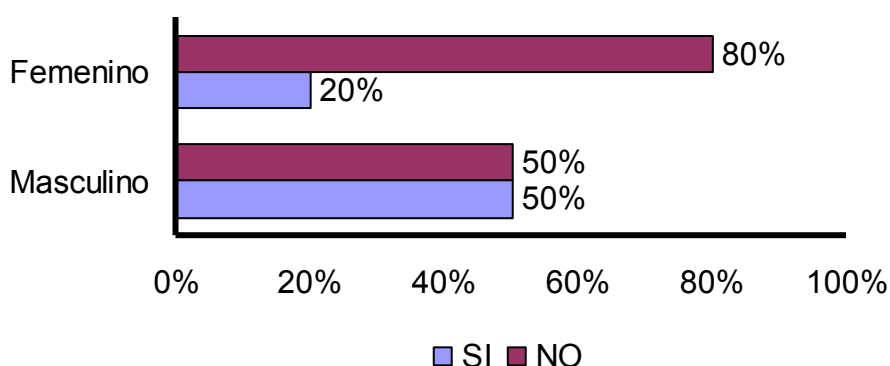


10.5 Intermediación Laboral.

La intermediación laboral es el conjunto de acciones que tienen por objeto poner en contacto los ofertantes de trabajo con los demandantes de empleo para su colocación. Esta puede darse a través de agencias de colocación, páginas de internet especializadas en reclutamiento y selección de recursos humanos o simplemente la recomendación o

promoción de algún familiar o amistad. En este sentido, el 65% del total de los sujetos entrevistados ingresaron a su primer empleo como docentes, sin intermediación de alguna amistad, familiar u otro académico, es decir llevando su CV directamente a la universidad. En consecuencia el 35% recurrieron a la ayuda o intermediación de algún familiar o amistad. Del porcentaje anterior, ninguno comentó haber ocupado (para su primer empleo como docente) los servicios de las agencias de colocación, ferias del empleo o bolsas de trabajo disponibles en la zona ni a través de los números telefónicos gubernamentales o páginas de Internet.

Gráfica 29. ¿Recurrió Ud. a ayuda o intermediación de algún familiar o amistad para conseguir su primer empleo como docente?



10.6 Materias atendidas en la licenciatura.

En la zona Veracruz – Boca del Río, el proceso de selección de los docentes está sustentado principalmente en el grado académico de los profesores. La cantidad de clases que da un maestro se establece en función de las necesidades de la escuela, su capacidad de adaptación al sistema que cada universidad tiene, su empatía con los alumnos (es decir la forma en que lo evalúan) y sus antecedentes con respecto al semestre anterior. En este sentido, el común denominador al final del semestre o cuatrimestre es la incertidumbre laboral, puesto que los docentes no están seguros de la carga de trabajo que les será asignada cada año. Es común que la carga varíe de un año al otro. Algunos dan hasta veinticuatro clases por semana, de cincuenta minutos cada una, a grupos conformados por

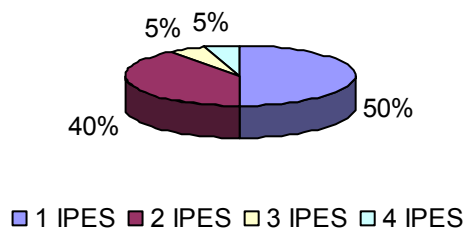
hasta cuarenta alumnos, sin embargo, no les pagan las horas que dedican diario preparando sus clases y calificando tareas y exámenes. Tampoco cuentan con un espacio dentro de la escuela –una sala de maestros o cubículos para realizar estas actividades” (Sidorova, 2007: par.18). Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en Veracruz, pues el 100% de los entrevistados presta sus servicios por asignatura impartida aunque de éstos el 25% están en la universidad de referencia *por tiempo completo* trabajando como encargados de distintos departamentos o proyectos escolares. De este último porcentaje el 15% están de lo que ellos llamaron de *medio tiempo* es decir entre 16 y 20 horas a la semana y el 10% de *tiempo completo*”, es decir entre 32 y 40 horas a la semana. Como el 75% no trabaja de tiempo completo, eso desfavorece las condiciones para que los docentes puedan dedicarse a otras tareas académicas, como la investigación o la difusión lo que redundaría en un beneficio para las IPES de la región.

En el caso de Veracruz – Boca del Río, los docentes entrevistados señalaron que a lo largo de su experiencia, han impartido una gran variedad de asignaturas diferentes en la licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Los docentes que señalaron asesorar tesis de licenciatura toman temas variados en los que casi siempre el docente no cuenta con experiencia laboral.

10.7 Frecuencia – intensidad del trabajo docente

En términos globales se puede considerar que el docente de comunicación labora en promedio en 1.65 universidades por semestre. Las docentes mujeres lo hacen en promedio en 1.4 IPES y los docentes varones en 1.9. Ante la pregunta relacionada con el número de universidades en las que trabaja actualmente (2009) se registraron datos significativos pues el 90% de los docentes lo hace solamente en 1 ó 2 universidades, el 5% en 3 y el 5% restante en 4.

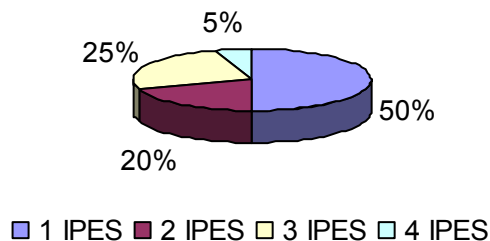
Gráfica 30. Número de IPES donde el docente trabaja a la vez (2009)



El 50% de los docentes trabajan en una universidad; al respecto, se observó que el 60% son mujeres y el 40% son hombres. Este dato difiere ligeramente de la Encuesta Docente CONEICC 2006 que señala un 57% de profesores. El hecho de que las docentes laboren encuentra relevancia con los deseos de estabilidad y tranquilidad laboral mencionada por una docente del sexo femenino “aunque no gane mucho pero que trabaje”. De los profesores que laboran en dos IPES el 50% son hombres y el 50% mujeres y quienes reportaron estar colaborando en 3 y 4 todos son hombres, lo que se relaciona el 87.5% de los casos con la condición de *jefes de familia* y el porcentaje de docentes que tiene dependientes económicos de ellos (70%) anteriormente señalados. En ese mismo sentido aquellos que laboran en más universidades (3 y 4 a la vez) señalaron estarlo haciendo por lo menos desde hace 3 años. Además 4 de los 20 entrevistados señalaron haber laborado semestres atrás hasta en 3 universidades a la vez (entre 2004 y 2008) lo que elevaría el porcentaje a 25% en lugar de 5% en el año 2008; todos ellos del sexo masculino.

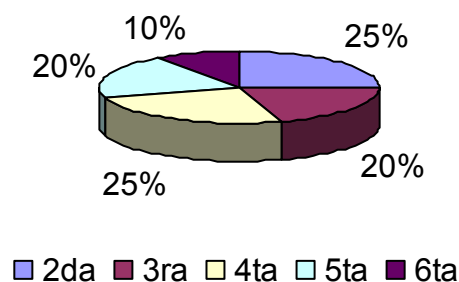
Con este último dato se obtiene la siguiente información del año 2008:

Gráfica 31. Número de IPES donde el docente trabajó a la vez (2008)



En cuanto al número y promedio de universidades donde trabajan los docentes, existió una diferencia importante de un año a otro, conforme lo demuestra la gráfica 31 puesto que el promedio de universidades donde laboraron los docentes pasó de 1.85 en el 2008, a 1.65 en el 2009. En el 2008 el 25% de los profesores trabajaban en tres universidades particulares, para el siguiente año el porcentaje disminuyó y pasó al 5%; es decir que por diversos motivos varios de los docentes tuvieron que dejar en un año una IPES, lo cual hizo que aumentara el porcentaje de profesores que laboraron en 2 prácticamente al doble. En el año 2008 el 50% de los entrevistados trabajaron en 2 o más universidades a la vez durante el mismo semestre. Finalmente el 30% señalaron haber estado impartiendo clases en 3 o más universidades a la vez el año anterior.

Gráfica 32. Materias de Comunicación atendidas por los docentes en un semestre.

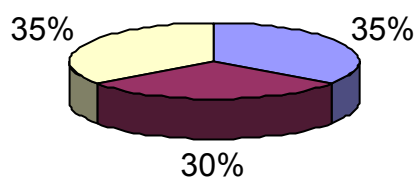


Tal y como se observa en la *Gráfica 32*, se detectó que los docentes trabajan desde dos hasta seis materias de comunicación diferentes pero en un mismo semestre y en algunos casos en varias universidades ya que el 25% atienden una segunda materia, 20% una tercera, 25% una cuarta; 20% una quinta y 10% una sexta. Esto implica que la complejidad del trabajo se amplía ya que frecuentemente se tienen que atender semestres diferentes, distintas asignaturas o más difícil aún, horarios de trabajo y planes de estudio distintos.

De acuerdo al número de materias atendidas tanto en Comunicación como en otras licenciaturas se encontró lo siguiente: Se observó que durante el segundo semestre del 2009 el 40% de los docentes impartió sólo 1 materia en Ciencias de la Comunicación. De éstos el 63% son mujeres (5/8) y el 37% son hombres (3/8). Además del total que imparten una materia, el 37% también dictó en otra (s) licenciatura (s) de la misma IPES. El 50%

impartió 2 materias de los cuales 40% son mujeres y 60% son hombres. El 10% impartió 3 materias de los cuales la mitad son hombres y la mitad mujeres. Siguiendo con el número y porcentaje de materias impartidas, se reportó que en algún momento de su trayectoria como docentes, más de la mitad (55%) impartió 4 ó más materias diferentes, en distintas universidades, semestres, planes de estudio y turnos de trabajo. El 10% ha llegado a atender hasta 6 materias al mismo tiempo. Dicho de otra forma, el 90% de los docentes imparte entre una y dos asignaturas por semestre en la licenciatura de comunicación y en una misma universidad. Lo que significa que para impartir más materias, talleres, cursos o seminarios relacionados con el campo de saber analizado se debe laborar en dos o más universidades.

Gráfica 33. Número de materias impartidas a lo largo de su experiencia como docente



■ entre 1 y 5 Materias ■ entre 6 y 10 Materias □ entre 11 y más Materias

Se observó que el 35% ha dictado entre una y cinco materias, el 30% entre seis y diez y el 35% once o más tal y como lo muestra la gráfica 31. Este último porcentaje de docentes asegura haber impartido en promedio 13 o más asignaturas diferentes a lo largo de su experiencia como docente.

Gráfica 34. Preferencia para impartir materias de los docentes



En cuanto a la preferencia por impartir determinados ejes temáticos los profesores reportaron una ligera inclinación por las materias de tipo teórico - fundamentales en un 55% contra un 45% por las de carácter práctico. Este hecho parece recobrar importancia pues no tiene concordancia con el apartado del Marco Teórico sobre “Los requerimientos y exigencias profesionales a los docentes” donde se afirma que el conocimiento de nuestros profesores es más técnico, en el sentido amplio de la palabra, que científico. La primera exigencia profesional del profesor universitario es el dominio de su ciencia, no sólo el conocimiento de las aplicaciones prácticas de este conocimiento sino también de las razones teóricas que la fundamentan.

10.8 Materias teóricas preferidas por los docentes.

Las asignaturas de carácter teórico que los docentes se consideran más aptos para impartirlas se muestran a continuación: El 90% de los docentes cuya inclinación son las materias teóricas, mencionaron las relacionadas con 1) los principios de la comunicación en un 90%, 2) teorías de la comunicación en el 63%, 3) sociedad y comunicación el 36%, 4) redacción, 27% 5) consumo 27%, 6) periodismo 18%, 7) publicidad 18% y 8) propaganda 18%

CAPÍTULO 11.

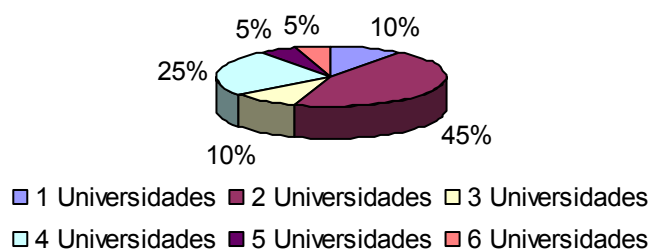
CONDICIONES SOCIOLABORALES

Esta sección de la entrevista fue la que cobró más importancia para los propósitos del estudio. Para obtener respuesta de algunas preguntas, fue necesario garantizar el anonimato de los docentes, sobre todo en los aspectos relativos a sus prestaciones, ingresos y su pasado como desempleados.

11.1 Movilidad laboral como docentes

Existen algunas diferencias entre el número de universidades en las que el docente ha estado contratado. En este aspecto se debe considerar que algunos docentes se contratan con las instituciones educativas para impartir materias afines, en otros niveles de enseñanza o en otras licenciaturas.

Gráfica 35. Número de universidades en las que han laborado los docentes desde que iniciaron.



El 90% han estado en 2 o más universidades trabajando desde que se incorporaron a la docencia, mientras que solamente el 10% se ha mantenido desde que ingresó como docente en la misma universidad.

Se debe considerar que en los últimos 10 años en la zona Veracruz Boca del Río han aparecido por lo menos 10 nuevas universidades (centros universitarios, colegios superiores etc.) de las cuales por lo menos hasta la fecha de la realización de esta investigación 4 de

éstas nuevas IPES cuentan con la licenciatura en comunicación. Del mismo modo han cerrado y/o retirado el plan de estudios una (Universidad Hispanoamericana) o se han mudado al menos 3 (Cristóbal Colón, Centro Universitario Hispano Mexicano y Universidad de Oriente).

Siguiendo con la movilidad de los docentes, se encontró que actualmente (2009) el 5% de éstos trabaja en otro nivel educativo. El 15% han laborado en otro nivel educativo en los últimos cinco años y el 30% lo hizo en los últimos 10 años.

11.2 Desempleo del docente.

En este rubro se realizó la siguiente pregunta: ¿ha estado desempleado al menos una vez por 4 o más semanas desde que egresó? La respuesta incluye como docente o deseando trabajar en otro campo. El 50% de los docentes han estado desempleados por lo menos una vez por 4 semanas o más desde que egresaron de la licenciatura, el 40% por 2 veces y el 15% más de 2 desde que egresaron.

Tabla 14. Número de veces que los docentes han estado desempleados.

Docentes	Veces sin empleo desde que egresó			
	Nunca ha estado desempleado	1 vez por lo menos durante 4 semanas	2 veces por lo menos durante 4 semanas	más de 2 veces
Sexo femenino	70%	10%	10%	10%
Sexo Masculino	30%	10%	40%	20%
Total de docentes: 20 (100%)				

Al desglosar el dato anterior por género se detectó que el 70% de las mujeres y el 30% de los hombres entrevistados señaló que nunca se han encontrada en condición de desempleados. En este mismo cuadro también se aprecia que las docentes mujeres han estado menos veces desempleadas desde que egresaron de la licenciatura en un porcentaje de 15% a diferencia de los docentes hombres que han estado en un 35%.

En relación con el tiempo que duraron sin encontrar trabajo, (aquellos y aquellas docentes que reconocieron abiertamente haber estado desempleados) los periodos más largos de desempleo son en general de 12 meses en el 15% de los entrevistados y más cortos 4

semanas en el 10% de los casos. El 40% los docentes que han estado sin empleo reportan haber durado entre 9 semanas y 6 meses en encontrarlo. Las docentes mujeres reportaron haber permanecido durante más tiempo desempleadas, ya que el 20% de ellas lo estuvo durante un año o más sin encontrar trabajo como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 15. Tiempo sin encontrar empleo de los docentes.

Género de los docentes	4 – 8 semanas	9 semanas - 6 meses	6 – 12 meses	1 año o más	Porcentaje total de docentes
Femenino		10%		20%	30%
Masculino	20%	40%		10%	70%

En cuanto a la relación edad de los docentes y duración del desempleo, se detectó que el 100% se localiza en el rango de 35 – 45 años de edad tal como se detalla a continuación:

Tabla 16. Edad de los docentes – tiempo del desempleo

Edad/Docentes	4 – 8 semanas	9 semanas - 6 meses	más de 6 meses	1 año o más
Sexo Femenino (3)		1 (38 años)		2 (27 y 36 años)
Sexo Masculino (7)	2 (40 y 41 años)	4 (35, 38, 42 y 44 años)		1 (42 años)

11.3 Subempleo docente

El grupo de docentes que trabajan en jornadas más cortas que las normales conforma el denominado desempleo disfrazado el cual corresponde básicamente al subempleo. El *subempleo visible* se refiere a las personas ocupadas que trabajan habitualmente menos de un total de 47 horas por semana en su ocupación principal, que desean trabajar más horas por semana y están disponibles para hacerlo, pero no lo hacen porque no consiguen más trabajo asalariado o más trabajo independiente. Estas características están presentes en el 100% de los docentes que tienen como principal fuente de ingresos la impartición de clases.

A pesar de que las horas dedicadas a la semana a la cátedra pueden variar, el grueso de los docentes (45% de la muestra) dedica entre 28 y 36 horas al mes, cantidad de horas

significativamente reducidas como para vivir de ello. Así mismo un 10% de los profesores dedican entre 144 y 160 horas al mes, lo cual continúa siendo menor a las 188 horas al mes que trabaja alguien de manera estable.

11.4 Tiempo de traslado entre el domicilio y el lugar de trabajo de los docentes

A pesar del sostenido crecimiento demográfico que ha venido presentando en los últimos años la zona Veracruz – Boca del Río aún no cuenta con ese gran problema que caracteriza a varias zonas metropolitanas del país: el tráfico intenso en sus vialidades. La extensión de las grandes ciudades hace que los habitantes deban recorrer grandes distancias o emplear varias horas para llegar a sus lugares de trabajo o estudio. Al no contar con sistemas viales despejados, el transporte de las personas se ve dificultado, empleando mucho más tiempo para llegar a sus lugares de destino. Por ejemplo en la Ciudad de México, existen personas que tardan hasta dos horas y media en llegar a sus lugares de trabajo, mientras que aquí no se rebasan los 40 minutos de recorrido en la mayoría de los casos. Menos tránsito, menos gasto, mejor calidad de vida.

En cuanto al tiempo de desplazamiento que tardan en llegar los docentes de su domicilio a la universidad donde laboran, se obtuvieron los siguientes resultados: el 80% hace menos de 30 minutos en duraciones que van desde 15, 20 y 25 minutos, mientras que el restante 20% hace entre 30 minutos y 40 minutos en llegar. Eso les permite una mayor disponibilidad de horarios para el tiempo libre, la autodefinición de objetivos y logros, se posee mas tiempo para estar con la familia, los amigos o tiempos propios, se incrementa el entusiasmo, disminuye el stress, etc.

11.5 Ubicación del lugar de trabajo

Además se observó que el 60% viven en el mismo municipio donde trabajan. El 30% labora en varios municipios el mismo día, siendo el 100% los que lo hacen hasta en 2 municipios diferentes. Los docentes que se desplazan entre dos municipios lo hacen sólo entre Veracruz y Boca del Río, aún cuando pudieran existir otras combinaciones de

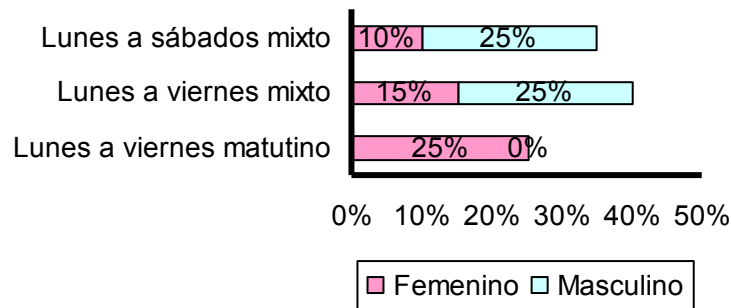
municipios. Por otro lado, ningún entrevistado reportó estar laborado actualmente (2009) como docente fuera de la zona Veracruz – Boca del Río. Sin embargo un docente (1/20) equivalente al 5% comentó haber laborado entre los años 2004 y 2005 los sábados en una universidad privada ubicada en Xalapa, Ver., a 105 kilómetros de distancia entre el puerto de Veracruz y la capital del estado)

11.6 Las jornadas de trabajo del docente

La jornada de trabajo o jornada laboral es el tiempo que cada trabajador dedica a la ejecución del trabajo por el cual ha sido contratado. Se contabiliza por el número de horas que el empleado ha de desempeñar para desarrollar su actividad laboral dentro del período de tiempo de que se trate: horas, días, semanas o años.

En las jornadas y turnos de trabajo se aprecian algunas diferencias de género en la *Gráfica 36*, esto independientemente a las demás actividades remuneradas y complementarias a la docencia. El 25% de los docentes labora sólo de lunes a viernes en horario matutino, siendo el 100% mujeres. El 40% labora de lunes a viernes en horario mixto (tanto por las mañanas como en las tardes); en este caso el 25% son hombres y el 15% mujeres. El 35% trabajan de lunes a sábados en una correlación de 10% mujeres y 25% hombres. El 10% comentaron que tienen menos de 1 año en esa jornada semanal de trabajo, mientras que el 90% conservan esos horarios y jornadas desde hace más de 1 año. En cuanto a esta conservación de horario y jornada no existen diferencias de género pues del 10% mencionado la mitad es hombre y la mitad mujeres; del mismo modo la relación en el porcentaje de 90% es a la mitad.

Gráfica 36. Jornadas de los docentes

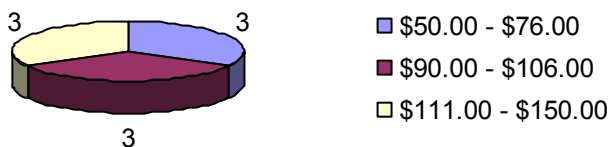


11.7 ¿Cuánto ofrecen las IPES por hora – clase a los docentes en Veracruz?

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. Lo que las IPES ofrecen pagar a sus docentes varía por los menos en cinco factores de acuerdo a: 1) la antigüedad del docente lo cual puede o no hacer variar sus ingresos entre \$ 1.00 y \$15.00 pesos. 2) el nivel de estudios que el docente tenga puede o no hacer variar sus ingresos entre \$20 y \$60.00. 3) nivel de estudios donde se imparten las clases (licenciatura, especialidad, maestría o doctorado) puede o no hacer variar sus ingresos entre \$20.00 y \$100.00. 4) el tope o límite de materias que la universidad le permita tener al docente varía de 1 a 4 materias en algunos casos en una licenciatura y en otros casos en dos o más. 5) el número de horas a la semana que tiene la materia puede variar de 2 hasta 8, lo cual puede significar en pesos de \$100.00 hasta \$800.00 más o menos de ingresos semanales.

Surge la siguiente pregunta: ¿Qué tanto los empleadores de los docentes respetan la fracción VII del Artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, cuando dice que para trabajo igual debe corresponder salario igual, sin tener en cuenta sexo ni nacionalidad? Por lo que se verá a continuación nada en absoluto dado que en todos los niveles hubo diferencias de ingreso significativas. Existen diferencias significativas en el pago de hora clase frente a grupo tanto en licenciatura como en maestría y doctorado. En el caso de licenciatura, el pago por estos servicios puede variar entre \$50.00 hasta \$150 pesos. De las nueve IPES que imparten la licenciatura las diferencias se expresan de la siguiente forma:

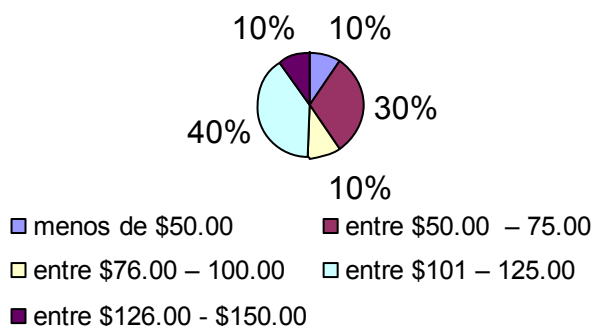
Gráfica 37. Pago por hora - clase por IPES



11.8 Pago por hora – clase en licenciatura.

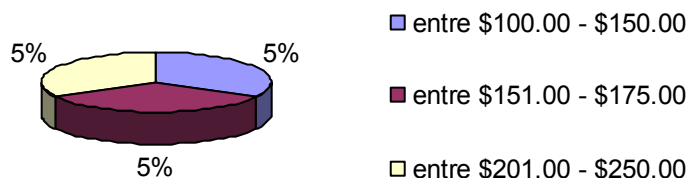
Dado que el 100% de los docentes entrevistados trabajan impartiendo clases de licenciatura, se obtuvo un promedio de \$98.00 por concepto de pago por hora clase frente a grupo (ingreso neto) correspondiente sólo a este nivel. Cobra relevancia el hecho de que existen IPES que pagan a sus docentes menos de \$50.00 por hora clase y que ninguna de éstas ofrezca más de \$150.00.

Gráfica 38. Rango de ingresos de los docentes en licenciatura



Existe un 15% de docentes que también atendieron por los menos una materia en el año 2009 en el nivel maestría. Se reportaron diferencias aún más significativas en el rango de ingresos del nivel maestría. Mientras que un docente reportó ingresos de \$128.00, el segundo de \$152.00 y el tercero de \$250.00. De esta forma el promedio de ingresos por impartir clases a nivel de maestría en la zona Veracruz – Boca del Río oscila en \$176.60 pesos. Las entrevistas arrojaron que ningún docente dicta clases en el nivel doctorado.

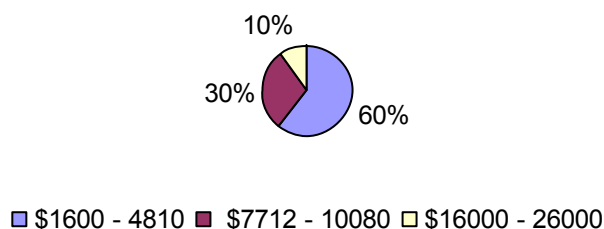
Gráfica 39. Rango de ingresos de los docentes en Maestría



11.9 ¿Cuánto gana un docente de comunicación en Veracruz – Boca del Río?

Las diferencias son ampliamente significativas dado que se pueden encontrar docentes cuyos ingresos promedien \$1696.00, hasta el caso de un docente que obtiene sólo dando clases \$26.000 mensuales. El 10% de los docentes cobra entre \$1696.00 y \$1776.00 pesos. El 10% entre \$2304 y \$2432.00. El 30% entre \$3196.00 y \$3544.00. El 10% cobra en promedio \$4810.00. El 5% \$7712. El 15% cobra entre \$8416.00 y \$8544.00. El 10% entre \$9588.00 y \$10080.00 y el 10% restante entre \$16000.00 y \$26000.00 sólo dando clases. El 60% de los docentes gana menos de \$4811.00 mensuales. El 40% gana más de \$7700.00

Gráfica 40. Rango de ingresos de los docentes



Este apartado obtuvo relevancia al compararlo con la Encuesta Docente Coneicc 2006 ya que en ésta el 24% percibe ingresos de entre 15,000 y 20,000 pesos; 20% de entre 10,000 y 15,000 pesos; 18% de entre 5,000 y 10,000 pesos, 22% percibe más de 20,000 pesos y 16 por ciento manifestó tener otro tipo de percepciones. Como se observa en la gráfica 40 en Veracruz hay un 5% de profesores que obtienen ingresos de \$1,600.00 y un 10% entre 16 y 26 mil pesos; mientras que en la zona centro nadie reportó ingresos menores a cinco mil pesos y el 22% más de 20 mil, lo que representa una evidente y significativa diferencia.

Tabla 17. Comparativo por rango de ingresos sólo por docencia

Rango	Coneicc 2006	Veracruz – Boca del Río	Diferencia
5 – 10 mil	18%	85%	370%
10 – 15 mil	20%	5%	-300%
15 – 20 mil	24%	5%	-380%
más de 20 mil	22%	5%	-340%
Otros montos	16%	--	--
TOTAL	100%	100%	

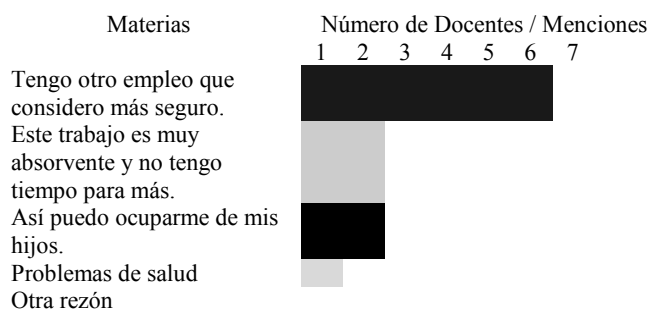
Del cuadro anterior se desprende que en la zona Veracruz – Boca del Río hay casi cuatro veces más docentes (370%) ganando entre 5 y 10 mil pesos que en la zona centro del país. En contraste el triple de los profesores de la zona centro gana entre 10 y 15 mil pesos en comparación con Veracruz – Boca del Río y casi el cuádruple más de 15 mil.

11.10 La docencia como principal actividad económica

Es común que las IPES consideren a sus docentes como *prestadores de servicios* en los contratos de servicios que celebran. Por ejemplo el contrato por la prestación de servicios profesionales que firman los docentes con una de las IPES de la zona que ofrece la licenciatura en Comunicación señala según declaración del prestador se servicios que “No obstante a que no cuenta con grado profesional en Docencia ni se dedica profesionalmente a la investigación académica, cuenta con suficiente experiencia profesional en relación al ejercicio de su carrera (...) manifestando que el ejercicio de su profesión en forma independiente constituye su principal fuente de ingresos” (2009). Con esta cláusula del citado contrato ésta IPES no reconoce necesaria la implementación de la investigación.

El 65% de los docentes entrevistados reportaron que la impartición de clases es su principal actividad económica en este momento (65% respondieron afirmativamente mientras que 30% comentaron tener otro empleo *más seguro* y el 10% consideró la práctica docente como *un trabajo absorbente que no permite tiempo para otras actividades*). Este 65% citado, contrasta con el 21% de docentes que reportaron tener en la docencia su principal fuente de ingresos de la Encuesta Docente llevada a cabo por Coneicc en el año 2006.

Tabla 18. Razones por las cuales no es usted docente de tiempo completo.



11.11 Formas de pago a los docentes.

El 60% de los docentes cobra con cheque y el 40% restante mediante depósito en una tarjeta bancaria. No se reportó ninguna otra forma de pago (en efectivo, en prestaciones, en especie, compensaciones combinadas etc.)

11.12 Situación contractual de los docentes.

El 70% tiene contrato de prestación por servicios profesionales cuya vigencia es por un periodo de seis meses y por el número de horas que incluye la materia en el semestre. El restante 30% labora sin contrato por escrito. Los maestros no pertenecen a ningún sindicato y en el caso de despidos no tienen defensa formal o legal al interior de la escuela. Al respecto un docente comentó que la universidad donde trabajaba “decidió no renovar el contrato a un conjunto de maestros por considerarlos responsables de las deserciones entre los alumnos que se presentaron ese año”. Con este testimonio anónimo se puso en evidencia que el criterio para decidir quiénes se van y quiénes se quedan es propio de los directivos, sin ninguna posibilidad de apelación por parte de los maestros.

11.13 Documentación comprobatoria de ingresos

El 15% de los docentes les solicitan que presenten recibo de honorarios y el 85% cobran sus servicios mediante el sistema de sueldos asimilados a salarios. Todos los que se incluyen en el primer porcentaje son mujeres y han laborado sólo como docentes en 2 o menos universidades.

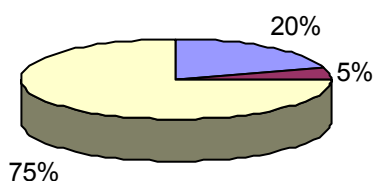
11.14 Puntualidad en el pago a los docentes

El 85% mencionó que si le pagan a tiempo por sus servicios, sólo el 15% manifestó que se no; de éstos últimos, las dos terceras partes son mujeres. La periodicidad en el pago es mensual en el 100% de los docentes. Con respecto a si le condicionan el pago o no, el 40% manifestó que si, señalando entre las principales causas la entrega de exámenes, la elaboración de actas de calificaciones, la presentación de avances y programas etc.

11.15 Relación entre el costo de la vida y aumento de sueldos

El 95% de los docentes manifestó que su sueldo o el pago de hora clase no aumentó conforme el costo de la vida al menos en el segundo semestre del año 2009. A la pregunta: ¿Cuánto ha aumentado su pago de hora clase en los últimos 10 años? Los resultados fueron los siguientes:

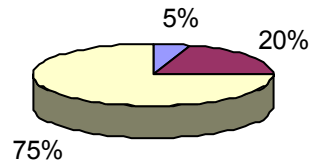
Gráfica 41. Porcentaje de aumento a los docentes en los últimos diez años



■ 5% Aumento ■ 10% Aumento □ 0% Aumento

Siendo las IPES instituciones cuyo presupuesto en gran medida se obtiene de los ingresos vía cobro de colegiaturas adquiere relevancia saber que en la última década éstas han aumentado en un 90% promedio y sin embargo ¿Hace cuánto que el docente recibió un aumento en el pago de hora clase? Sólo el 5% respondió que hace seis meses o menos, pero el 75% no ha visto aumento alguno.

Gráfica 42. ¿Hace cuánto tiempo que recibió un aumento en el pago de hora - clase?



■ 6 meses o menos ■ 2 años □ Nada

En general desde que inició como docente ¿le han disminuido su sueldo? El 10% señalaron que no y el 90% dijeron que sí. De los docentes que respondieron afirmativamente se tiene que entre las razones más frecuentes por las que le han reducido el pago son: bajar carga de horas 100%, retirarlo o disminuirle responsabilidades y en consecuencia baja de sueldo 11%, modificaciones en el perfil profesigráfico 55% o reestructuración del tabulador interno de la universidad 72%. Con relación a la pregunta si ¿en el último año le han incluido actividades nuevas que antes se pagaban por separado? todos afirmaron que no, estableciendo que “todo lo que se hace por separado se paga” o “lo que antes se pagaba por separado se sigue pagando así”.

11.16 Otros ingresos laborales adicionales a la cátedra.

Para efectos de esta pregunta, se determinaron cinco opciones las cuales se describieron de la siguiente manera:

- 1) NEGOCIO PROPIO:** el docente cuenta con negocio propio o familiar relativo a la comunicación (agencias de publicidad, productoras, editoras, etc.)
- 2) EMPLEADO VINCULADO:** el docente trabaja en alguna asociación civil, organización no gubernamental, fundación o institución de asistencia social, o en el servicio público en dependencias educativas o culturales pero no docentes
- 3) EMPLEADO NO VINCULADO:** el docente labora en alguna empresa, comercio o en el servicio público. Incluye trabajar en el sector agropecuario, industrial o de servicios en actividades no vinculadas a la docencia, la cultura o los medios de comunicación.

4) ADMINISTRATIVO ESCOLAR: El docente trabaja en la misma universidad donde da clases y efectúa otras labores administrativas, técnicas o académicas (encargado de algún departamento etc.)

5) PROFESIONAL INDEPENDIENTE EN LOS MEDIOS: Ejerce su profesión trabajando en algún medio de comunicación (prensa, televisión, radio etc.)

Tabla 19. Tipo de opciones laborales y número de docentes con un empleo adicional a la cátedra.

Tipo de opciones laborales	F	M
NEGOCIO PROPIO	1	
EMPLEADO VINCULADO		
EMPLEADO NO VINCULADO		
ADMINISTRATIVO ESCOLAR	2	1
PROFESIONAL INDEPENDIENTE EN LOS MEDIOS		

Con las opciones anteriores se reportó que el 40% tiene otros ingresos adicionales a la docencia; de este porcentaje el 50% son mujeres y 50% son hombres. El 60% restante obtienen sólo ingresos derivados de la docencia; de este porcentaje el 50% son mujeres y el 50% son hombres. No se reportaron casos de docentes que laboren o combinen la categoría de *empleado no vinculado* con otra(s). En consecuencia, el 100% de los docentes que cuentan con ingresos adicionales (8/8) trabajan en este momento en cuestiones relativas a la educación, la cultura, instituciones sociales o ejerciendo su carrera de los medios de comunicación en general. En el caso de aquellos que laboran en un lugar adicional a la docencia (incluye los que trabajan en la misma universidad pero efectuando actividades administrativas): total de docentes: 4/8. Algunos docentes cuentan con más de un empleo remunerado adicional a la docencia (4/8). Lo que constituye el 20% del total.

Tabla 20. Tipo de opciones laborales y número de docentes con 2 empleos adicionales a la cátedra.

Tipo de opciones laborales	F	M
NEGOCIO PROPIO + ADMINISTRATIVO ESCOLAR		1
EMPLEADO VINCULADO + ADMINISTRATIVO ESCOLAR		2
EMPLEADO VINCULADO + PROFESIONAL INDEPENDIENTE EN LOS MEDIOS	1	

11.17 Ingreso Total. Docencia más otros rubros.

En concordancia con la pregunta 30, el 90% de los docentes se mantienen sólo de las actividades relacionadas con la academia (es decir dando clases y encargados de algún departamento escolar) De éstos, el 65% sobrevive nada más dando clases. Los ingresos netos totales continúan reportando diferencias significativas (de ahí la presencia de los discursos de la interiorización, el de la reproducción y el discurso velado o secreto en los docentes). La siguiente tabla muestra los ingresos netos de cada uno de los docentes entrevistados. Con el propósito de conservar el anonimato, los datos aparecen de forma descendente, es decir del docente que tiene los ingresos mensuales más elevados al que lo tiene menos.

Tabla 21. Ingresos netos de cada uno de los docentes entrevistados.

Ingreso Neto de los docentes	Sexo	Número de IPES donde laboran	Observaciones
30, 080	F	2	Tiene un negocio propio.
26, 154	F	1	Sólo imparte clases
25, 392	M	1.	Ocupa cargo administrativo escolar y tiene negocio propio.
21, 800	M	1	Ocupa cargo administrativo escolar y es empleado vinculado.
20, 160	M	1	Ocupa cargo administrativo escolar.
19, 392	M	1	Ocupa cargo administrativo escolar y es empleado vinculado.
16, 000	M	3	También imparte en una preparatoria.
13, 304	M	1	Ocupa cargo administrativo.
9, 588	M	1	También imparte clases en una IES pública
9, 544	F	1	Ocupa cargo administrativo escolar y es profesional independiente en los medios.
8, 544	M	2	Sólo imparte clases
8, 480	F	1	Ocupa cargo administrativo escolar.
8, 416	M	3	Sólo imparte clases
8, 384	M	2	Sólo imparte clases
7, 712	M	2	Sólo imparte clases
4, 810	F	2	Sólo imparte clases
3, 196	F	2	Sólo imparte clases
2, 432	F	2	Sólo imparte clases
1, 776	F	2	Sólo imparte clases
1, 696	F	1	Sólo imparte clases

El 83% de los docentes que ganan \$9588.00 o menos tienen un perfil sociolaboral muy similar. Todos laboran en un rango de 1 a 3 IPES por semestre, no hay una diferencia

significativa de género. No se reporta una tendencia que marque diferencia clara. Además se encuentra casi dentro del rango de ingresos de la media nacional abordada en el Marco Teórico.

11.18 Horas adicionales a la cátedra al mes.

El 30% de los docentes que se entrevistaron ocupa algún cargo administrativo escolar que incrementa sus ingresos de forma sustancial. El aumento con relación a sus ingresos como docente puede llegar a duplicarse o incluso triplicarse. De éste porcentaje el 10% son mujeres y el 20% hombres. Todos tienen como principal función estar encargados de algún *departamento escolar* o alguna *academia* como por ejemplo: los talleres de radio o televisión, los laboratorios de cómputo o de fotografía, la hemeroteca, el cineclub o la biblioteca de la facultad, promoción de carreras, las publicaciones internas etc.

11.18.1 Juntas académicas.

El 30% de los docentes reportaron obtener ingresos adicionales mediante su asistencia a las juntas académicas programadas por su facultad. El monto económico en todos los casos es tasado por las IPES equivalente a horas – clase y puede variar entre 2 y 8 horas al mes.

11.18.2 Academias.

El 10% de los profesores mencionaron la obtención de ingresos secundarios ocupando cargos como *Coordinadores de Academia*. La diferencia puede significar entre 2 y 8 horas más de pago.

11.18.3 Jurados en exámenes profesionales

El 20% de los docentes reportó obtener ingresos vía su participación como jurado – sinodal en exámenes profesionales, esquema de titulación cada vez menos extendido entre las IPES salvo aquellas incorporadas a la UNAM o algunos casos aislados más.

11.18.4 Asesorías y revisiones de Tesis

Las escuelas que cuentan con el esquema de tesis como requisito de titulación, también ofrecen a sus alumnos egresados pero irregulares el *servicio* de asesor especial para la elaboración de su trabajo de investigación. Lo que le representa al docente elegido para fungir como asesor un ingreso adicional de \$2000.00 aproximadamente. Una vez concluido el trabajo, se pasa a otro docente que funge como *revisor de tesis* lo cual a él también le genera un ingreso adicional aproximado de \$1,000.00. Ambos ingresos son en una sola exhibición y hasta recabar el visto bueno de la Dirección de la Facultad.

11.18.5 Investigación.

El 100% de los docentes manifestó no recibir ingresos adicionales producto de la investigación. El 90% de las IPES donde laboran los docentes no cuentan con presupuesto para investigación. El 10% de la IPES que si tienen un departamento de *investigación* se limitan a ofertar cursos de extensión universitaria a empresas, hacer estudios a demanda interna, hacer ponencias para eventos académicos etc.

11.19 Dependencia y otras fuentes económicas de apoyo a los docentes

A la pregunta si ~~alguna~~ persona lo ha apoyado económicamente para completar el gasto familiar o pagar una deuda desde que ingresó como docente” el 65% respondieron afirmativamente. 12 de las 13 respuestas afirmativas también señalaron haberlo recibido en dos o más ocasiones. Es decir que el 92% de la muestra ha tenido en algún momento desde que ingresó a la docencia, la necesidad de ser apoyado por parientes o amistades con el gasto familiar. El docente que comentó haber recibido apoyo económico sólo una vez es de sexo masculino. El 75% de los docentes que comentaron haberlo recibido también son del sexo masculino y en el caso de quienes señalaron haberlo recibido en más de 2 ocasiones el porcentaje se distribuye casi de manera similar pues el 57% son mujeres y el 43% son hombres.

Tabla 22. Ocasiones que han recibido apoyo económico por sexo del docente.

Apoyo Económico	Número de docentes	Sexo Femenino	Sexo Masculino
1 vez	1		1
2 veces	5	1	4
más de 2 veces	7	4	3

Número y porcentaje de docentes que han recibido apoyo económico desde que ingresaron a la docencia: 13 (65%)

11.20 Horas totales al mes dedicadas a la cátedra.

Los docentes dedican distinto tiempo a su labor. Existe un primer grupo de docentes compuesto por el 15% de la muestra, que le dedica entre 12 y 16 horas al mes. Un segundo y cuantioso grupo de profesores que componen el 45% de la muestra le dedican entre 28 y 36 horas al mes. Un tercer grupo del 15% de docentes le dedican entre 72 y 80 horas al mes; un cuarto grupo, de 96 a 112 horas al mes que equivalen al 15% y un quinto grupo que equivale al 10% de los profesores que le dedican entre 144 y 160 horas al mes. También se aprecia que el 60% dedican menos de 50 horas al mes a la docencia y por otro lado el 25% le *brindan* a la docencia más de 100.

Por lo anterior se pueden distinguir tres clases de docentes en relación a las horas dedicadas a la cátedra: los primeros, como aquellos que en algunos casos pese a desearlo y en otros por dedicarse a otras actividades más certeras y remunerables, toman a la docencia como un complemento o incluso un *pasatiempo*. El segundo tipo de docentes con un promedio mayor a 50 horas de clases al mes pero menor a 100, que deben trabajar en más de una institución escolar ya sea en el nivel medio superior o no que sus ingresos son inestables y conforman el porcentaje mayor. Finalmente un tercer grupo que trabaja más de 100 horas al mes impartiendo clases, compuesto por dos subgrupos, uno por docentes que laboran en tres o más instituciones educativas con casi 4 – 6 horas diarias de trabajo más traslados y otro subgrupo que labora en 1 ó 2 IPES con una *amplia* carga de materias que llegan a ser 8 o más.

11.21 Bienes de los docentes

11.21.1 Automóvil

El 70% de los docentes entrevistados tienen automóvil. El 30% le fue adquirido y proporcionado por su cónyuge, sus hijos o sus padres. 20% lo están pagando a crédito, 15% lo compraron usado y 5% comprado y liquidado de agencia.

11.21.2 Casas habitación

El 30% de los docentes rentan casa para vivir. 25% tienen casa propia (o está a nombre de sus cónyuges), 20% viven en casa de sus padres y 15% en otras condiciones no especificadas (casas prestadas por familiares, compartidas etc.)

11.21.3 Otros bienes inmuebles.

El 15% de los docentes mencionó poseer un terreno, casa, departamento o local comercial de su propiedad que en se encuentra en este momento (2009) arrendado, prestado, pagándose a crédito y/o desocupado. Uno se encuentra en Xalapa, otro en el puerto de Veracruz y otro más en el estado de México.

11.22 Destino de sus ingresos como docente.

Evidentemente el destino de los ingresos del docente es variado. Sin embargo el 80% dedican una parte variable al pago de sus deudas bancarias con tarjetas de crédito o de tiendas departamentales.

Tabla 23. Deudas bancarias de los docentes

Porcentaje dedicado al pago de deudas bancarias	Porcentaje de docentes
100%	5%
80%	5%
60%	5%
40%	15%
30%	25%
25%	15%
10%	10%
0%	20%

TOTAL DE DOCENTES: 20 = 100%

Tabla 24. Porcentaje destinado al pago de Servicios (rentas, mantenimiento en la vivienda, transportes, colegiaturas, pago de luz, gas, cable, teléfono, Internet, etc.) de los docentes

Porcentaje dedicado al pago de servicios	Porcentaje de docentes
70%	5%
60%	5%
50%	5%
40%	10%
30%	20%
25%	5%
20%	15%
15%	10%
10%	15%
0%	10%

TOTAL DE DOCENTES: 20 = 100%

11.23 Prestaciones de los docentes.

El 80% de los docentes entrevistados reportó no estar cotizando en el Instituto de Fomento Nacional para la Vivienda de los Trabajadores (Infonavit) el 10% declaró contar con el Fondo de vivienda para trabajadores del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales para Trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) el restante 10% señaló si contar con Infonavit. De los docentes que contestaron que si tenían Infonavit, la mitad lo consiguieron por parte de la escuela donde laboran y la otra mitad en lugares de trabajo anteriores.

11.23.1 Porcentaje de docentes que cuentan con seguro de vida

El 20% de los docentes afirmó contar con seguro de vida. De estos sólo el 5% lo adquirió por voluntad propia. Ningún docente manifestó que las IPES donde laboran los tengan asegurados en caso de accidente.

11.23.2 Porcentaje de docentes que cuentan con seguro médico

El 50% de los docentes entrevistados no cuenta con algún tipo de seguridad médica. 15% cuenta con seguro médico privado, 5% cuenta con seguro médico particular contratado por el magisterio, 10% cuenta con IMSS, 10% cuenta con ISSTE y 10% con otro tipo de seguridad médica del gobierno como atención médica en los Hospitales de PEMEX, SEMAR, SEDENA etc.

11.24 Teletrabajo como opción de praxis docente.

El teletrabajo contribuye a promover la dirección por objetivos y la flexibilidad horaria, al mismo tiempo que concilia vida laboral y familiar de las personas. Hasta hace pocos años, el desempeño del empleo desde el propio hogar era poco menos que impensable para los trabajadores asalariados acostumbrados a las oficinas; pero la revolución tecnológica ha modificado radicalmente los esquemas tradicionales. En la actualidad basta con que la actividad no requiera la presencia física del empleado para poder trabajar sin salir de casa.

Se entiende por teletrabajo o *trabajo a distancia* la actividad profesional que realiza una persona desde su casa, utilizando herramientas telemáticas, es decir las telecomunicaciones y la informática; esto lo que supone es una concepción diferente de horarios y relaciones laborales.

A pesar de que las ventajas para quienes realizarían teletrabajo serían evidentes (mantener su estilo de vida, su ritmo cotidiano y cumplir con sus obligaciones familiares, sociales o laborales mientras siguen generando ingresos económicos adicionales) es una práctica muy

poco común entre los docentes de la zona. Uno de los docentes que ha experimentado en esta modalidad laboral señala que el teletrabajo “demanda mayor grado de compromiso, concentración y autocontrol, pues te acostumbras a optimizar tiempo”. Otro docente comentó que “parece que las tendencias en el nivel superior apuntan hacia la educación en línea y ello implica para nosotros los docentes nuevas oportunidades de trabajo. Hace algunos meses recibí en mi correo electrónico una alerta de trabajo por varias semanas donde solicitaban profesores con experiencia en educación virtual cuyo pago por hora clase oscilaba los 300 pesos”. A pesar de ser una práctica laboral extendida en muchas universidades, al menos entre los docentes de comunicación entrevistados no se ha consolidado en una opción más de empleo. Ningún docente laboró bajo el esquema de teletrabajo durante el año 2009. Sin embargo 2 de los 20 entrevistados afirmaron haberlo hecho en años pasados, uno trabajando para una editorial nacional y otro para una agencia publicitaria.

CAPÍTULO 12.

ACTITUDES Y MOTIVACIONES DE LOS DOCENTES

12.1 Vocación docente

En cuanto a la pregunta si ha sido usted docente siempre desde que egresó de la licenciatura, se observó que el 65% respondió negativamente y 35% afirmativamente. Se puede percibir que las condiciones económicas de los entrevistados fueron orillando a los docentes a convertirse en docentes de acuerdo al siguiente testimonio: –Yo inicié como docente hasta los 34 años de edad, casado y con una extensa experiencia profesional como comunicólogo; sin embargo las crisis económicas me colocaron en situación de desempleado y realmente me involucré en la docencia pensando en que iba a ser algo de manera temporal, sin embargo a pesar de no considerarme un profesor de vocación llevo más de 12 años en la cátedra y a mi edad veo complicado que vuelva me vuelva a contratar alguna empresa como profesional”.

12.2 Apreciación de las condiciones laborales del docente

Ante la pregunta ¿Cómo califica las condiciones laborales del docente de comunicación? las respuestas fueron contundentes. El 70% las considera de *malas a muy malas*. El 10% las considera regulares y el 20% buenas. Es de llamar la atención que ningún docente calificó sus condiciones laborales como *muy buenas* o *excelentes*; el siguiente testimonio ilustra lo anterior: –en las escuelas donde trabajamos la mayoría de los docentes incluida la propia UV, las condiciones de trabajo no nos favorecen en absoluto (...) nuestros horarios cada semestre se hacen más extensos, nuestras esposas tienen que trabajar, nuestras vacaciones se limitan y de bonificaciones adicionales al pago de horas clase, mejor ni que decir”.

Tabla 25. *Apreciación de las condiciones laborales del docente*

Característica	Porcentaje de docentes
Muy malas	25%
Malas	45%
Regulares	10%
Buenas	20%
Muy Buenas	0%
Excelentes	0%
Total de docentes: 100%	

12.3 Percepción de la IPES donde trabajan.

Se preguntó al personal docente –“Cuál considera que sea el reto más importante que tiene la universidad donde trabaja (la de referencia) en los próximos años”. Las respuestas fueron: –mantener y mejorar la calidad y su excelencia académica” en un 30%, en segundo lugar se considera urgente *la actualización de las carreras*, para que estas se ajusten a las necesidades de la región, los empresarios y el país, así lo consideró el 25%. Es importante destacar que 18 de los 20 docentes (10%) no consideró a la institución donde laboran como la mejor universidad de la zona Veracruz – Boca del Río; sólo el 5% consideró que la universidad donde labora es la mejor del estado de Veracruz. Ningún docente mencionó que la universidad donde presta sus servicios sea la mejor del país. Ningún docente consideró entre sus respuestas los temas relacionados a los aspectos laborales, económicos o sobre sus prestaciones”.

CAPÍTULO 13.

EXPECTATIVAS LABORALES

13.1 Cambios en la universidad donde trabajan los docentes.

Se realizó una batería de 11 preguntas cerradas con la posibilidad de que el entrevistado podría manifestar si lo deseaba algún punto de vista adicional y los resultados fueron los siguientes:

Tabla 26. Cambios en la universidad donde trabaja. En el último año (2009)

Preguntas	Si	No
¿Anunció recorte de personal?	25%	75%
¿Disminuyó tu carga de materias?	30%	70%
¿Hizo ajustes que te afectaron?	30%	70%
¿Realizó cambios de procedimientos de trabajo?	65%	35%
¿Hizo cambios en el equipo tecnológico?	10%	90%
¿Te ofreció oportunidades de capacitación?	85%	15%
Derivado de la capacitación, ¿Mejoró en algo tu situación?	0%	100%
¿Cambió el plan de estudios?	50%	50%
¿Creó nuevos departamentos?	10%	90%
¿Mejoró tus condiciones como docente?	0%	100%
¿Implementó nuevos estímulos económicos?	0%	100%
¿Cambió de dueños o se vendió?	0%	100%

Adicionalmente se indagó que del año 2000 al 2009 han aparecido 5 de las 9 universidades que imparten la licenciatura (Universidad Empresarial, Universidad Tercer Milenio, Universidad del Golfo, Universidad de Oriente y Centro Universitario Las Américas) y que 3 de éstas 9 se han mudado (Universidad Cristóbal Colón, Universidad de Oriente y Centro Universitario Hispano Mexicano)

Tabla 27. Qué esperas que ocurra en los próximos doce meses en tu actividad docente:

Aspecto	Si	No
¿Más recortes de personal?	50%	50%
¿Más oportunidades de crecimiento?	30%	70%
¿Más capacitación?	80%	20%
¿Cambio de jefes directos?	35%	65%
¿Fusión con otra universidad?	0%	100%
¿Amenaza de cierre?	10%	90%
¿Disminución de carga de materias?	80%	20%
¿Disminución de sueldo?	80%	20%
¿Presiones en el perfil profesiográfico?	50%	50%
¿Crees que te despidan?	40%	60%

No se han anunciado recortes, sin embargo la mitad de los docentes los espera. Lo que pone en evidencia el estado de zozobra y preocupación de los docentes. Las oportunidades de crecimiento son prácticamente un tema olvidado, pues siete de cada diez lo ven lejano que exista. Ningún profesor sabe su futuro inmediato, pues ocho de cada diez prevé una eminente disminución de carga académica.

13.2 ¿Qué te gustaría hacer en los próximos doce meses?

El 55% respondieron que en caso de que continúen el próximo año trabajando como profesores les gustaría trabajar en otra universidad (como docentes) de éstos no hay diferencias significativas de género pues 6 son mujeres y 5 son hombres.

Para indagar sobre las posibilidades de que los docentes dejen ese empleo se realizó la siguiente pregunta: ¿De presentarse la oportunidad, cambiaría de trabajo y dejaría de laborar como docente de comunicación? El 85% les gustaría conseguir otro empleo (no docente) de los cuales 35% (7) son mujeres y 50% (10) son hombres. El 15% restante que no cambiarían su trabajo como docentes son mujeres. Dicho de otra forma, el 100% de los varones entrevistados coincidió con la necesidad de cambiar de trabajo en caso de presentarse la oportunidad. El 25% le gustaría poner un negocio propio. De éstos 1 es mujer y 4 son hombres. El 85% de los docentes considera que en los próximos años sus ingresos como docentes serán cada vez más inciertos e inestables. Del 15% restante, 3 son hombres y ninguna es mujer.

CONCLUSIONES

Como se ha venido mencionando, para la realización de este trabajo se analizaron diversos aspectos del docente de comunicación que labora en las IPES de Veracruz – Boca del Río y se concibió como un sujeto multidimensional. Concretamente este trabajo pretendió ser *una mirada* que describiera la situación social y laboral de los profesores universitarios que trabajan por asignatura en la zona.

Esta investigación se propuso dentro de sus objetivos “analizar el fenómeno de la educación superior privada” y “revisar diversas clasificaciones de las instituciones privadas de educación superior con el propósito de demostrar su diversidad y complejidad”. Al respecto se concluyó que las IPES por lo menos en esta zona, presentan un recurrente interés comercial, sobre todo aquellas denominadas por varios autores (Kent y Ramírez, 2002; Aguilar, 2003; Kinser y Levy, 2005) como universidades garage, *pseudouniversidades* o literalmente no *universidades* ya que sólo ven en la educación superior un nicho de negocios, pagando a sus profesores por hora presencial bajo el esquema que se ha hecho popular en el medio de *clase dada hora pagada* descontándoles los días oficiales en que no se laboró y otros que por causas ajenas a él no se dio la clase (suspensión por inundaciones, mal tiempo, fiestas regionales, etc.). La nula forma de bonificar el esfuerzo del docente termina reflejándose en su escasa dedicación a labores que no le retribuyen, minando poco a poco sus expectativas y motivaciones.

La mayoría de los dueños implícitamente se niegan a proporcionar las herramientas de trabajo, el material y las instalaciones necesarias para una educación de calidad. Lo que ocasiona en los docentes una inversión adicional que va en detrimento de su economía. Algunas IPES incluyen en sus cláusulas de los contratos párrafos como el siguiente: “El prestador de servicios podrá utilizar libremente su propio equipo y material didáctico”. Aparentando una libre voluntad que en el fondo se traduce como un evidente desinterés por invertir en ofrecer a sus docentes condiciones de trabajo de calidad y en cantidad.

En cuanto a las formas de clasificar a las instituciones privadas de educación superior que operan en el país, se concluye en concordancia con diversos autores como Magdalena Fresán Orozco, Huáscar Taborga, Franciso Galaz y Grediana Kuri que continúa habiendo desconocimiento, duplicidad de información e incompetencia. En el caso particular de la zona Veracruz – Boca del Río, se concluye después de analizar los diferentes tipos de escuelas privadas de educación superior que existe una gran variedad de actores educativos con marcados intereses en influir en la economía nacional o regional pero con una fuerte tendencia orientada hacia la tecnología educativa y con un enfoque necesariamente empresarial.

Se concluyó que estas IPES pueden considerarse en más de uno de los subsistemas a los que hacen referencia la SEP, la ANUIES, la FIMPES y los autores que se citaron en el Marco Teórico. Así, por ejemplo, una universidad privada que ofrece una carrera sobre educación estaría relacionada tanto en el subsistema universitario como en el subsistema normalista, del mismo modo que las instituciones con docencia en licenciatura y posgrado están también relacionadas por vía doble. De cualquier manera, y sea por la razón que fuere, la ambigüedad, diferencias e inconsistencias sustantivas en las cifras que se manejan indican que no contamos hasta el día de hoy con una clasificación sistemática e integral de las IPES

Sobre el estado actual de las principales instituciones educativas privadas de educación superior que funcionan en la zona Veracruz – Boca del Río se concluye que priva el desinterés por llevar a cabo actividades académicas adicionales (que ellos les llaman servicios o beneficios) a la impartición de clases. No cuentan con la figura de *académicos* o *investigadores* de medio tiempo o tiempo completo ni los tendrán; tampoco departamentos de publicaciones o de investigación. Lo que priva así sea pequeña o grande la universidad, son departamentos de mercadotecnia, promociones y publicidad.

Además por otra parte, se ha hecho notorio que al menos en la zona Veracruz – Boca del Río la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación se ha realizado todavía hasta hoy, de

forma dispersa y fragmentaria, desde diferentes marcos de referencia, modelos y temáticas. Las formas en que las IPES veracruzanas conciben esta licenciatura han estado condicionadas más por moda que por necesidad y su rumbo se reorienta por la coyuntura social; los cambios recientes del mercado y del mundo en general contribuyen de forma contundente en el rumbo de la enseñanza de la comunicación.

Han quedado de manifiesto notorias asimetrías provocadas por las escuelas privadas, las cuales se niegan a crear condiciones laborales adecuadas para sus profesores. Instituciones educativas que al no haber regulación ni supervisión al respecto, las ganancias económicas privan antes que cualquier otra cosa. Se han constituido como empresas que imparten servicios particulares de educación superior que se niegan a crear contratos o los exhiben extemporáneamente pretendiendo con alevosía no dar garantías jurídicas a sus docentes - trabajadores. Contratos que en algunos casos los empleadores minimizan llamándoles *convenios* que de justo no tienen nada para los docentes. Catedráticos despedidos sin miramientos de un día a otro con las consecuencias que son de esperarse en la calidad educativa por lado del alumno y de la inseguridad laboral por parte del docente.

Con respecto al objetivo que versaba en torno a “recabar información empírica y documental que permita una aproximación hacia una definición, características, tipos y funciones del docente que labora en las instituciones privadas de comunicación” se concluye que el tema de la impartición de clases va más allá de la simple transmisión de conocimientos como algunas IPES pretenden que se perciba. Los docentes de comunicación no sólo son facilitadores de la educación, como lo marcan los nuevos modelos educativos de las IPES o *prestadores de servicios*; su labor va más allá de la enseñanza. La docencia es aludir a una actividad que ha pasado por diversas etapas y maneras de percibir al profesional que efectúa esta práctica; desde los que lo siguen considerando como el *preceptor* y artesano que con su experiencia acumulada en su campo profesional sabe cómo y qué enseñar, hasta aquél profesional capacitado no sólo para enseñar, sino también para investigar y transformar su propia práctica, pasando por los conceptos de agente de cambio social o como un facilitador de la comunicación entre la teoría y la práctica.

En relación a las múltiples dimensiones que caracterizan el ejercicio docente del catedrático de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación que labora en las instituciones privadas de educación superior se concluye para explicar su situación sociolaboral, es necesario concebir a la práctica docente como un conjunto de relaciones entre sujetos, el conocimiento, la realidad social, económica y cultural, los alumnos y la institución. En estas relaciones intervienen además sus orientaciones, ideologías, expectativas y valores, que a su vez se integran con los sistemas estatal y nacional de educación superior. De este entramado de relaciones se pueden distinguir diversas dimensiones que en su conjunto le dan forma al sujeto social que se ha denominado como docente. Docente que en esta investigación le hemos llamado multidimensional, puesto que las formas de concebir su *praxis* pueden definirse y clasificarse de más de una forma, atendiendo a distintas características y que puede analizarse desde diferentes niveles o perspectivas.

Por ejemplo, la dimensión social concibe al docente como un sujeto cuya labor está al servicio de la sociedad, en ésta dimensión se incluye la visión que el docente tenga de la sociedad y la sociedad asuma de él, sus alumnos, los padres de familia etc. La dimensión política incluye la concepción que de él tengan, las autoridades educativas donde labora, sus jefes directos y sus propios colegas. Mientras que la dimensión económica incluye el valor que se le concede al concepto de docente desde la perspectiva del mercado de trabajo, es decir cuánto gana, cómo se le paga, qué labores realiza y cómo se le contrata.

Se indagó sobre la imagen social del docente de las IPES y se llegó a la conclusión que hace algunas décadas llamarle catedrático a alguien era motivo de respeto y autoridad. Quienes llevaban a cabo esta actividad eran reconocidos socialmente. Sin embargo en la actualidad las universidades privadas han venido manejando un discurso que ensombrece y burocratiza el concepto y su labor, contratando profesionistas con poco o ningún interés por adquirir habilidad pedagógica, carentes de experiencia tanto profesional como en el mundo de la enseñanza. Las oficinas administrativas de estas escuelas reconocen el trabajo de los docentes tan sólo por su número de expediente y al momento de cuantificar sus asistencias

y descontar sus inasistencias. Aunado a esto, los alumnos subestiman la trayectoria de sus docentes al poner en práctica actitudes que dejan mucho que desear y desestiman las normas tanto de la institución como del docente. Los docentes de edad avanzada son objeto de ofensas y toda clase de descalificativos; los más jóvenes de burlas y amenazas.

Sobre la forma que son reconocidos se concluye que a los docentes de las instituciones particulares de educación superior se les ha denominado de formas tan diversas como sus actividades dentro de las universidades: algunas labores son explícitas y están a la vista de todos como son impartir clases estructuradas y planeadas; otras son implícitas pero no por ello, menos demandantes, deliberadas, sistematizadas y recurrentes. Incluso desde la forma en que son denominados existe poco consenso y confusión: docentes, catedráticos, profesores, maestros, facilitadores, prestadores de servicios y últimamente académicos. Los profesionales que anteriormente se denominaban catedráticos hoy se conocen en las universidades públicas generalmente como académicos porque no únicamente enseñan su materia (como los docentes) sino que además han incorporado nuevas responsabilidades como las de investigar, difundir la cultura, y estrechar los vínculos de la institución con la sociedad por medio de la extensión universitaria, actividades éstas eminentemente académicas y no exclusivamente docentes. Sin embargo los empleadores de las IPES quieren que sus profesores *prestadores de servicios* realicen acciones y cumplan responsabilidades de trabajo extraescolar pero no remuneradas bajo la arenga “hora dada, clase pagada”.

Haber dado una *mirada* al docente de comunicación que trabaja en las universidades privadas implicó invariablemente reconocer la importancia de las relaciones económicas. Al respecto la investigación se propuso ~~indagar~~ sobre las condiciones sociolaborales del docente de Ciencias de la Comunicación que labora en las IPES mediante la aplicación de una entrevista a 20 profesores de la zona Veracruz – Boca del Río y se concluye lo siguiente:

El docente que trabaja actualmente en la zona es un ser que aún no se ha dado cuenta de el rol que desempeña en la sociedad. A través de esta investigación se vio cómo las

condiciones laborales y salariales colocan al docente en una situación de evidente vulnerabilidad y precariedad económica. Por su necesidad económica acepta toda clase agravio por parte de sus empleadores, superiores y alumnos.

Considerando lo anterior, se concluye que los docentes de comunicación insertos en las instituciones particulares de educación superior son seres en permanente *incompletud* a pesar de contar con un amplio potencial en su especialidad, pero por condiciones ajenas a él —llámese bajos sueldos, desempleo, falta de oportunidades, etc. — se ha tenido que insertar al mercado educativo donde por lo menos encuentra una aparente “estabilidad” para los siguientes seis meses. Dado que este docente alcanzó a desarrollarse profesionalmente, posee las bases teóricas y prácticas suficientes para desenvolverse con decoro en esta nueva actividad para él. Su experiencia en el trabajo le permite tener un panorama más o menos amplio acerca del potencial de sus alumnos y las desavenencias que le esperan al aspirante en el mundo profesional.

Sobre el contexto socioeconómico en el que se desenvuelven los docentes se puede concluir que si algo puede describir la época actual que viven sería considerar que su tarea se encuentra caracterizada por diversas exigencias en la oferta y una limitada demanda de opciones que, en los hechos, son una torre de Babel. Por un lado los docentes están inmersos en un modelo educativo neoliberal que les demanda constantes transformaciones en cuanto a su formación continua que los fuerzan a integrarse en la lógica de la globalización. Por otro sus empleadores esperan que generen cambios en el alumno de acuerdo a los propósitos institucionales que si bien se traducen en la práctica como “promesas de venta”, argumentos de mercadotecnia de las escuelas como si se tratase del posicionamiento de un producto más en el mercado.

Con respecto a la forma en que las IPES valoran o subestiman la función de los docentes los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que para acallar las pocas expresiones de cuestionamiento o inconformidad, las IPES han establecido y reforzado un férreo control por la vía administrativa y normativa, utilizando el condicionamiento, la presión, la amenaza y la sanción de todo tipo en aquellos que no se circunscriban a sus demandas.

Debido a ello el único camino que el docente tiene para incrementar o mantener sus ingresos, es llevar a cabo una serie de estrategias de supervivencia que consisten básicamente en saturarse de horas y turnos, pues igualmente su permanencia y trabajo ininterrumpido se ve sujeto a las condiciones del mercado y sus empleadores. Esta actitud de los dueños de los negocios –educativos” llámese congregaciones religiosas, corporaciones trasnacionales, personas físicas o morales, lleva a una movilidad constante de las plantillas de profesores, que se traduce en incertidumbre, inseguridad, y falta garantías de las condiciones en el plano laboral. Además que los pagos se fijan cuatrimestral o semestralmente, su permanencia depende de los –cursos de actualización” que tome. Cada docente se ingenia las maneras de mantenerse económicamente intensificando su trabajo e incurriendo en la autoexploración propiciada por la necesidad económica, la búsqueda de prestigio, pero también por la falta de conciencia de sus derechos laborales. A algunos se les considera informalmente como *destacados* o bien como *ineficaces* pero estas diferencias no se reflejan en su posición formal.

Se comprobó que efectivamente el docente transita simultáneamente entre el discurso de la reproducción que acata y halaga y el de la resistencia subyugado y silencioso. Existen mecanismos que operan de forma pacífica, permanente, no verbal y simbólica que los docentes han venido implementando como forma rechazo al autoritarismo y como mecanismo de resistencia a los dictados desde la cúpula del poder del sistema educativo o al discurso institucional de las universidades *reproductoras* del neoliberalismo radical. Por tanto podría decirse desde la perspectiva de la pedagogía crítica, que el docente se desarrolla diariamente en la dinámica de un par de discursos: el discurso de la resistencia, y el discurso de la reproducción.

Algunos docentes reflejan su malestar reproduciendo un discurso contradictorio casi siempre velado, pues por un lado en su relación laboral con sus empleadores vive una situación de subordinación permanente, pero por otro lado, en su relación con la praxis aparece como autoritario o lleva a cabo prácticas de resistencia como por ejemplo evitar pasar lista de asistencia todos los días, entregar a tiempo sus programas, participar voluntariamente en proyectos o realizar actividades de investigación. Representa el sentido

de una institución a la que al mismo tiempo que aprueba, somete a todo tipo de sospechas y desvalorizaciones (porque esa actitud de restarse le resulta un valioso recurso a la hora de justificar su incapacidad para cumplir con las metas fijadas y resistirse ante el discurso silencioso de su autoridad escolar) sujeto al fin, que invalida las decisiones, la misión y la visión de la institución en la que trabaja, pero no logra con facilidad establecer metas propias que las suplanten; persona que se queja del centro de enseñanza donde labora pero encuentra en su queja un constante consuelo y una pequeña satisfacción. Por lo tanto una característica valoral del docente de comunicación de la zona es su *docilidad*, pues forma parte de un proceso de enajenación donde ha interiorizado tan efectivamente la institucionalidad (debido a que la misma escuela donde trabaja, sus pares y la sociedad en general se encargan de poner las condiciones para ello) que le resulta más cómodo y se siente más seguro viviendo en la disciplina, el sometimiento, la dependencia, haciendo exactamente lo que se espera de él, adoptando sus roles estereotipados que las IPES donde trabaja y el sistema le destinan y fomentan. La mayoría de los docentes interiorizan la ideología organizacional de sus escuelas (cuando hablan de innovación, formación continua etc.), formándose la idea de que la institución los apoya *siempre y en todo*.

¿Los docentes de las IPES tienen prestaciones, seguro médico, protección contra accidentes, aguinaldos, primas vacacionales? Al menos en la zona Veracruz – Boca del Río, son muy poco comunes. Son inversiones que muchas veces están contempladas en el cobro de colegiaturas a los alumnos, pero que en la práctica no llegan al docente. Por lo tanto se puede concluir que una característica en común en el plano social y laboral –central en esta investigación- es que los docentes de comunicación tal y como se vino manifestando en el Marco Teórico y en plena concordancia con Sidorova, no cuentan con las prestaciones ni condiciones que les garanticen su permanencia y continuidad al encontrarse la mayoría trabajando por asignatura. Otra característica que se detectó son los casos comunes de movilidad laboral. Todos los docentes que tienen como principal fuente de ingresos la impartición de clases han trabajado al mismo tiempo en más de una universidad o realizando subocupaciones semiremuneradas.

Generalmente el pago por hora clase resulta insuficiente para que el catedrático - profesionalista cubra otros gastos que se adicionan a su labor. El sobre trabajo, es el fenómeno que refleja la angustia por falta de estabilidad y seguridad laboral, pero para las IPES es a la vez, un contexto inmejorable, pues el trabajo duro de los maestros, su baja autoestima, su poco cuestionamiento o inclusive la lealtad hacia sus empleadores, representan una de las fuentes de permanencia y estabilidad en el sistema de educación superior. Mientras tanto, sus docentes se quedan con la imagen de una institución *humanista*, producto del *buen trato que reciben*, los once meses de seguridad laboral y la mera posibilidad de ejercer su profesión, más aún si se trata del nivel superior.

Considerando los resultados obtenidos se reveló que en el ejercicio de la docencia incursionan personas de todas las profesiones, edades, géneros, estados civiles y posiciones socioeconómicas, unos por vocación, otros por mejorar sus ingresos y otros porque no encontraron otro trabajo. Pero independientemente de los motivos que los llevaron a cumplir con su práctica docente, todos tienen las mismas responsabilidades y objetivos de enseñanza.

Los docentes de comunicación de la zona ofrecen a sus empleadores varias ventajas competitivas, entre las que se destacaron en las entrevistas fueron que además de que la mitad cuentan con 10 o más años de experiencia como profesores, prácticamente todos cuentan con una trayectoria laboral adicional a la docencia (90%). Sin embargo y lamentablemente, en cuanto a sus expectativas en torno a su trabajo el 70% califica sus condiciones laborales de *malas o muy malas* y nueve de cada diez profesores no considera a la universidad donde trabaja como la mejor de la zona. Al respecto, las condiciones laborales en las que ofrecen sus servicios son realmente preocupantes pues mientras que el 30% están trabajando sin contrato, el 55% de los docentes han llegado a atender 4 o más materias al mismo tiempo por semestre, en días, horas y lugares distintos. Entre los principales malestares que se reportaron destacan el bajo nivel de ingresos pues hay IPES que ofrecen \$50.00 por hora clase a sus docentes sin ninguna clase de prestación. Con respecto a esto último, el 80% no cuenta con seguro de vida y a la hora de un percance médico de él o su familia, el 50% están desprotegidos al no contar con seguro médico.

La realización de las entrevistas a los docentes permitió comprobar que existen múltiples formas de clasificarlo desde el punto de vista social y laboral. Ello respondió a nuestro último y más importante objetivo de la investigación el cual expresaba la necesidad de “clasificar a los docentes de comunicación que laboran en las IPES de la zona Veracruz – Boca del Río como resultado de la recopilación de datos, testimonios y opiniones de los sujetos entrevistados”. A continuación se presenta una tipología variada con la que se deriva que:

1) Existe un grupo de profesores que viven sólo de la docencia y representan el 35% del total de los entrevistados; de acuerdo a lo indagado es el grupo más representativo y voluminoso y se les podría denominar de *ingreso insuficiente*. Para lidiar con esta situación estos maestros han optado por un segundo, tercer y hasta un cuarto trabajo que implique una mayor *seguridad, tranquilidad económica* o el mínimo de prestaciones. Estas otras *ocupaciones remuneradas* los coloca en posición de *subempleados* pero a juicio de ellos mismos “al menos ofrecen un salario que al sumarse se alcanza un ingreso un poco más elevado”.

Algunos de estos docentes imparten clases de regularización a jóvenes de secundaria o preparatoria o atienden algún negocio por las tardes. Otros imparten clases en varios niveles de enseñanza: trabajan en escuelas preparatorias y secundarias, cuyos contratos “si las cosas van bien” son de 10 meses, lo cual es alentador para ellos, pues en el nivel superior las cargas académicas se distribuyen y varían de un semestre a otro. La sobrecarga académica es el común denominador en estos profesores puesto que llegan a atender hasta nueve materias en distintas escuelas, horarios y jornadas de trabajo.

Ponen en práctica toda serie de estrategias de sobrevivencia. Coincide con el rango de 33^o% a 49% que cita Fuentes Reza (2007) en su estudio sobre condiciones docentes y también cuadra con la tendencia que este autor ha denominado como *chambismo docente* o “conducta individual que implica la búsqueda de otros ingresos adicionales a los de su nombramiento, que dramáticamente en México desde los años ochenta a la fecha, se ha

presentado en los profesores por una innegable pauperización de su salario” (Fuentes, 2007: 4). En lo salarial su ingreso es menor cuando se trata de pocas horas si se compara con los que tienen el privilegio de contar con más grupos; la remuneración económica es insuficiente considerando el tiempo empleado y el esfuerzo requerido ya que debe asistir al mismo número de juntas, preparar clases, exámenes y programas al igual que quien tiene más materias. Se ingenian las maneras de mantenerse económicamente, intensificando su trabajo, incurriendo así en la *autoexplotación*, propiciada por su misma necesidad económica, la búsqueda de prestigio, ‘seguridad laboral’ que nunca encuentran, pero también por la falta de conciencia de sus derechos laborales” (Fuentes, 2007: 4)

El docente en este caso podría definirse como un sujeto con cierta capacidad para involucrarse con sus alumnos e innegable afición por el trabajo con los grupos humanos con los que debe trabajar: A veces muy dado a sentir la necesidad del alumnado (al punto de experimentar una fuerte sensación de impotencia, que le hace perder de vista la riqueza que sin embargo él mismo –o ella misma- tiene para ofrecer), a veces superado por los acontecimientos de su propia vida (al punto de no poder responder al peso de la demanda y adoptar entonces una mera estrategia de supervivencia), a veces persona que transfiere al mundo de los alumnos como fórmula de resolución de los conflictos que estos padecen su propia pobreza humana, contagiando resignación, crítica, desencanto, indiferencia y frialdad.

2) Se detectó un grupo de docentes que representan el 20% de la muestra que tienen ingresos muy por arriba del promedio de sus pares. Combinan la cátedra con algún puesto académico escolar. Todos esos mismos docentes aparte de ocupar un cargo administrativo, realizan actividades profesionales como empleados o cuentan con un negocio propio, lo cual los coloca en una posición privilegiada con respecto al grupo anterior. Llegan a ganar más del doble del promedio nacional (\$10, 588.00) tan sólo en labores docentes.

3) Hay un grupo de docentes que trabajan medio tiempo y el resto del día ejercen su profesión. Representan el 5%. Tienen un negocio propio o son empleados que ocupan

cargos de confianza en el sector público que les permite entrar a sus trabajos o regresar de la comida un poco más tarde.

4) Existe un pequeño grupo del 5% de docentes que imparten una materia y el resto del día lo emplean en actividades remuneradas de tiempo completo. Son profesores que se caracterizan por elegir ellos la escuela donde desean laborar y no es la escuela la que los recluta a ellos. Entre el 1% y 2% de ellos forman parte de las familias más ricas de la zona.

Sus apellidos son reconocidos en los medios de comunicación, en las secciones de sociales o en los eventos del gobierno. Manifiestan *amar* tanto lo que hacen fuera de la docencia como la práctica educativa misma. Tienen una valoración del tiempo diferente a los demás docentes, ellos imparten sus clases en las primeras o últimas horas de la jornada escolar, para posteriormente dedicarse de tiempo completo a su vida profesional ajena a la docencia. Gozan de una comodidad económica que marca la diferencia respecto a los demás grupos de docentes, no les interesa, no creen e incluso evitan el tema de la precarización y de las condiciones laborales del docente. Poseen una alta autoestima y un optimismo manifiesto. Mantienen y procuran un vasto *capital social*, es decir una amplia red de amigos y conocidos que saben usar para avanzar y mantenerse económicamente.

Fueron el grupo de profesores más renuentes al momento de la entrevista, en cuanto a proporcionar su información económica y laboral. Este docente podría definirse como una persona que aparenta tener una vida estable y de éxito, pero que se engaña a si mismo creyendo que tiene la vida resuelta, *sabelotodo* con la certeza de que sus alumnos jamás se percatarán de su engaño, se ilusiona creyendo que domina su área de especialidad, que aparenta madurez y experiencia en el manejo de grupos y que no suele percatarse de las veladas intenciones y en el concepto que lo tienen varios de sus alumnos.

5) Un grupo de profesores con una idea generalizada por concebir su práctica como un complemento o pasatiempo desprofesionalizante. Representan un 10%. Para estos docentes dar clases es un pasatiempo, se conservan en la actividad por el *prestigio social* que representa decir que trabajan como catedráticos universitarios a su corta edad. Son hijos o

hijas de familia, recién egresados, estudiantes de posgrado, etc. Algunos son ex alumnos de la misma escuela donde ahora trabajan. Al ingresar ven en la docencia un conjunto de beneficios complementarios atraídos por los constantes días de asueto o por lo que socialmente significa presentarse ante los demás como un *intelectual* o *catedrático universitario*, pero ya siendo docentes pronto toman esas ventajas como simples compensaciones.

–Podrán mantenerse por muchos años como docentes, pero es poco probable que afecte el esfuerzo que dedican al trabajo cotidiano” (Valero, 1991: 151). Es el grupo que se encuentra en las condiciones más precarias, pero también más inconscientes de su situación laboral. No cuentan con un segundo trabajo; unos cuantos están recién casados, pero la mayoría son solteros o solteras lejos de hacer planes para casarse. Comentan que están muy contentos por haber obtenido *este trabajo*, refiriéndose a la posibilidad de ser docentes a nivel superior. Cualesquiera que fueran las condiciones del empleo, el prestigio es el factor principal que los hace mantenerse en este trabajo.

Para este caso el docente de comunicación de hoy podría definirse como aquel ex alumno recién egresado de la misma institución escolar donde pretende ejercer la labor de enseñar que con suerte posee bases regularmente sólidas en la materia a impartir y posee un notorio estado de insatisfacción e impaciencia al momento de dirigirse a sus alumnos. Su labor se identifica con la reproducción del sistema que lo creó más que con las experiencias que pueda compartir a sus alumnos.

6) Un grupo de docentes similar al anterior en cuanto a una carga académica baja pero generacionalmente diferentes. Representan el 15%. Lo componen madres profesionistas que ayudan en el gasto familiar a sus cónyuges o trabajan para satisfacer sus gastos personales; algunos son adultos mayores jubilados o pensionados que dicho por ellos –por su edad difícilmente podrían trasladarse de una escuela a otra o ser contratados en una empresa”.

Este grupo lo componen también militares retirados, ex burócratas, profesionistas independientes, ex directivos de empresas o maestros de magisterio jubilados. La docencia en ellos es sólo una forma de complementar el ingreso que obtienen de su retiro. Muchos le dedican a sus labores docentes más horas de las que la escuela que los contrata o sus alumnos pensarían, debido entre otras cosas a su inexperiencia tecnológica o sus problemas auditivos, visuales o de salud en general. Para éstos maestros hacer un plan de clase por escrito o una presentación multimedia no es de todos los días ni mucho menos cosa fácil. A pesar de trabajar en condiciones desmejoradas, no percatarse de la infraestructura deficiente de la escuela, no tener seguridad laboral y los beneficios o prestaciones correspondientes, privilegian el ambiente laboral ameno que priva entre sus colegas docentes. Un tanto resignados a sus limitadas posibilidades de desarrollo que tendrían fuera de la docencia.

Por otra parte, la información recabada permite describir un par de grupos de docentes adicionales que si bien no se reflejaron explícitamente en los resultados, si se encuentran presentes en las IPES por los testimonios que se obtuvieron de los profesores:

7) Un grupo de profesores que cuentan con el grado de doctorado, poseen una vasta experiencia académica y profesional; también imparten clases en los niveles de posgrado. Son docentes cuya principal preocupación no es el ingreso, la inestabilidad o su incertidumbre laboral, sino el no poder crecer profesionalmente, pues no son apoyados por las institución donde trabajan para hacer investigación por falta de presupuesto, interés de los dueños o infraestructura para ello.

8) Un reducido grupo de docentes extranjeros que pueden o no ser visitantes ocasionales por conducto de los convenios transnacionales de la institución donde laboran. Sus edades son variables pues ese factor no presenta una constante que los caracterice. Pueden también ser profesores experimentados que llegaron a vivir al país desde hace ya muchos años y han encontrado en esa IPES *el trabajo ideal* según ellos. Han expresado abiertamente su insatisfacción con las condiciones del empleo pero coinciden en que en sus lugares de origen su situación fuera más dramática e inestable.

Finalmente este trabajo más que aportar explicaciones de carácter causal, intentó interpretar y comprender un fenómeno social de un campo específico de estudio: el de la enseñanza privada de la Comunicación en México. Fue más, una exploración de tipo descriptivo de un objeto de estudio (los docentes) parcialmente conocido, que un análisis concluyente sobre los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa de las Ciencias de la Comunicación.

Cabe recordar que toda comunidad científica -incluida desde luego la de los comunicólogos- necesita realizar permanentemente ejercicios introspectivos de metacognición que le ayuden a reconsiderar sus saberes, generar nuevos conocimientos y buscar múltiples formas de difundirlos. Así que, si bien el presente no fue un trabajo convencional de comunicación, que hubiera versado en torno al análisis, interpretación o generación de contenidos relacionados en general con el proceso de la comunicación humana o en particular con cierto fenómeno histórico, social o cultural; si buscó contribuir difundiendo el estado actual de la enseñanza de la comunicación en una región específica del país, que seguramente es representativa de lo que sucede en otras partes. Esta investigación ha aportado las evidencias empíricas y documentales suficientes como para entender la problemática sociolaboral -la cual no es la única- que viven los docentes de comunicación que trabajan en las IPES.

La importancia del tema ha quedado de manifiesto. No por constituirse una minoría o un grupo proporcionalmente reducido el de los comunicólogos que se dedican fundamentalmente a la enseñanza de su profesión, eso signifique que no tengan una responsabilidad o relevancia en la sociedad. La problemática de los docentes de comunicación en las IPES -como se ha venido manifestando-, ha sido poco estudiada por causas diversas, por lo que se constituye como un tema pendiente aún por aportar.

Se espera también que esta investigación constituya una fuente teórico – empírica para abordajes posteriores pues falta mucho por analizar acerca de la educación superior privada y del docente de comunicación. Así como se mencionó desde el inicio que urge un

replanteamiento de las condiciones de trabajo de los docentes de las IPES, apremia también por ejemplo investigar sobre la viabilidad de una “procuraduría general de los derechos universitarios”, saber más acerca de la ética del docente de comunicación, sus problemas de salud, sus representaciones sociales, su compromiso con la calidad y en general sus preocupaciones más allá de sus circunstancias laborales y económicas.

Desafortunadamente con el panorama descrito anteriormente se confirma que los maestros participan en la reproducción de un sistema desigual e imperfecto denominado educación privada, siendo la necesidad económica, el desconocimiento, la desunión y el prestigio de ser docentes los que los hace víctimas a la vez cómplices. Cuando los docentes se percaten que existe una relación directamente proporcional entre la estabilidad laboral, la remuneración económica y la calidad de la enseñanza los desafíos de esta especialidad y los logros frente a sus empleadores serán más fáciles de afrontar. ¿Quién si no los docentes, que son los que realizan el trabajo efectivo, sostienen un negocio tan lucrativo como el de la educación superior privada? ¿A caso no está en manos de los docentes la calidad educativa de cada escuela? Entonces porque no cuidar tanpreciado recurso.

Se espera que la situación del docente de esta región sea urgentemente replanteada, pues a pesar de considerársele socialmente uno de los actores más importantes en la formación integral de los alumnos que estudian esta carrera universitaria, continúan siendo socialmente *subestimados* e *invisibles* para las autoridades del sistema educativo nacional.

FUENTES CONSULTADAS

ABOITES Hugo (2004) **Derecho a la educación o mercancía. Diez años de libre comercio en la educación mexicana.** En Memoria, Revista mensual de política y cultura, Número 187, Septiembre 2004. [Consultado en octubre 2009]. En red, disponible en: <http://www.memoria.com.mx/187/aboites.htm>

AGUILAR, Luis A., y otros (2003) **Educación Privada.** Comunicado. Observatorio Ciudadano de la Educación. [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://www.observatorio.org/pdfdocs/comun099.pdf>

AGUILAR, José Armando (2006) **¿Educación o negocio? Más universidades “patito”.** Revista. Profeco. [Consultado en septiembre del 2009] En red, disponible en: http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_07/28-35%20universidadesOKMM.pdf

AGUILAR, José Armando (2003). **Qué hay detrás de... Las Universidades Patito: como reconocerlas.** Artículo. Revista Profeco. [Consultado en agosto del 2009] En red, disponible en: http://www.profeco.gob.mx/revista/publicaciones/adelantos_03/univer_patito_jul_03.pdf

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, ANEP (2005). **Fundamentación y perfil de egreso del profesional docente** Asambleas Técnico Docentes.. Artículo en línea. [Consultado en agosto del 2008] Disponible, en red: http://www.dfpd.edu.uy/web_08/institucional/comisiones/comision1/documentos/fundamentaci%C3%B3n_y_perfil.doc.

AGUDO de, Córscico María Celia (2003). **La formación docente.** Artículo. Ministerio de Cultura y Educación. Argentina. Jornada Anual de Reflexión Académica 2003. Sección Política Educativa Nacional. [Consultado en mayo del 2009] Disponible en red: <http://www.acaedu.edu.ar/espanol/paginas/novedades/corsico03.htm>

AULAUY . (2005) **Las dimensiones de la praxis en el quehacer docente.** Ejes temáticos para el concurso de Maestros 2005. Artículo en línea. Montevideo, Uruguay. [Consultado en febrero del 2009] En red, disponible en: <http://ejesprimaria.blogcindario.com/usuarios/1932566-aulauy.html>

ALTBACH, P. (2002). **Educación superior privada.** CESU-UNAM - Porrúa. México

ALLIAUD, Andrea (2000). **La biografía escolar de los maestros. Una propuesta de abordaje,** en revista “Propuesta educativa” No. 23, Ediciones Novedades Educativas, diciembre de 2000. [Consultada en septiembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/indice.php?num=23>

AXELROD Joseph (1975). **Estilos de Enseñanza en Humanidades**. En **MORRIS**, William (1975). Enseñanza Universitaria: reforma de sus métodos. Pax. México.

BAENA, Guillermina. (2007) **¿Diagnóstico y prospectiva de las carreras de comunicación?** En Revista Mexicana de Comunicación en línea, No. 105, Julio 2007. México, [Consultada en diciembre del 2009]: En red, disponible en: <http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/carrerascomunicacion.htm>

BAPTISTA Ma. Pilar y **MEDINA** G. Luis (2009). **Instituciones de Educación Superior Privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector**. Artículo en línea. Universidad Anahuac. México. [Consultada en agosto del 2009] Disponible en red: www.fimpes.org.mx/phocadownload/premio/Inves2premio.pdf

BARRIUSO Ruiz, Carlos (2006). **Interacción del Derecho y la Informática**. Dykinson. Madrid, España. En **ARMAS** Morales, Carlos (1996) **El Teletrabajo**. [Consultado en noviembre del 2009] En red, disponible en red: <http://biografias.bcn.cl/alegislativo/pdf/cat/docs/4712-13/908.pdf>

BATES Joseph. (1997). **La Planeación Tecnológica de la Enseñanza en el marco de la Educación Superior**. Morata. España.

BENASSINI, Claudia (2000) **Escuelas de Comunicación en México: Realidad o Imaginario Social**. Revista Diálogos de la Comunicación. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social, FELAFACS [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: http://www.dialogosfelafacs.net/dialogos_epoca/pdf/62-04ClaudiaBenassini.pdf

BENÍTEZ de, Cudas Susana (1998) **El docente universitario: un líder moral**. Facultad de Filosofía Universidad de Asunción, Paraguay. Disponible en red: <http://www.emagister.com/el-docente-universitario-lider-moral-cursos-2463146.htm>

BOLÍVAR Botia, Antonio (2003) **La identidad profesional del profesorado: Crisis y reconstrucción en tiempos de cambio**. Universidad de Granada. [Consultado en noviembre del 2009]. En red, disponible en: www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/images?locale...

BOLÍVAR, Botia Antonio (1998). **La identidad profesional docente**. En **Poderes inestables en educación**. Libro en línea. Gimeno Sacristán José (1998). Morata. España. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://books.google.com.mx/books?id=Sv-8IDtGtyMC&printsec=frontcover#v=onepage&q=&f=false>

BOWKER y **MEYER** (1993) **Beyond textbooks: handling multidimensionality in a new generation of term banks**. En **TERCEDOR** Sánchez, Maribel (2005) **La fraseología en el lenguaje biomédico: análisis desde las necesidades del traductor**. Tesis Doctoral en línea. Dpto. de Traducción e Interpretación. Universidad de Granada. [Consultada en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://elies.rediris.es/elies6/cap6.htm>

BRUNNER, José Joaquín, coordinador (1995). **Educación Superior en América Latina. Una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000**. Proyecto de políticas comparadas de Educación Superior. Universidad de Colombia, Santa Fé de Bogotá, Colombia. [Consultada en abril de 2009] En red, disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/brunner95/brunner95.htm>

BUSTAMANTE Rojas, Álvaro. (2006). **Educación, compromiso social y formación docente**. Revista Iberoamericana de Educación. [Consultada en agosto del 2009] En red, disponible en: http://www.rieoei.org/boletin37_4.htm

CAMPIÑA ROLDÁN, Manuel (2001). **Comenzando en la Docencia**. Revista Digital Xictli. UPN. Julio del 2001. [Consultada en abril del 2009] En red, disponible en: <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/comenzan.htm>

CANALES Francisca, **ALVARADO** Eva y **PINEDA** Elia. **Metodología de la Investigación**. Organización Mundial de la Salud, OMS – Organización Panamericana de la Salud. OPS. Uteha Noriega. México.

CANTÚ, M. Y. y **MARTÍNEZ** N. H. (2006) **La problemática de las maestras principiantes de las escuelas privadas de educación básica: un estudio comparativo entre España y México**. Artículo. Revista electrónica de investigación educativa REDIE. [Consultado en marzo del 2007]. En red disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol8No2/contenido/cantu>

CARR, Wilfred y **KEMMIS**, Stephen (1988). **Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado**. Ediciones Martínez Roca, Madrid, España.

CARR, Wilfred (1996). **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica**. Morata, Madrid. España,

CENTRO DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN S.C (2008). **La Educación Superior en México**. Artículo. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: http://www.abcuniversidades.com/educacion_superior.php

CIANCIO, Gerardo (2003). Entrevista: a José Esteve “**cambian los escenarios, cambian los educadores**”. Revista Educar No. 13. Montevideo, Uruguay. Junio 2003. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa. Organización de los Estados Americanos. Disponible en red: <http://www.oei.es/n8027.htm>

CONTRERAS, José (1997) **La Autonomía del Profesorado**. Morata, Madrid. España

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Reglamentación Oficial en Línea. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 24 de agosto del 2009. [Consultada en noviembre del 2009] En red, disponible:

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

CORRAL, Manuel (1997). La Ciencia de la Comunicación en México: origen desarrollo y situación actual. Trillas. México.

COURTOISE, Rafael.(2003) Humanizarte: una experiencia de educación como práctica de la libertad. Disponible en red: <http://www.oei.es/n8027.htm>

CRUZ Limón Carlos (2004) Inversión extranjera en educación privada con fines de lucro. Universidad Tecmilenio. [Consultado en marzo del 2009]. en red, disponible en: http://www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/_2007/politicas/modulo2/clase3/doc/poli0702020302.pdf

CRUZ Fausto (2009). Estadísticas de Seguros en México. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://elblogdefaustocruz.blogspot.com/2009/08/estadisticas-de-seguros-de-vida-en.html>

DAVINI, María Cristina (1997). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires. Argentina.

DEAN, J. (1993) Motivación Docente. En La Organización del Aprendizaje en la Educación Primaria. Paidos. España.

DE LA TORRE, Gamboa Miguel Ángel (2000) Educación Superior en el siglo XX. Universidad Autónoma de Nuevo León. Artículo en línea. [Consultado en mayo del 2009] En red, disponible en: http://biblioweb.dgscu.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_8.htm

DÍAZ Barriga, Angel (1983) Los procesos de frustración en la tarea docente. En Tarea docente: una perspectiva didáctica, grupal y psicosocial. Nueva Imagen – UNAM. Reimpresión, 2002. [Consultado en febrero del 2010]. En red, disponible en: <http://www.colegiodeprofesores.cl/docencia/pdf/17web/AngelDiaz%20Barriga17.pdf>

DE LELLA, Cayetano (1999). Modelos y tendencias de formación docente. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación y la Cultura. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación. Perú. Ponencia. [Consultada en septiembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>

DÍAZ BARRIGA, Ángel. El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. Revista electrónica Scielo. UNAM. Marzo 2005. Disponible en red: <http://scielo.unam.mx/scielo.php?script=&pid=S0185-2605012&lng=es&nrmg=es>

DOMÍNGUEZ González Malena (2009) Profesores de asignatura de las IPES: Formación permanente y condiciones laborales. Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 2009. [Consultado en diciembre del 2009] en red, disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1567-F.pdf

DRUCKER, Peter. (2000) **La sociedad postcapitalista**. Limusa. México.

ESPASA Calpe (1996) **Diccionario Enciclopédico**. Madrid, España.

ESQUIVEL Estrada, Héctor. (1997) **La docencia como educación**. Centro de Estudios de la Universidad, CEU. Serie Reflexiones Universitarias, Vol. 5. Universidad Autónoma del Estado de México. Publicado el 24 de mayo de 1997 en el Sol de Toluca. [Consultado en mayo del 2009]. Disponible en red: <http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer20.html>

ESTEVE, José (2003) **La aventura de ser maestro**. Ponencia presentada en las XXXI Jornadas de Centros Educativos. Universidad de Navarra. 4 de febrero de 2003. En Cuadernos de Pedagogía No. 266. Febrero del 2003. Revista Digital. Universidad de Huelva. [Consultado en julio del 2009] En red, disponible en: <http://www.uhu.es/mjose.carrasco/La%20aventura%20de%20ser%20maestro.pdf>

ESTEVE, José (2005). **Bienestar y salud docente**. En Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO. Revista del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y Caribe, PRELAC. [Consultada en mayo del 2009] En red, disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

ESTEVE, José (2009) **La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial**. Organización de Estados Americanos. Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 15-29 http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf

EZPELETA Moyano, Justa (2004). **Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación**. Revista Mexicana de Investigación Educativa, [Consultado en agosto del 2009] En red, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=14002106>

FERNÁNDEZ BATANERO, José Maria (2003). Artículo: **Educación Inclusiva y Nuevas Tecnologías: una convivencia futura y un diálogo permanente**. Revista Medios y Educación 2003. Universidad de Sevilla. [Consultado en abril del 2009] En red, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802106.pdf>

FERNÁNDEZ Cruz M. (2004) **Desarrollo profesional docente**. Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada. Artículo en línea. [Consultado en septiembre del 2009]. En red, disponible en: http://148.208.239.12/dep/sada/carreras/Ingenieria%20en%20Sistemas%20Computacionales/8vo%20Semestre/Inteligencia%20Artificial%201/Inteligencia_Artificial/modelo_adquisicion.pdf

FERNÁNDEZ Enguita, Mariano (2003). **Sociedad, escuela y profesorado en el siglo XXI**. Universidad de Salamanca. En III Jornadas de Reflexión y Convivencia. **La profesión docente: situación actual y perspectivas**. Consejo Escolar, Ciudad Real. Salamanca, 2002. [Consultado en octubre del 2009] Disponible en red: http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkC

FENSTERMACHER Gary y **SOLTÍS**, Jonas (1998). **Enfoques de la enseñanza**. Amorrortu Editores. Argentina. Libro en línea. [Consultado en julio del 2009]. En red, disponible en:
http://www.bioingenieria.edu.ar/grupos/puertociencia/documentos/fisicaem/Fenstermacher-Soltis_2_Unidad_1.pdf

FIERRO, Cecilia; **FORTOUL**, Berta; **ROSAS**, Lesvia (1999), **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación - acción**, Editorial Paidós, México.

FRANCO, Eduardo (2008) **Universidades privadas un negocio en crecimiento**. Nota. El Economista. Publicado el 25 de mayo del 2008. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://eleconomista.com.mx/articulos/2008-05-24-63455>

FRESÁN, Magdalena y Huáscar **TABORGA** Torrico (1998) **Tipología de las instituciones de educación superior**. ANUIES. México. [Consultado en agosto del 2009] en red, disponible en: <https://www.aiu.edu/Student%20Resources/e-Books%20Spanish/ANUIES-Books/tipologiaInstituciones.pdf>

FRIEDMAN, M y Friedman, R. (1993). **¿Qué falla en nuestras escuelas?** *Revista Educación*. México, 2001 No. 154, 1-16.

FUENTES Navarro Raúl (1990) **La formación universitaria de comunicadores en México. Una revisión general**. En **PRIETO** Castillo Daniel. (comp.): **Diagnóstico de la Comunicación Social en México**. Premia. Perú. [Consultado en diciembre del 2009] en red, disponible en: <http://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=942>

FUENTES Navarro, Raúl (1992) **El estudio de la comunicación desde una perspectiva sociocultural en América Latina**. En revista *Diálogos de la Comunicación*, núm. 32. <http://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=search&fulltext=El+estudio+de+la+Comunicacion&pos=11>

FUENTES Navarro Raúl (1995) **La institucionalización académica de las Ciencias de la Comunicación: campos, disciplinas, profesiones**. En **GALINDO** Cáceres Jesús y **LUNA** Cortés Carlos. **Campo Académico de la Comunicación: Hacia una reconstrucción reflexiva**. CNCA – ITESO. México.[Consultado en abril del 2009] en red, disponible en: <http://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=2649>

FUENTES Reza, Ricardo (2009). **Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores**. Ponencia. [Consultada en diciembre del 2009] En red, disponible en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/1012-F.pdf

FULLAT (2003) *Homo Educandus. Antropología Filosófica de la Educación*. Universidad Iberoamericana, Puebla. México.

GALAZ Fontes, Francisco (1998) **Sobre la clasificación de las Instituciones Mexicanas de Educación Superior**. Artículo. Revista de la Educación Superior. ANUIES. No. 106. Abril – Junio 1998. [Consultada en abril del 2009] En red, disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/index2.php?clave=publicaciones/

GALAZ Fontes, J. F. y **GIL ANTÓN** M. (2009). **La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración**. Artículo. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2). [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>

GARCIA Guadilla, Carmen (2001). **Lo público y lo privado en educación superior: algunos elementos de análisis para el caso latinoamericano**. Revista de la Educación Superior en Línea No. 119. ANUIES [Consultada en septiembre del 2010] En red, disponible en: http://www.anui.es.mx/servicios/p_anui.es/publicaciones/revsup/

GARDUÑO Madrigal Felipe (1997). **La docencia como profesión: sus nuevos retos**. Artículo. [Consultado en enero del 2009]. En red, disponible en: <http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer18.html>

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. [Consultado en septiembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.mendeley.com/research/amor-de-ciudad-grande-una-visin-general-del-espacio-para-el-trabajo-acadmico-en-mxico/>

GIROUX Henry (1998) Una vida de lucha, compromiso y esperanza. Cuadernos de Pedagogía No. 265. Enero. Revista en línea. [Consultada en junio del 2010] En red, disponible en: http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1166

GOBIERNO DEL ESTADO DE VERACRUZ (2009) **Información Estadística del Sistema Educativo Estatal Inicio de Curso 2009-2010**. Anuario Estadístico del Estado en línea. Secretaría de Educación de Veracruz, SEV. [Consultado en diciembre del 2009]. En red, disponible en: <http://www.sev.gob.mx/servicios/anuario/2010/regiones.php>

GUERRERO, Patricia (2005) **Estudio de las Resistencias de los Profesores a una Estrategia Para el Desarrollo de la Creatividad en Tres Unidades Educativas**. Artículo en línea. [Consultado en mayo del 2010] En red, disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100003&script=sci_arttext

HERNÁNDEZ Sampieri Roberto, **FERNÁNDEZ** Collado Carlos y **BAPTISTA** Pilar (1991) **Metodología de la Investigación**. Mc. Graw Hill. México.

HERRERA, Capita Angela María (2009). **Estrategias de Aprendizaje**. Revista Digital de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios No. 16. Marzo del 2009. Universidad de Granada. [Consultada en junio del 2009] En red disponible en: <http://www.csi->

csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/ANGELA%20MARIA_HERRERA_2.pdf

HONORE Bernard. (1980) **Para una teoría de la formación. Dinámica de la Formatividad.** Narcea de Ediciones. España.

INEGI. Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (2009). **Glosario de Términos.** [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://mapserver.inegi.org.mx/geografia/espanol/cartcat/glosario1.cfm#L>

IMAGEN DEL GOLFO (2007) **PROFESIONISTAS MAL PAGADOS** Nota en línea. **De las 18 carreras más comunes, por lo menos diez tienen los sueldos más bajos: Observatorio Laboral.** publicada el 27 de mayo del 2007. [Consultada en abril del 2009]. En red, disponible en: <http://www.imagendelgolfo.com.mx/admin/downloadinv.php?id=32>

ISLAS, Octavio (2009) **"La red social de la Santa Sede".** En Excélsior, Columna. Proyecto Internet, Dinero, fecha de publicación: 25 de mayo del 2009. [Consultado en octubre del 2009] <http://www.mexicanadecomunicacion.com.mx/islas.htm>

JANSEN, H. P. Christian y otros (2003). **Multidimensional, multistage wavelet footprints: a new tool for image segmentation and feature extraction in medical ultrasound.** Artículo en línea. Universidad de Basilea. Suiza. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://bigwww.epfl.ch/publications/jansen0301.pdf>

KURI, Grediaga Rocío, Laura Padilla González y Mireya Huerta, **Una propuesta de clasificación de las instituciones de educación superior en México.** Colección Documentos ANUIES. [Consultado en septiembre del 2009] En red, disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib80/0.html

LEVY, Daniel. (1986) **Private Education, studies in choice and public policy.** Oxford University Press. En **BAPTISTA** Ma. Pilar y **MEDINA** G. Luis (2009). **Instituciones de Educación Superior Privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector.** Artículo en línea. Universidad Anahuac. México. [Consultada en agosto del 2009] Disponible en red: www.fimpes.org.mx/phocadownload/premio/Inves2premio.pdf

LÓPEZ, Juan Manuel. Nota informativa publicada en el periódico El Norte y fechada el 27 de marzo del 2003. Citada en Cruz Limón. **Inversión Extranjera en Educación Privada con Fines de Lucro.** [Consultada en noviembre del 2009] En red, disponible en: www.plataforma.uchile.cl/fg/semestre2/_2007/politicas/modulo2/clase3/doc/poli0702020302.pdf

LOZANO Andrade, J. Inés (2006). **Normalistas vs universitarios o técnicos vs rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales.** Plaza y Valdés. México.

LUENGO González Enrique (2003) **Tendencias de La Educación superior en México: Una Lectura desde la Perspectiva de la Complejidad.** Seminario sobre Reformas de la

Educación Superior en América Latina y el Caribe: 5 y 6 de junio del 2003. Bogotá, Colombia. UNESCO – IESACC – ASCUN En red, disponible en:
http://www.anui.es/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf

LEY FEDERAL DEL TRABAJO. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Reglamentación Oficial en Línea. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 17 de enero del 2006. [Consultada en noviembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125.pdf>

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Reglamentación Oficial en Línea. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 22 de junio del 2009. [Consultada en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.cddhcu.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

MAC LAREN Peter y Natalia Jaramillo: Pedagogía crítica, educación latina y lucha de clases en la era del Imperio. Revista electrónica. Aula Crítica. [Consultada en abril del 2009] Disponible en red: <http://www.fundacionmclaren.org/articulos/pedagogiacritica.html>

MAC LAREN Peter y Kincheloe Joe L (2008) Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos. Grao. España.

MARTINET, Marielle Anne (2005). Informe 2005 sobre formación inicial de docentes. Documento. Ministerio de Educación. Gobierno de Québec. Canadá. [Consultado en diciembre del 2008]. En red, disponible en red: http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens_esp.pdf

MARTÍNEZ Cruz, Julio Cesar (s/a) Informe sobre el quehacer docente de la Comisión Especial para el Congreso Universitario, CESU de la UNAM. Ponencia en línea. [Consultada en abril del 2009] Disponible en red: <http://www.cecunam.mx/ponsemloc/ponencias/210.html>

MARTÍNEZ Deolidia COLLAZO, Marité LISS Manuel (2009). Dimensiones del Trabajo Docente: Una Propuesta de Abordaje del Malestar y el sufrimiento psíquico de los Docentes en la Argentina. Revista Educación y Sociedad. Volumen 30, No. 107, p. 389-408, mayo - agosto. 2009. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200005&lng=e&nrm=iso&tlng=e

MARTÍNEZ Romo, Sergio. (2003) La Educación Superior Privada en el México Contemporáneo. Universidad Pedagógica Nacional. [Consultada en enero del 2009] En red, disponible en: http://www.anuario.ajusco.upn.mx/site/static/La_educacion_superior_privada_en_Mexico_contemporaneo.doc

MENDEZ Carlos (1993) **Metodología de la Investigación: Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, administrativas y contables**. McGraw Hill. México

MENDOZA Trino, Rubén (2008) **Perfil del docente, en Educación y movimiento estudiantil**. Artículo en línea. Fecha de publicación: 28 de agosto del 2008. [Consultado en agosto del 2009] Disponible en red: <http://www.aporrea.org/educacion/a62848.html>

MERLOS López, Andrea (2004), **Se revela que al cierre del año pasado 67% de la población Económicamente Activa (PEA) no tenía acceso a centros de salud; carecen de seguro social 45 millones de personas**. Nota. En **REFORMA** Fecha de publicación: 22 de agosto del 2004. [Consultado en septiembre del 2009]. En red, disponible en: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-4399747_ITM

MORIN, Edgar (1994). **Introducción al pensamiento complejo**. Gedisa, Barcelona.

MUÑOZ Ríos, Patricia (2004). **México. Situación actual del salario de los maestros de la UNAM. Los profesores mexicanos los peor pagados entre varios países**. Nota. La Jornada. Publicada el 13 de mayo del 2004. [Consultada en agosto del 2009] En red, disponible en: <http://www.economia.unam.mx/cam/pdfs/rep65.pdf>

MUÑOZ Izquierdo, Carlos, **NUÑEZ**, Ma. de los Ángeles y M. **SILVA** Leyva. (2004). **Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares**. México: colección Biblioteca Educación Superior. ANUIES. México. En **BAPTISTA** Ma. Pilar y **MEDINA** G. Luis (2009). **Instituciones de Educación Superior Privada: Un estudio de las tipologías que clasifican al sector**. Artículo en línea. Universidad Anahuac. México. [Consultada en agosto del 2009] Disponible en red: www.fimpes.org.mx/phocadownload/premio/Inves2premio.pdf

MURRAY, H.G. (1993) **Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship?**. En **WEIMER**, M. (Ed.) **Faculty as Teachers**. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University..

MUSITU, Gonzalo y otros (2006). **Autoconcepto en adultos**. Revista Psicothema No. 18. Vol. 03. Universidad de Oviedo. España. [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72718334.pdf>

NEEDHAM, Joseph (2004). **Within the Four Seas: The Dialogue of East and West**. Routledge. Hardcover Cambridge University Press. UK

NIEVES Achón Zaida, Otero Ramos Idania y Molerio Pérez Osana (2006) **La formación profesional en la universidad de hoy: de la educación a la autoeducación**. Revista Iberoamericana de Educación. OEI. Universidad Central —Marta Abreu— de Las Villas, Santa Clara (Villa Clara), Cuba. [Consultado en noviembre del 2009] En red. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1480Achon.pdf>

NOTIMEX (enero 2009). **Sólo 120 mil personas en México cuentan con un seguro de Vida.** En El siglo de Torreón. Nota. [Consultado en septiembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/409315.solo-120-mil-personas-en-mexico-cuentan-con-u.html>

OCDE (2006) Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. **La escuela del mañana: Repensar la Educación: escenarios futuros** [Consultado en abril del 2009] Disponible en red: <http://www.oecd.org/dataoecd/54/60/36905464.pdf>

OCDE (1997). Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. **Exámenes de las políticas nacionales de educación: México, educación superior.** París, 1997, pp. 189-190. citado por GALAZ Francisco. [Consultado en noviembre del 2009] En red, disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res106/art9.htm

PARENT Jacquemin, Juan María y otros (1998) Caractericemos al Profesor Universitario. En **El profesor universitario.** Centro de Estudios de la Universidad. UAEM. [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://www.uaemex.mx/ceu/publi/univers/univer22.pdf>

PENALVA Buitrago, José (2003) La identidad del educador: referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Universidad de Murcia. España. Tesis doctoral en línea. [Consultada en junio 2010] En red, disponible en: http://www.tdr.cesca.es/TDX/TDR_UM/TESIS/AVAILABLE/TDR-0608106-124241/Penalvabuitrago1.pdf

PILLONI Martínez, Lorena y otros (2003). Hacia la valoración y reconocimiento de la función docente en la universidad: un nuevo reto para el cuerpo académico. Colección ponencias en la red. Escuela Nacional de Estudios Profesionales plantel Acatlán. ENEP – UNAM. México. Disponible en red: <http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/ponsemloc/ponencias/1387.html>

PONCE Grima, Víctor Manuel (2006). Artículo: El sistema de formación de los educadores en Jalisco: problemas y necesidades para su desarrollo. Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco. Antología de seminarios de Investigación y Formación docente. Disponible en red: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/Sistema%20de%20Formaci%C3%B3n%20PONCE.pdf>

REBOULL, Olivier. (1997) Filosofía de la Educación. Paidós. Argentina

RESÉNDIZ, Rafael (2003). El espacio creativo del comunicólogo. En “El oficio del Comunicólogo”. FCPyS. UNAM. [Consultado en diciembre del 2009]. En red, disponible en: <http://hyperlab.politicas.unam.mx/oficiodecomunicologo/pag2.htm>

REYNA Ruíz, Margarita (1995) Mercado ocupacional y el profesional de la comunicación. En **GALINDO Cáceres Jesús y LUNA Cortés Carlos. Campo Académico de la Comunicación: Hacia una reconstrucción reflexiva.** CNCA – ITESO..[Consultado

en abril del 2009] en red, disponible en: <http://ccdoc.iteso.mx/acervo/cat.aspx?cmn=browse&id=3302>

RODRIGUEZ Espinar, Sebastián Javier. (1994). **El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia**. En *Revista de Enseñanza Universitaria* No. 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55. [Consultado en febrero del 2009]. En red, disponible en: <http://institucional.us.es/revistas/revistas/universitaria/htm/indice7y8.htm>

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (1998). **Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995**. En: Tres décadas de políticas de Estado en la Educación Superior. Colección Biblioteca de la Educación Superior, serie: Investigaciones. ANUIES. México. [Consultado en septiembre del 2009] en red, disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/pdf/RES_141.pdf

RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2004). **Entre lo público y lo privado. La polémica de las universidades “patito” en 2003**. En: **BERTUSSI** Guadalupe Teresinha (editora), Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva, México, Miguel Ángel Porrúa y UPN, 2004, pp. 431-467. [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/rrodriguez/RR2005c.pdf>

RODRÍGUEZ, Gómez, Roberto (2008) **Laureate Education Inc. ¿Se queda con la Unitec?** Artículo. Suplemento universitario Campus Milenio. Fecha de publicación: 29 de mayo del 2008. [Consultado en diciembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.campusmilenio.com.mx/274/opinion/unitec.php>

ROJAS Chávez, Armando Mario (2004). **La intermediación laboral**. Artículo. Revista de Derecho. Universidad del Norte. Colombia. [Consultado en abril del 2009] En red, disponible en: http://www.uninorte.edu.co/publicaciones/upload/File/derecho_n22.pdf

RUBIO Oca, Julio (Coordinador) (2006) **La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006 un balance**. SEP – FCE. México. [Consultado en julio de 2009]. En red, disponible en: <http://ses4.sep.gob.mx>

SANDOVAL Pablo (2003) **Perfil del docente peruano**. Informe preparado por por encargo del Consejo Nacional de Educación, Noviembre, 2003. [Consultado en septiembre del 2009] Disponible en: http://www.geocities.ws/cne_magisterio/1/PerfilDocente_PSandoval.doc

SÁNCHEZ Nuñez, José Antonio. (2001) **El desarrollo profesional del docente universitario**. UDUAL. Centro de Información y Documentación Universitaria de la Unión de Universidades de América Latina y El Caribe Universidades Año 50, no. 22 (jul.-dic. 2001), p. 42-49. en red, disponible en: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>

SARRAMONA, Jaume (2007). Formación del profesorado y carrera docente. Confederación de Padres y Madres de Alumnos. COFAPA. España. Artículo. [Consultado en enero del 2009]. En red, disponible en:
http://www.cofapa.net/docs/1226665847_Ponencia_Sarramona%5B1%5D.pdf

STPS – INEGI, Secretaría del Trabajo y Previsión Social e Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo. Tercer Trimestre del 2009. [Consultada en diciembre del 2009] En red, disponible en:
http://www.observatoriolaboral.gob.mx/wb/ola/ola_trabajadores

SEP. Secretaría de Educación Pública. (2009) Glosario de Términos y Abreviaturas. Subsecretaría de Educación Superior. México. [Consultada en noviembre del 2009] En red, disponible en: http://ses4.sep.gob.mx/wb/ses/ses_glosario

SEP – ANUIES (1997) Secretaría de Educación Pública y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Programa de mejoramiento del Profesorado de las Instituciones de Educación Superior. Revista de la Educación Superior, México, vol. XXVI (1), Enero- Marzo 1997, No. 101, pp. 102 - 103. En GALAZ Francisco. En red, disponible en:
http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res105/art9.htm

SEP (2009) Secretaría de Educación Pública. Subsecretaria de Educación Superior. La Educación Superior parte del sistema educativo nacional. México. [consultada en febrero del 2010] En red, disponible en:
http://ses.sep.gob.mx/wb/ses/la_educacion_superior_parte_del_sistema_educativo

SIDOROVA, Ksenia. (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://comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE1178203534.pdf>

SILAS, Casillas Juan Carlos (2005) Realidades y Tendencias en la Educación Superior Privada Mexicana. Artículo. Revista Perfiles Educativos No. 109 – 110. UNAM. En Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Redalyc. [Consultado en noviembre del 2009] en red, disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13211002>

SCHWARTZMAN Simon, (1996) La Universidad Como Empresa Económica. Texto preparado para el Seminario sobre "El Papel de las Universidades en el Desarrollo Social" Universidad Austral de Chile, Valdivia, 3 a 7 de marzo de 1996. [Consultado en junio 2010] En red, disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/valdivia.htm>

TAMAYO y Tamayo Mario (2003). El proceso de investigación científica. Limusa. México. Libro en línea. [Consultado en noviembre del 2009] En red, disponible en:
<http://www.mediafire.com/?2wtncmwo2j>

TEDESCO, Juan Carlos (2003). **Los pilares de la educación del futuro: Debates en Educación**. Fundación Jaumme Bonfil. Disponible en red:
<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>

TORRES Septién, Valentina (1997) **La educación Privada en México: Siglo XIX y XX**. Colección publicaciones digitales de la Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM. Consultada en marzo del 2007. Disponible en red:
http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_20.htm

SANDOVAL Flores, Etelvina (2001). **Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas**. Artículo. Revista Iberoamericana de Educación, No. 25enero-abril 2001. [Consultada en septiembre del 2009] En red, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>

UAB, Universidad Autónoma de Barcelona (2003). **Un apunte histórico sobre la historia de la ciencia de la comunicación**. Instituto de la Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona. Portal de la Comunicación. [Consultado en abril del 2009] En red, disponible en:<http://www.portalcomunicacion.com/both/temas/apuntehistorico.pdf>

UAG, Universidad Autónoma de Guadalajara (2009) **Nuestra Historia. Facultad de Ciencias de la Comunicación. Reseña Histórica Comunicación Colectiva**. [Consultado en octubre del 2009] En red, disponible en: <http://www.uag.mx/201/principales.htm>

UAM – XOC Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (2006) **El docente de Comunicación debe ir más allá del salón de clases**. Nota. En Revista Comunidades. Semanario Informativo de la UAM. [Consultada en mayo del 2009] En red, disponible en:
<http://www.uam.mx/comunicacionuniversitaria/semanario/v-xiii/num6/num6.pdf>

UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México (2002). **EPA. Estatuto del Personal Académico**. Instituto de Investigaciones Jurídicas.. Legislación Universitaria. Vigente al 2 de agosto del 2002. [Consultado en diciembre del 2009]. En red, disponible en:
<http://info4.juridicas.unam.mx/unijus/unv/3/default.htm?s=unjs>

UNAM, Universidad Nacional Autónoma de México (1996) **La educación continua a distancia en México. Reflexiones sobre la colaboración desde la Facultad de Economía de la UNAM**. Artículo en línea. [Consultado en Junio del 2010] En red, disponible en:
http://148.202.105.241/biblioteca/bitstream/123456789/289/2/VIIIEI-Reflexiones_Colaboracion.pdf

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1997) **Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, Cine**. Documento. [Consultado en septiembre del 2009] En red, disponible en:
http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf

VALERO Pérez Milagros (1991) **Genealogía del Sistema Educativo Mexicano**. Tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía. Facultad de Pedagogía Campus Boca del Río. Universidad Veracruzana.

VARGAS Rodríguez Mario (2003) **Programa de formación de competencias emocionales en la docencia universitaria: Una visión desde la teoría del campo unificado de la educación**. [Consultado en agosto del 2009] En red, disponible en: <http://www.campounificadodelaeducacion.com/imagen/vision.doc>

VAILLANT, Denisse (2007) **La identidad docente**. I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”. Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina. Barcelona, España, Septiembre del 2007. [Consultado en noviembre del 2009]. En red, disponible en: <http://www.scribd.com/doc/2030599/La-identidad-docente>

VELAZCO Gamboa, Emilio y **GARCÍA** Marco Antonio (2004) **Breve tratado sobre el concepto de profesor y la división existencial del hombre**. Artículo en línea. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. [Consultado en abril del 2008] En red, disponible en: <http://www.tuobra.unam.mx/publicadas/040820232545.html>

VERGARA Sánchez Patricia K. (2008) **La condición laboral de la docencia en la educación Privada**. Nota. Agencia Periodística de Información Alternativa. [Consultada en febrero del 2009] En red, disponible en: <http://www.apiavirtual.com/2008/01/11/la-condicion-laboral-de-la-docencia-en-la-educacion-privada/>

ZAPATERO Campos A (2003). **Modelo Educativo para el Tercer Milenio**. <http://www.itesrc.edu.mx/moed06/DOCUMENTODELMODELOEDUCATIVOSIGLOXXI.pdf>

ZULETA R., Eduardo J. **Revisión Crítica de la Docencia Superior**. Universidad de los Andes. Trujillo. Venezuela. Artículo. [Consultado en agosto del 2009]. En red, disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22151/1/articulo10.pdf>

ANEXO

CÉDULA - Cuestionario Dirigido a docentes de comunicación

Objetivo de la entrevista: recabar información sociolaboral proporcionada por los docentes de comunicación que se encuentran en la zona Veracruz – Boca del Río con el fin de comparar las diferencias que existen en esta actividad.

Instrucciones generales: responda la siguiente serie de preguntas. Se garantiza la confidencialidad de los datos obtenidos los cuales sólo son para propósitos académicos. También se asegura el anonimato de los profesores que colaboraron.

Recomendaciones: el análisis de esta información forma parte de un trabajo de tesis para la obtención del grado de maestría en ciencias de la comunicación, por lo que se ruega ser sincero con los datos proporcionados.

A. Información general

1.- Género		2.- Edad	3.- Lugar de Nacimiento	
femenino	masculino			

4.- estado civil:

casado	soltera	divorciado	unión libre	viudo
madre soltera	otro (especifique)			

5.- ¿tiene hijos?	no	si
6 Cuántos		
7.- ¿Quien los cuida?		

8.- ¿Usted o su cónyuge se encuentra embarazada? _____

9.- Hay otros dependientes económicos de ti (especifique cuantos y quienes)

B. Formación académica

10.- Grado máximo de estudios: _____

Formación Profesional

11.-. Licenciatura	Año	Institución

12.- Especialidad (incluya nombre del programa)	Año	Institución

13.- Maestrías (incluya nombre del programa)	Año	Institución

14.- Doctorados (incluya nombre del programa)	Año	Institución

15.- Se encuentra estudiando actualmente? SI NO

En caso afirmativo (ESPECIFIQUE) _____

16.- En lo que va de este año, estudió algo? _____ En caso afirmativo, ¿qué estudio? _____ ¿Qué duración tuvo? _____ ¿en qué institución? _____

17.- Manejo de idiomas (habla, traduce, escribe etc.)

Idiomas	% verbal	% escrito	% traducción

18. ¿Cuenta con alguna certificación relativa al dominio de idiomas? _____ En caso afirmativo ¿cuál? _____

C. Trayectoria profesional

19.- Desde que egresó de la licenciatura hasta el año pasado, ¿qué actividades remunerables ha realizado independientemente de la docencia?

Año	Empresa o institución	Puesto	Duración	Principal actividad

D. Experiencia docente

20.- Fecha y motivo por el cual se integró a la docencia

¿En qué año inició como docente?

Fecha	Motivo

21.- ¿Está usted calificado para la labor docente? SI ____ NO ____

22.- Experiencia docente. Historia laboral como docente

Año	Institución	Nombre de las materias impartidas

23.- ¿Cuántas veces ha usted cambiado de escuela como docente? _____

E. Perfil sociolaboral

Empleo – desempleo.

24. ¿Ha estado usted desempleado por más de un mes? _____

25. ¿Cuántas veces desde que egresó de la licenciatura? _____

26. ¿Cuál ha sido el periodo más largo sin trabajo? _____

Relación entre domicilio y lugar de trabajo.

27. ¿Cuál es el tiempo de traslado que hace usted a la universidad donde trabaja desde su domicilio? (en minutos) _____

28. En caso de que usted trabaje como docente tanto en la mañana como en la tarde – noche, ¿regresa a su casa a comer? Si _____ No _____

29. ¿Trabaja usted en el mismo municipio donde vive? Si _____ No _____

30. En caso negativo, ¿labora en uno o varios municipios conurbados? Si _____ No _____
31. ¿Cuántos? _____

31. ¿Qué municipios? _____

32.- ¿Llega a laborar en el año como docente, fuera del estado donde vive? Si No
 33.-En caso afirmativo, especifique:

Desde que año trabaja fuera del estado	Institución	Nivel de Estudios	Asignaturas que imparte

34.- Desde que egresó de la licenciatura, ¿Ha sido usted siempre docente? Si No

35.- En este momento ¿La docencia es su principal actividad económica? Si No

36.- En caso negativo, ¿por qué no trabaja como docente de tiempo completo?

Tengo otro empleo mejor remunerado y la docencia es un complemento	
Así puedo ocuparme de mis hijos	
Problemas de salud	
Este trabajo es muy demandante y no tengo tiempo para más	
Otra razón (especifique)	

37.- ¿En cuantos turnos trabaja como docente?

Lunes a Viernes en matutino	Lunes a viernes vespertino	Lunes a viernes mixto	Lunes a sábados	Solamente sábados
Otro (especifique)				

38. ¿Cuanto tiempo tiene trabajando en esa jornada? _____

39. ¿El año pasado tenía la misma jornada? Si No

40.- ¿Ha trabajado para alguien bajo el formato de *teletrabajo*? Si No

41.- En caso afirmativo, especifique lo siguiente:

Institución	Tipo de empleo (docente o no)	Antigüedad	Ubicación del patrón

En el último año, la universidad donde trabajas:

	Si	No
42.- ¿Anunció o hizo recorte de personal?		
43.- ¿Disminuyó tu carga de materias?		
44.- ¿Hizo ajustes (profesiográficos, administrativos, políticos, geográficos, etc.) que te afectaron?		

45.- ¿Realizó cambios de procedimientos en tu trabajo diario (formas de checar la entrada, programas etc.) que te afectaron?		
46.- ¿Te ofrecieron oportunidades de capacitación?		
47.- ¿Mejoró en algo tu situación después?		
48.- ¿Hizo cambio de equipo tecnológico?		
49.- ¿Cambió o le cambiaron el plan de estudios?		
50.- Creó nuevos departamentos?		
51.- ¿Te afectó?		
52.- ¿Te benefició?		
53.- Mejoró tus condiciones como docente en cuanto a la infraestructura (ampliación o creación de sala de maestros, cubículos, cocineta, baños exclusivos etc.)		
54.- ¿Implementó alguna clase de estímulo o incentivo económico nuevo?		
55.- ¿Cambió de dueños?		

56.- ¿Cuánto es el pago por hora clase en la universidad donde trabaja? En caso de trabajar en varias IPES, especifique:

Nombre de la Institución	Pago por hora – clase en pesos

57.- Forma de pago:

con cheque	depósito en tarjeta bancaria
en efectivo	Otra forma (especifique)

58.- Situación contractual en la institución educativa de referencia (por contrato, tiene base, por asignatura hora - clase, académico de tiempo completo, otros) Especifique

59.- Tipo de comprobante de pago/ingresos que exhibe la universidad al momento de pagarle o régimen fiscal que determina la institución de referencia (honorarios, asimilados, nomina) _____

60.-En cuanto a las condiciones de tu salario como docente:

¿Le pagan a tiempo? Si _____ No _____

61.- ¿Con qué frecuencia o periodicidad le pagan?

semanal	Quincenal	mensual	otro (especifique)

62.- ¿Su salario se incrementa conforme aumenta el costo de la vida? Si _____ No _____

63.- Hace cuanto tiempo que recibió un aumento como docente (por ejemplo en el pago de hora – clase) _____

64.- Su salario actual como docente,¿ incluye o toma en cuenta el ahorro para el retiro? Si _____ No _____

65.- Alguna vez le han disminuido su sueldo como docente (por ejemplo en el pago de hora clase) Si _____ No _____

66.- En el último año, le han incluido actividades nuevas que antes se pagaban por separado? Si _____ No _____ En caso afirmativo, especifique cuáles _____

67.- ¿Tiene otros ingresos en este momento adicionales a la docencia? Si _____ No _____

68.- Actividades adicionales a la impartición de clases. A qué se dedica en este momento a parte de ser docente:

Empresa o negocio propio	Antigüedad	Ubicación	Ingreso mensual \$	Especifique la actividad

69.- Ingreso mensual solo por docencia (es decir sin contar otros tipos de ingresos) \$ _____

Escuela	Año de Ingreso	Ingreso Mensual	Semestral, Cuatrimestral u otro sistema

70.- ingreso mensual total docencia más otros rubros (especifique y desglose los rubros) \$ _____

Es decir la suma de los ingresos por impartir clases más otros ingresos ajenos a la docencia.

Tipo de Ingreso	Monto	Periodicidad
-----------------	-------	--------------

Docencia		

71.- antigüedad en la universidad de referencia, es decir en la que tiene más horas clase: _____ años o meses

72.- horas – clase al mes en esta universidad _____

73.- horas adicionales a las cátedras en esa universidad al mes
(Si la periodicidad no es mensual o varia especifique)

De las siguientes actividades académicas adicionales, Mencione cuales realiza y si se las pagan aparte o se lo incluyen en su percepción mensual

Actividad Académica	¿Se incluyen? SI o NO	Adicional al mes \$
74.- Investigación		
75.- Academias		
76.-Tutorías		
77.- Asesorías extemporáneas de tesis		
78.- Asistencia a exámenes profesionales como jurado		
79.- Asistencia de juntas académicas		
80.- Revisiones de tesis		
81.-Otros ingresos mensuales adicionales relativos a tareas docentes		

82.- Ocupa un cargo administrativo o académico en esta universidad aparte de ser docente (si o no) _____ cual: _____

83.- Horas totales al mes dedicadas a la docencia (contando esta y otras universidades, preparatorias o escuelas) _____

Es usted propietario de algún(os) de los siguientes bienes

Tipo de bienes	¿Cuántos tiene?	¿A nombre de quien está la factura?
84.- Automóvil		
85.- Casa Habitación		
86.- Departamento		
87.- Terreno		
88.- Otros (especifique)		

89.- La vivienda donde vive es? Rentada, propia, prestada, vive con sus padres, otros (especifique) _____

Destino de sus ingresos como docente:

¿Cómo destina sus ingresos totales mensuales?

Aspecto	% destinado mensualmente
90.- Deudas en general	
91.- Entretenimiento	
92.- Renta de su vivienda	
93.- Pago de servicios luz	
94.- Teléfono	
95.- Internet	
96.- Agua	
97.- Predial	
98.- Telefonía celular	
99.- Nextel	
100.- Seguro medico	
101.- Seguro de vida	
102.- Seguro del automóvil	
103.- Transporte público	
104.- Gasolina	
105.- Mantenimiento automóvil	
106.- Pago de abonos, préstamos o créditos bancarios	
107.- Colegiaturas especifique sin son de usted, de sus hijos, esposa, sobrinos, otros etc.	
108.- Apoyo económico a terceros u otros dependientes económicos especifique	
109.- Restaurantes	
110.- Viajes de placer	
111.- Cine	
112.- Despensa	
113.- Otros	

114.- En caso de tener pareja, trabaja? Si _____ no _____

En caso que si:

Puesto	Institución	Medio tiempo o completo	Ingresos mensuales

115.- ¿su pareja es docente? Si o no especifique nivel de enseñanza

116.- Especialidad o asignaturas que imparte:

F. Actitudes y motivaciones

117.- ¿Cómo califica las condiciones laborales del docente de comunicación?

Excelentes	Muy buenas	Buenas	Regulares	Malas	Muy malas
------------	------------	--------	-----------	-------	-----------

118.- Considera que el docente de esta universidad se encuentra satisfecho con su labor? Si o no

Porque _____

119.- Cuál considera el principal problema de actitud del docente de comunicación? Especifique _____

G. Expectativas Laborales

Qué esperas que ocurra en los próximos doce meses en tu actividad docente:

Aspecto	Si	No
120.- Más recortes de personal?		
121.- Más oportunidades de crecimiento?		
122.-. Más capacitación?		
123.- Cambio de jefes directos?		
124.- Fusión con otra universidad?		
125.- Amenaza de cierre?		
126.- Disminución de carga de materias?		
127.- Disminución de sueldo?		
128.- Presiones en el perfil profesiográfico		
129.- Que te despidan		

130.- ¿Te gustaría trabajar en otra universidad como docente? SI o NO

131.- De presentarse una oportunidad cambiaria de trabajo y dejaría de laborar como docente:

El próximo mes	La próxima semana	El próximo mes	El próximo año
----------------	-------------------	----------------	----------------

132.- Te gustaría conseguir otro empleo (no docente)

en la misma ciudad donde vivo	en otra ciudad del estado donde vivo	en otra ciudad del país	en otro país	en la misma universidad donde estoy actualmente
-------------------------------	--------------------------------------	-------------------------	--------------	---

133.- ¿Te gustaría poner un negocio propio? SI o NO

Qué tipo de negocio: _____

134.- Considera usted que sus ingresos como docente serán cada vez más inciertos e inestables? Si _____ No _____

135.- Si estuviera buscando otra opción de empleo como docente, que importancia le daría a los siguientes aspectos:

a) Prioritario b) Importante c) Suficiente o normal d) Poco e) Ninguno

Aspecto	A	B	C	D	E
Distancia entre mi domicilio y el lugar de trabajo					
Sueldo:					
Horario Flexible:					
Prestaciones (seguro social, Infonavit, etc)					
Reputación de la universidad					
Desafío					
Otro					

H. Valoración de la docencia

136.- ¿Qué valor le da usted a su trabajo docente?

Prioritario	Importante	Suficiente o Normal	Poco	Ninguno
-------------	------------	---------------------	------	---------

¡Muchas gracias por su cooperación. Le reiteramos la confidencialidad de los datos que acaba de proporcionar!