

DESAFIOS A LA EXCELENCIA PROFESORAL:
PROFESIONALISMO, PERSONAL A
TIEMPO PARCIAL Y CAMBIO*

SEBASTIAN V. MARTORANA**

De manera universal, cuando se analizan los determinantes de la calidad de la educación superior, la atención se centra en el profesorado. La presencia de un profesorado sobresaliente se considera como la mejor garantía de una institución sobresaliente, de tal manera que la relación a veces se presenta de forma axiomática: "un profesorado excelente equivale a una institución excelente".

Los analistas de la actividad académica generalmente consideran que esta ecuación sugiere una forma indirecta más que directa de evaluar los colegios y las universidades. Se plantea basándose en el supuesto de que un profesorado bien preparado y dedicado a producir los resultados esperados de instituciones de enseñanza superior, procederá de forma tal que los resultados esperados se logren. Tradicionalmente las metas generales de las instituciones de educación superior han sido instruir de manera que el conocimiento pase de una generación a la otra, investigar para expandir las fronteras del conocimiento, y ofrecer servicios públicos que se relacionen con el descubrimiento y el uso del conocimiento. Las medidas directas del logro de dichas metas generales son muy difíciles de desarrollar y de aplicar de forma confiable y válida. Por lo tanto, las instituciones, agencias gubernamentales, y las

*Traducido por Miguel J. Escala.

**The Pennsylvania State University.

organizaciones privadas tienen que basar sus evaluaciones en medidas indirectas, estando la excelencia de los profesores entre los primeros criterios de excelencia institucional.

El hecho de basarse en el profesorado a la hora de garantizar la excelencia de la educación superior, implica la consideración de los profesores universitarios como miembros de una profesión que se identifica fuertemente con las funciones de enseñanza, investigación y servicio público, en oposición a otras actividades profesionales. La consideración adquiere mayor importancia cuando se observa que muchos profesores en colegios y universidades también son miembros calificados de otras profesiones bien establecidas tales como arquitectura, ingeniería, leyes, medicina y muchas otras. Aunque las universidades han existido en Europa Occidental desde el período medieval, en el Hemisferio Occidental por más de cuatrocientos años, y por más de trescientos años en los Estados Unidos, el debate sobre la existencia de una identidad profesional para el profesorado en los colegios y universidades todavía continúa.

Las universidades en la República Dominicana reflejan la misma preocupación. Recientemente, un reportaje de un importante rotativo sobre la condición de las universidades en República Dominicana se quejaba acerca de la presencia de "profesores con muy poca dedicación". En el artículo citaba la visión del rector de la Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, de que "es un error creer que un profesional -un ingeniero, un ejemplo- pueda satisfacer la necesidad, y creer que él es un especialista en la enseñanza de lo que estudió. Y ese es un error encontrado no solamente en la República Dominicana, sino también en muchos países de América Latina" (López-Reyes, 1987). El artículo enfatizaba en varias ocasiones la necesidad de un profesorado profesional que trabajara a tiempo completo.

El presente artículo trata de examinar principalmente tres cuestiones que se consideran básicas en interés por considerar al profesorado como determinante clave de la excelencia de los colegios y universidades; estas cuestiones pueden considerarse verdaderos desafíos. Una de las cuestiones es el significado del profesionalismo del profesorado conjuntamente con la consideración de algunos obstáculos en el desarrollo de dicho profesionalismo. La segunda se refiere al cambio en la educación superior y cómo ello repercute en el profesionalismo y la excelencia del profesorado. La tercera cuestión se refiere al uso de profesores a tiempo parcial en lugar de personal a tiempo completo. Este artículo termina con algunas observaciones acerca de las posibilidades para lograr consecuencias positivas y no negativas en situaciones que haya que enfrentarse con estas cuestiones.

Profesionalismo del profesorado

Si el profesorado como recurso colectivo es la esencia de la calidad de las universidades, debe por lo tanto convertirse en una fuerza de trabajo colegial, vibrante, con vida; por otra parte, debe ser animado y sostenido por un sentimiento común de profesionalismo entre sus miembros que surja de considerarse cada uno parte del mismo. Sin embargo este argumento inmediatamente genera la pregunta: ¿Cuál es la naturaleza de la profesión que queremos reivindicar? ¿Cómo está estructurada? ¿Qué la mantendrá viva y en proceso de crecimiento?

Al referirse recientemente a la presente condición del profesorado de los colegios y universidades norteamericanos, Burton R. Clark tocó algunos puntos importantes que sirven para responder las preguntas que preceden. Entre las conclusiones a las que él y sus colegas llegaron después de un examen nacional del profesorado fue el que los profesores están entusiasmados con su trabajo, dedicados al mismo, y felices en él. En palabras de Clark, parafraseando un texto tomado del escritor Henry James, los profesores han encontrado el "encargo absorbente" de sus vidas, y por lo tanto hasta cierto punto no pueden escaparse del trabajo que hacen o no pueden hacerlo por debajo de lo que sus energías y talento le permiten, aunque en ocasiones se hayan sentido inclinados a hacerlo (Clark, 1988).

Tales observaciones pueden llegar a la conclusión de que el profesorado no necesita preocuparse acerca de su status como profesional; que la atracción seductora que lo mantiene en el seguimiento de una llamada de por vida (vocación, en el mejor sentido de la palabra), inevitablemente prevalecerá y que no se necesita prestar más atención al asunto. Esa conclusión estaría muy alejada de la verdad. La literatura de la condición académica está llena de evidencias de que el profesionalismo no es fuerte y de que por el contrario está bastante amenazado.

Aunque la afirmación de que la universidad existe para ofrecer instrucción, investigación y servicio público es bastante universal, hay un marcado desacuerdo entre los estudiosos de la educación superior en relación al tema de un profesorado profesional y de cómo se crearía. Arrowsmith relaciona este problema con la tensión que se observa entre los propósitos de las universidades como centros para la enseñanza (instrucción) o como centros para la investigación.

Si la enseñanza va a sobrevivir dentro de la universidad contemporánea en términos de igualdad con la investigación, de alguna manera tiene que conseguir más poder institucional. El maestro, como el intelectual, debe tener una base, una posición,

estudiantes, una función honorable y regulada. No puede existir con sentido si no es de esa manera. Esto... es simple realidad política. (1976, p. 69).

Debe aclararse, sin embargo, que sólo por el hecho de que uno esté activo en la enseñanza o en la investigación, o aun en el servicio a la comunidad, uno no cae automáticamente en la categoría de profesional. Newman plantea que un individuo no es un profesional porque "ha aprendido a pensar y razonar y a comparar y a discriminar y a analizar, aquél que ha refinado su gusto y se ha formado juicios, y ha agudizado su mente" (1958, p. 141). Su definición del académico profesional obviamente intentó eliminar aquéllos que tenían una naturaleza práctica o utilitaria. Hutchins (1936) restringió aún más las definiciones de profesionales académicos al rechazar ciertas características que hubieran minimizado la importancia de la universidad. De acuerdo a Hitchens, "en la medida que las universidades y las escuelas profesionales abandonan el pensamiento creativo y degeneren en escuelas de oficios, la profesión degenerará (también) en un oficio" (p. 44).

Esta observación da giros dramáticos a otro problema a la hora de definir lo que es un profesorado profesional; dicho problema tiene sus raíces en el desacuerdo existente sobre la ubicación de la educación para las profesiones (en general) en las universidades. Brubacher (1977) aclara el problema en cierta medida en sus escritos *On the Philosophy of Education* (Sobre la Filosofía de la Educación). "Las vocaciones y las profesiones parecen que están inherentemente interesadas en lo particular. La práctica de la tecnología o de una profesión es esencialmente un arte. Como tal puede aprenderse mejor en el contexto de su práctica -quiere decir, en el trabajo" (p. 82). De aquí se infiere que la universidad no puede prevalecer como centro de educación del personal que entrará en práctica de campos profesionales determinados.

Tal enfoque, sin embargo, complica la definición adecuada del papel del profesorado, porque guste o no, las universidades están de hecho relacionándose cada vez más con el mundo práctico. La universidad contemporánea en el Mundo Occidental no puede simplemente escapar del hecho de que se ha convertido en el lugar en el cual las personas que practican las profesiones más avanzadas reciben entrenamiento, o el otro hecho aún más perturbante (para aquellos que critican las relaciones con lo práctico) que las instituciones de educación superior colaboran cada vez más con las empresas, las industrias y el gobierno en el trabajo que realizan.

Muchos estudiosos han tratado de relacionar el desarrollo de la vida académica al catálogo general de una profesión. Blauch (1955), Houle (1984) y Metzger (1975b) definen un profesional de

una manera u otra, que les permite ligar el quehacer profesoral a la definición. Blauch comenta que en cualquier rama del profesionalismo "no es siempre claramente distinto de otras ocupaciones o vocaciones. Además, en un orden social dinámico, el patrón ocupacional sufre cambios rápidos y el estado de diversas vocaciones varía de tiempo en tiempo" (p. 1). Anderson (1974) describe la práctica basada en un cuerpo de conocimientos entre las características de un profesional contemporáneo en los Estados Unidos, la artesanía en el uso de ese conocimiento, la lealtad a un código de ética, y la autonomía en la práctica especializada. Anderson enfatiza la última parte de esa definición, lo que equivale a decir que los profesionales practican libres del control de los legos y mantienen una relación con los clientes de naturaleza altruística y basada en la confianza mutua.

Y aquí podemos encontrar otra fuente de confusión acerca del papel del profesorado en relación a un sentido profesional colectivo. ¿Son los profesores universitarios practicantes independientes que trabajan con clientes, o son miembros de una fuerza laboral que mantiene el funcionamiento de una institución u organización? ¿Es la universidad, como empleador, el cliente, o lo es el estudiante, como receptor del conocimiento de los profesores? Las evidencias sobre las cuales basar las respuestas a tales preguntas parecen diferir según el tipo de institución de educación superior; por ejemplo, colegio comunitario o universidades orientadas a la investigación; y de nivel a nivel, por ejemplo, estudiantes de grado en contraste con estudiantes de postgrado.

Si el profesorado universitario es una profesión madura, se debe desarrollar, como Houle (1984) sugiere, "un saber común, una forma característica de pensar, un conjunto de costumbres y de tradiciones" al igual que otros atributos en la creación de una subcultura. Que el profesorado ha adquirido en realidad tal estado de desarrollo es evidente en el hecho de que los profesores son calificados en una alta posición, cuando el público enumera los profesionales más respetados. Richman y Farmer señalan:

El estudioso o el hombre dedicado a aprender es alguien a quien debemos admirar, un hombre sabio que merece y logra un apoyo importante. La imagen es la de una élite reducida de estudiosos. Muchos lo intentan, pocos son elegidos para vivir ese tipo de vida. Todo ello encierra el sentimiento de que el mundo de allá afuera tenía un afecto profundo y un gran aprecio por esta clase de personas. La imagen incluye el verse a uno mismo enarbolando las tradiciones de la sociedad que a menudo no contienen nada muy práctico o pragmático. Sí significa que los valores y éticas de la sociedad son profundamente absorbidos y enarbolados por los profesores. (1974, p. 268).

Tensiones Institucionales y presiones de cambio

De nuevo, de tales tipos de afirmaciones surge la tentación de sugerir que el profesionalismo entre los profesores es muy fuerte y que las preocupaciones en torno a su estado de desarrollo están injustificadas. El hecho es, sin embargo, que lo contrario es lo verdadero. Mientras que el sentido de dedicación a su trabajo entre los profesores puede ser muy intenso y la moral de la gente contenta con su trabajo puede ser muy alta, no hay la menor duda de que no existe un fuerte sentido de membresía a una profesión común entre aquéllos que enseñan en nuestros colegios y universidades. Es verdad, como el reciente trabajo de Clark lo ha identificado, que hay un profundo sentimiento generalizado de dedicación al trabajo de enseñanza e investigación -a la "vida académica". Pero hay un no-sentido de verse como colegas en una profesión que trasciende las líneas que diferencian distintos ambientes de educación postsecundaria. El mismo Clark advierte:

En conclusión, quiero enfatizar que lo que vemos en el mundo académico depende muchísimo de adónde dirigimos nuestra atención. La vida académica americana es bastante dispareja.

En el sistema de educación superior más diverso del mundo, el profesorado está enormemente diferenciado tanto por el tipo de institución como por la especialización disciplinaria. Por lo tanto no podemos hablar claramente y actuar efectivamente cuando pensamos en una forma simplista acerca del "profesor en el colegio", o del "profesor universitario". El contexto lo significa todo. (1988, p. 11).

Cuando uno mira más allá de las clases diferentes de instituciones de enseñanza superior en los Estados Unidos, cada una de las cuales proporciona un contexto único para el profesorado que participa en ella, uno ve que la profesión académica está amenazada por factores mucho más fundamentales que las simples diferencias institucionales. En la medida que los colegios y universidades se ajustan a las presiones sociales, económicas y culturales, nuevas conceptualizaciones sobre el profesorado aparecen. David Pierpoint Gardner (1976) considera que hay fuerzas fuera de la universidad que son las responsables de las innovaciones y que son las que ejercen presión para los cambios. Primero, el impacto en los sistemas educativos por las presiones para mayor acceso a la educación superior y para mayores oportunidades educativas continuarán ejerciendo una influencia en lo que las instituciones hacen. Las universidades latinoamericanas han venido sintiendo esta presión intensamente en la medida que más y más jóvenes completan la escuela secundaria y buscan entrar en la universidad. En los Estados Unidos, movimientos tales como el de los Derechos Civiles y de la Liberación de la Mujer, que comen-

zaron en forma acelerada a mediados de la década del cincuenta, han tenido un impacto en los programas de educación superior y en el profesorado a cargo de dichos programas. Segundo, Gardner ve un aumento notable en el interés de los gobiernos a diversos niveles por involucrarse en los asuntos internos de la educación superior. La legislación federal aprobada en la década del sesenta y las subsecuentes modificaciones y añadidos han afectado la forma en que las universidades se conducen. Ashby considera que:

Los contribuyentes, los legisladores, y los donantes del sector privado quieren que las universidades demuestren: 1) que ellas pueden gobernarse a sí mismas dentro de una tranquilidad razonable, 2) que están siendo administradas eficientemente..., y 3) que pueden restaurar un consenso acerca de un conjunto de propósitos comunes -propósitos que el público que las mantiene pueda entender y tener como punto de referencia. (1972, p. 36).

Esta actitud del público es aún más importante, porque como Gardner también señala, las innovaciones ocurrirán, entre otras razones, por la incapacidad de suministrar los fondos para la educación superior en el futuro, al igual que sucedió en el pasado.

A nivel mundial, las instituciones de enseñanza superior están luchando para adquirir los recursos necesarios para operar y para mantener sus campus y sus instalaciones. Fleming señala, por ejemplo, que

la cantidad de desembolsos de capital necesarios para instalaciones nuevas o remodeladas aumenta rápidamente, por lo tanto, haciendo cada vez más difícil mantener unas instalaciones de calidad... Frente a costos aumentados grandemente, conjuntamente con fuentes de ingresos disminuidas o limitadas, no hay otra alternativa que la de reducir los costos. (1975, p. 14).

Y la acción inevitablemente afecta fuertemente el status del profesorado y su profesionalismo.

Las medidas que las instituciones académicas tomen para tratar de ajustarse de manera realista a un nuevo contexto que demanda nuevas y diferentes formas de operación por encima de la llamada para mantener e incluso expandir los programas y servicios con cada vez más escasos recursos, inevitablemente afectarán el status del profesorado. Las acciones pueden inicialmente diferir, pero como una autoridad teme,

Los colegios privados, luchando por salir de las dificultades que atraviesan, probablemente reducirán sus gastos reduciendo los requisitos y por lo tanto los costos salariales de las posiciones académicas... Las universidades más grandes pueden adoptar las mismas estrategias, pero lo harán de una manera menos notoria... Lo peor de todas las posibilidades es que las instituciones académicas -poderosas y no poderosas, estatales y privadas- adoptarán estrategias empleadas por las empresas comerciales... debilitar los controles de calidad sobre la producción, acelerar el proceso de ensamblaje, poner menos

cantidades de trabajo y de material en el producto típico pero cargarle al consumidor tanto o más. (Metzger, 1975a, p. 29).

El profesorado como el personal que trabaja en esos tipos de empresas posiblemente no exhibirá un alto grado de profesionalismo. ¿Cuáles serán a la larga los efectos de reducción de los costos? Glenney ha indicado que "aquellas instituciones de educación superior que sobrevivan hasta 1995 tendrán programas más fuertes, profesores más distinguidos, y mejor conciencia de sus misiones y de sus metas" (1983, p. 378). Los esfuerzos para mantener las instituciones con vida, sin embargo, pueden producir resultados bastante diferentes. Los estrategias administrativos en muchas instituciones consideran que para enfrentarse con los problemas fiscales del presente y con los que de ellos se derivan, por lo menos temporalmente, se debe emplear más profesorado a tiempo parcial ya que ellos cuestan menos. Embarcarse en ese tipo de estrategia solamente motivado por un deseo de economizar y no de ayudar a las instituciones a aumentar su flexibilidad y a acomodarse al cambio más rápidamente, puede conducir a consecuencias desastrosas.

Clark ve el uso de posiciones de tiempo parcial como la amenaza principal al profesionalismo del profesorado en la educación superior. Al describir tres condiciones principales que socavan el profesionalismo, él dice, "la más importante es el trabajo a tiempo parcial". Y después de describir la práctica en aumento de emplear profesores a tiempo parcial, afirma, "que este cambio ha sido un desastre para el profesorado" (1988, p. 10). Su posición parece ser desear la abolición de esta tendencia y el trabajar por ello.

Sin embargo, uno debe preguntarse si no es necesario considerar otra posición en torno al tema. Si la tendencia se debe a fuerzas que están fuera del control de la comunidad académica, es decir, a fuerzas profundamente ligadas a cambios sociales, económicos y culturales que abogan por nuevos enfoques en la dirección de la educación superior, ¿podríamos entonces considerar una nueva noción de profesorado profesional que reconozca los profesores a tiempo parcial como parte integrante de los recursos?

En el libro *Managing Academic Change* (Dirección del Cambio Académico) que escribí con Eileen Kuhns hace algún tiempo, citamos a Paul C. Reinert, President de la Universidad de San Luis, quien llamaba a las universidades a ser "maestras del arte de auto-renovación". En el proceso de lograr que la educación que ofrecemos esté en mayor consonancia con los tiempos, dijo, "debemos recordar que los tiempos continúan cambiando" (Marto-

rana & Kuhns, 1975, p. 9). Volveré a tocar este punto al final del artículo.

Profesores a tiempo parcial: definición y uso

A través de la literatura del debate se centra en las formas correctas de identificar y definir profesores a tiempo parcial. Aunque han sido definidos de formas diferentes por diferentes investigadores dependiendo del propósito y diseño de sus estudios, el profesorado a tiempo parcial tiene la característica común de comprometer solamente una fracción de las horas de trabajo a actividades académicas en la institución que le emplea. Existen muchas categorías de profesorado a tiempo parcial; algunas reflejan de dónde provienen, otras cómo son usados. Tuckman usa una taxonomía de siete descriptores para identificar a las personas que buscan trabajo a tiempo parcial; en contraste, otro sistema usa solamente tres categorías (Emmett, 1981). Las categorías de los que trabajan a tiempo parcial van del profesor semi-retirado que desea mantener algún vínculo con la educación superior, hasta el graduado desempleado que está buscando trabajo en una industria en que la necesidad de PhD's ha disminuido. Esta "sobrepoducción de académicos con credenciales ha resultado en una expansión rápida de una fuerza laboral inmigrante y a tiempo parcial en muchos colegios y universidades" (Abel, 1984, p. viii). Uno debe recordar, sin embargo, que la educación superior ha usado profesores a tiempo parcial desde hace mucho tiempo por otras razones que no están vinculadas con el ahorro de dinero. Por lo tanto, el factor crítico no es cómo se definen los que trabajan a tiempo parcial, sino si su uso continuo y creciente como sustitutos de los profesores a tiempo completo sirve los mejores intereses de las instituciones. "El efecto a largo plazo del uso del profesorado a tiempo parcial sin un apoyo adecuado daña profundamente la reputación del colegio en la comunidad y puede dividir profundamente la institución internamente" (Bramlett, 1982, p. 40).

Que los profesores a tiempo parcial están sirviendo una necesidad real en la educación superior es evidente en la persistencia y magnitud de dicha práctica. Los datos disponibles más recientes para la preparación de este artículo, obtenidos directamente del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, muestran que en 1983 más de un tercio de los 723,000 profesores universitarios de los Estados Unidos (35.1%) correspondía a un personal a tiempo parcial. Esta cifra incluye todos los tipos de instituciones. En el caso de los colegios de dos años, el uso de personas a tiempo parcial está obviamente muy por encima que en los otros tipos de instituciones ya que en dicho caso la mayoría del profe-

orado está a tiempo parcial. La Asociación Americana de Colegios Comunitarios reporta que en 1983 la proporción de más de 252,000 profesores empleados en tales instituciones a tiempo parcial fue de 56.4, casi seis de cada diez.

Dado el hecho que los profesores a tiempo parcial comprenden una realidad extensa y en aumento, sería poco realista plantear la eliminación de todos ellos o aun de disminuir su número de manera significativa. Los profesores a tiempo parcial tienen un servicio que ofrecerle a la institución, y como Cogan ha expresado "...el servicio es a menudo caracterizado de forma adicional como algo de importancia personal y vital para el cliente, por lo tanto sugiriendo el afán por un sentido real de responsabilidad personal en el que ejerce su profesión" (1953, p. 40). Tal percepción del servicio de un profesor a tiempo parcial no es suficiente si se toma en consideración que el único servicio del profesor a tiempo parcial es la enseñanza de uno o dos cursos. La asignación típica no incluye ningún otro requisito académico; ni interacción con los estudiantes como consejero, ni compromiso para dar servicio dentro de la institución en comités departamentales o institucionales, y tampoco expectativas de investigación del tipo denominada investigación educativa o institucional como la que se espera de los profesores de los colegios comunitarios, ni tampoco de aquella denominada investigación disciplinaria como se espera regularmente de un profesor de universidad. Como resultado, los profesores a tiempo parcial no mantienen un status completo como miembros de un departamento académico.

Surge la respuesta, por lo tanto de hasta qué punto los profesores a tiempo completo se ajustan al molde profesional. Leslie et al. encontraron que "a lo mejor de manera muy significativa, los que trabajan a tiempo completo tienden a ver los que trabajan a tiempo parcial como extraños a la vida académica". Luego señalan, "como el instructor a tiempo parcial no tiene las credenciales suficientes, y está comprometido principalmente con su carrera fuera de la academia, su trabajo frecuentemente le obstruye cuando busca desarrollar un trabajo académico serio" (1982, p. 5). Como resultado, los profesores a tiempo parcial son vistos como ajenos a la academia, y aún peor, se plantea que la calidad que traen con ellos sólo puede deteriorarse en la medida que se dan cuenta de la baja estima que se les tiene por parte de los profesores a tiempo completo y por parte de la institución como un todo. Este es el punto precisamente al que aludía el Rector Monseñor Agripino Núñez en la cita referida al principio de este artículo. Los estudios de Tuckman (Tuckman & Caldwell, 1979) refuerzan este planteamiento; revelan que existen

aquellos que defienden la idea de que el uso de los profesores a tiempo parcial puede afectar la calidad de la institución. Si el número de profesores a tiempo parcial sigue en aumento y si las instituciones continúan pagando a los mismos de acuerdo a prácticas establecidas, parece bastante probable que un número cada vez mayor de personas serán retribuidas bajo un sistema que no refuerza a aquellos que cultivan sus habilidades (p. 758).

Luego los autores ofrecen una interpretación que aunque está bastante viciada en contra de las prácticas de contratación de los colegios comunitarios de dos años, es sin embargo válida en el contexto de esta presentación. Plantean que "mientras esto significará una gran diferencia desde el punto de vista de las instituciones de dos años en donde las prácticas de contratación de los profesores a tiempo completo no reconoce el mérito, sí tendrá un impacto en las universidades" (p. 759).

Las prácticas varían según el tipo de institución

La distinción es muy importante en referencia a la educación superior de los Estados Unidos; puede que sea de significación cada vez mayor en relación a las universidades de América Latina, en la medida en que estas instituciones sigan incorporando grandes proporciones de los egresados de la escuela secundaria y simultáneamente continúen tratando de colaborar con aquellos esfuerzos nacionales destinados a lograr mayor desarrollo económico. Ya que estas tendencias parecen haber tenido un efecto duradero cuando no permanente en las universidades de América Latina, vistas generalmente como esenciales para el bienestar tanto de las instituciones como de la población a que sirven, las prácticas de las instituciones más innovadoras de los Estados Unidos pueden ser las más útiles.

Los colegios y las universidades de los Estados Unidos han existido desde la fundación de la nación, pero el movimiento en torno a los colegios comunitarios de dos años es relativamente un nuevo fenómeno. Aunque ciertos esfuerzos iniciales se manifestaron a principios del presente siglo, el número de colegios comunitarios creció muy lentamente hasta el período posterior a la Segunda Guerra Mundial. Entre 1950 y 1970, sin embargo, cientos fueron fundados con el propósito expreso de abrir oportunidades de educación avanzada a todos los egresados de la educación secundaria, de ofrecer la oportunidad de entrenamiento vocacional a los técnicos medios, y de mejorar la vida de la comunidad. Este movimiento no solamente tuvo un crecimiento rápido en relación al número de colegios comunitarios, sino también en relación a la demanda por un nuevo tipo de profesorado orientado hacia el lado práctico individualizado de la educación avanzada, y preocupado por el desarrollo comunitario. Como consecuencia,

estos colegios son altamente flexibles en sus programas académicos. Son altamente responsivos a las necesidades de los sectores industrial y empresarial, y el cambio rápido en sus programas es una característica esencial. Para lograr todo esto, los colegios comunitarios emplean un profesorado a tiempo parcial cuyas asignaciones pueden ser manejadas de forma más flexible. En la medida que exista la necesidad de un programa o curso particular que requiera un profesor especializado, hay un instructor disponible; cuando la necesidad termina, el instructor puede ser desligado.

Dos funcionarios de colegios comunitarios explican lo anterior al señalar que "el instructor a tiempo parcial surgió como el experto de la comunidad en una disciplina particular que daba una mano a un determinado departamento en la institución de su localidad" (Pollock & Breuder, 1982, p. 58). Able (1977) encontró que los profesores a tiempo parcial representan una necesidad en los colegios de dos años, y los problemas que ellos crean, más que un estorbo, son un reto a los funcionarios de los colegios comunitarios en su labor de aumentar la efectividad de sus instituciones.

En general, el número de profesores a tiempo parcial empleados en las instituciones de enseñanza superior ha visto un drástico aumento en los últimos veinte años. Tuckman et al. encontraron que entre 1968 y 1976 el número de profesores a tiempo parcial en los colegios de dos años de los Estados Unidos se vio triplicado y aunque hubo un crecimiento más moderado en los colegios de cuatro años, el incremento de los profesores a tiempo parcial, en este tipo de instituciones, fue también sustancial. También observó que existe un decremento progresivo en el número de los profesores a tiempo parcial según uno va subiendo en la jerarquía institucional (de los colegios de dos años hasta la más prestigiosa institución de la jerarquía, la universidad) (Tuckman & Vogler, 1978); lo que ellos identificaron, todavía se evidencia en los datos más recientes del Centro Nacional de Estadísticas Educativas. En sus inicios, estos profesores a tiempo parcial realizaron una función esencial y su reducido número no produjo ninguna alarma. La recurrencia a este tipo de personal ha hecho posible que muchos colegios y universidades mantuvieran programas que de otra forma no lo hubieran podido mantener. Hoy, sin embargo, debido a que su número ha aumentado en forma significativa y con los aumentos más notorios ocurridos en los últimos veinte años, el profesorado a tiempo parcial es causa de preocupación.

Otros factores son también causa de preocupación. Por ejemplo, la disponibilidad creciente de académicos retirados y el uso

cada vez más extendido de personal a tiempo parcial en los departamentos y programas académicos no profesionalizantes. Los profesionales retirados pueden contribuir en gran medida a las necesidades de la universidad, ya que traen con ellos no solamente conocimientos avanzados, sino también refinamiento de habilidades prácticas que han adquirido. A la educación superior se le hace muy difícil no aprovechar el recurso que representa el entrenamiento y los años de experiencia que cada profesor retirado representa.

De gran significación es el número creciente de profesores en las artes, las humanidades y otras ramas que no tienen gran demanda en el sector privado y que aspiraban a un puesto universitario para dedicarse a la enseñanza o la investigación y se encuentran que no lo pueden lograr porque la oferta supera la demanda dentro de su campo. Al instructor a tiempo parcial de esta categoría se le encuentra generalmente enseñando los cursos introductorios porque los más avanzados los enseñan los profesores a tiempo completo, quienes se considera que tienen mejor preparación educativa y mayor compromiso profesional. Kallams y Lyre (1978) encontraron que en 1972, por ejemplo, más del 46% de los profesores empleados a tiempo parcial estaban concentrados dentro de tres categorías, las artes, las humanidades, y las ciencias sociales.

No existe un criterio común en la comunidad académica en cuanto al uso de personal a tiempo parcial. La Comisión Carnegie sobre Educación Superior en su reporte titulado **More Effective Use of Resources: An Imperative for Higher Education**. (El Uso más Efectivo de los Recursos: Algo Esencial para la Educación Superior) se pronuncia a favor del empleo de más profesores a tiempo parcial como reacción a los períodos anticipados de reducción del número de estudiantes matriculados y como un medio para mantener la flexibilidad institucional. Los colegios y universidades han aceptado el reto y han aumentado sus profesores a tiempo parcial a pesar de que las drásticas reducciones en el número de estudiantes no se han materializado. Los que se oponen al argumento del aumento en flexibilidad sugieren que hay más un interés empresarial que académico. R. M. McIver planteó hace más de medio siglo que "la adquisición de intereses dentro del mundo de los negocios hace imposible que los intereses profesionales intrínsecos prevalezcan" (1922, p. 7). Como los profesores a tiempo parcial se han convertido en empleados que aceptan el trabajo por poco más que el salario que se paga sin ningún tipo de beneficio adicional, los que se oponen plantean que tal práctica sólo sirve a intereses empresariales. Abel (1984) equipara a los

profesores a tiempo parcial con los obreros de "talleres de carros, de lavandería, de restaurantes, y de los supermercados" (p. 70).

Independientemente de la posición que se tome en torno al asunto, parece estar bastante claro que los colegios y universidades tendrán que contar con la presencia de profesores a tiempo parcial por mucho tiempo. La cuestión que se deriva no es si los profesores a tiempo parcial serán o no serán usados, sino cómo su uso se puede convertir en algo positivo para el quehacer académico y cómo se puede lograr que ellos contribuyan, en vez de ser un estorbo, al desarrollo progresivo de un profesorado profesional comprometido con la excelencia de su labor.

Conclusión: impacto sobre el potencial para el cambio de las instituciones

Si pensamos en los progresos que se desean en relación al fortalecimiento del sentido de profesionalismo del profesorado, es decir, del desarrollo de un sentimiento más fuerte de llamada y de compromiso a un "encargo absorbente", y un sentido de colegialidad mayor entre los profesores de la educación superior, existen pocas dudas de que el profesorado a tiempo parcial represente una amenaza. Si pensamos en los progresos que se desean en relación a la realización de cambios en la educación superior, ellos pueden ser, sin embargo, un recurso.

Consideremos primero el impacto negativo. Se refiere en gran medida a la influencia divisiva de un gran número de profesores a tiempo parcial y la posible degeneración de la búsqueda de la calidad académica.

El crecimiento de los servicios a tiempo parcial en la educación superior, ha traído con ello una gran cantidad de problemas, según afirma la Asociación Americana de Profesores Universitarios, (AAUP) "ellos incluyen los derechos, privilegios, y bienestar económico de esta categoría de profesores, la mayoría de los cuales sólo disfruta de beneficios marginales" (The status, 1981, p. 30). La declaración de la AAUP sobre el asunto de los profesores a tiempo parcial se realizó para darle orientación a las universidades sobre el uso de profesores a tiempo parcial de forma tal que "no se exploten y que no se contraten para reemplazar a profesores a tiempo completo cuyo resultado pudiera socavar la protección de la libertad académica otorgada por el contrato permanente, y la cantidad de compensación justa que los profesores han logrado" (p. 32). Una preocupación por la competencia en el acceso a los recursos económicos es un estímulo de división entre los profesores. Economizar es una de las causas principales en la contratación de los profesores a tiempo parcial. Se observa que "el simple

hecho de que los hombres y mujeres a tiempo parcial resultan más económicos, más fácil para decirles lo que tienen que hacer, y más fáciles para salir de ellos... Ninguna cantidad de 'dignidad' académica artificial que se le confiera a su condición modificará la política económica inherente implementada" (Comments, 1985, p. 537).

Como se señalaba anteriormente, no se puede negar que los profesores a tiempo parcial son parte cada vez más del quehacer académico. Pero, ¿es este aumento en el número de profesores a tiempo parcial bueno para la calidad de la educación superior? De acuerdo a Cottingham, Newman y Simms (1980) los profesores a tiempo parcial son un riesgo para los programas instruccionales porque:

1. Los profesores a tiempo parcial no están tan preparados para enseñar como los a tiempo completo porque ellos carecen de entrenamiento como docentes.

2. Los profesores a tiempo parcial tienen una disponibilidad limitada tanto para los estudiantes como para la comunidad académica.

3. Los profesores a tiempo parcial carecen de orientación institucional y no logran identificar los objetivos institucionales.

4. Los profesores a tiempo parcial enseñan por debajo del nivel universitario y requieren menos trabajo del que los estudiantes pueden y del que debería esperarse de ellos.

Los resultados de investigaciones como ésta indican que cuando uno piensa en los profesores de la educación superior, uno está realmente pensando en dos grupos diferentes de profesores, los a tiempo completo y los a tiempo parcial. Cuando el profesorado se visualiza de esta forma ambigua, a menudo surge la idea de que un grupo se puede beneficiar solo a expensas del otro. Como Schuster y Bowen lo han expresado, "hay una tendencia extendida y perturbadora hacia una segmentación en aumento de los profesores y ... esta tendencia tiene consecuencias adversas para el profesorado y para la educación superior" (1985, p. 16). Ellos mas adelante señalan:

Está cada vez más claro que un sistema de castas distancia a muchos profesores a tiempo parcial de una participación significativa en la vida universitaria, aparte de los numerosos adjuntos que no están buscando posiciones académicas a tiempo completo, muchos de los casos "puros" de profesores a tiempo parcial son tratados como prendas que convienen, irresistibles para aquellos funcionarios que están luchando para mantener la flexibilidad en la empleomanía y que evitan compromisos con un personal más permanente. (p. 19).

Pasemos a considerar la posibilidad, sin embargo, de convertir el potencial negativo que conlleva la presencia y el uso del personal a tiempo parcial en un saldo más positivo. Como ya se señalaba más arriba, las instituciones de educación superior están bajo intensas y crecientes presiones de cambio. Los cambios que se buscan parecen ser no solamente aquellos que reclaman una mayor eficiencia en las operaciones (productividad máxima para los recursos involucrados), sino también aquellos que reclaman nuevas formas de operación. El cambio es ya altamente evidente, por ejemplo en aquellas formas de instrucción que toman en cuenta la disponibilidad de las técnicas de telecomunicación y de materiales audiovisuales, en un esfuerzo de colaboración más estrecho tanto con el sector privado (empresarial e industrial) como con agencias gubernamentales (a nivel local, estatal, regional, nacional) en la promoción del avance económico, social y cultural.

Ante estas demandas, los profesores a tiempo parcial pueden ser muy bien un recurso positivo. Al ser, en gran medida, profesionales o personas con estudios avanzados ya comprometidos en donde los colegios y universidades están localizados, la expectativa es que ellos estén más cerca de la comunidad que el profesorado a tiempo completo. Por lo tanto, puede haber fuertes lazos de unión entre los intereses académicos de la universidad y el interés práctico de la comunidad. Más allá de este tipo de servicio, parece ser posible que los profesores a tiempo parcial ofrezcan ahora otras formas de servicio más estrechamente vinculadas con papeles tradicionalmente ligados al profesorado. La instrucción y el apoyo instruccional no están ya completamente atados a la presencia en el campus y a unas relaciones laborales cara-a-cara. Las telecomunicaciones ya permiten la descentralización de la función instruccional, y el profesorado encuentra formas de mantener la colegialidad mientras adopta técnicas nuevas en la práctica académica. Aun en el mundo de la investigación los efectos y aceptación de las nuevas tecnologías están siendo cada vez más evidentes. El surgimiento, el reconocimiento ascendente, y la productividad en aumento de los "investigadores independientes" son testigos de estos hechos.

Al concluir, volvemos a la pregunta: ¿Qué puede hacer una institución para lograr en los profesores a tiempo parcial una mayor conciencia de propósito y afiliación con el profesorado a tiempo completo, de manera que la excelencia de toda la institución se vea engrandecida? De seguro, en el presente no se está haciendo mucho, pero hay mucho por hacerse. Rabalais (1983) sugiere, por ejemplo, un programa de desarrollo instruccional que permita a los funcionarios académicos comunicar claramente al

profesorado a tiempo parcial lo que se espera de su papel como maestros. Otros han descrito procedimientos aún más específicos para ayudar al profesorado a tiempo parcial a convertirse en recurso más productivo que trabaja en armonía con los profesores a tiempo completo (Hammons, 1973; McGuirre, 1983; More, 1977; Parsons, 1980). La expansión y la posterior mejoría de esos modelos de desarrollo profesional para los profesores a tiempo parcial pueden lograr mucho para hacer de ellos un factor positivo y no negativo en el desarrollo del profesionalismo de todo el profesorado, tanto a tiempo completo como a tiempo parcial.

Dos líneas de acción se les presentan a los colegios y universidades en el caso de los profesores a tiempo parcial: una dirección es ir en contra de la corriente y tratar de eliminar, o por lo menos reducir a un mínimo el profesorado a tiempo parcial; la otra es encontrar formas de capitalizar en la corriente, dirigiéndola de forma experta y logrando que tenga efectos positivos y no negativos en la salud de la institución. Cuando tanto las condiciones académicas programáticas y la naturaleza cambiante del quehacer académico se toman en cuenta, la última opción institucional parece ser la más indicada.

REFERENCIAS

- Abel, E. K. (1977). Invisible and indispensable: Part-time teachers in California community colleges. *Community and Junior College Research Quarterly*, 2, 77-91.
- , (1984). *The job crisis in higher education*. New York: Praeger.
- Anderson, G. L. (1974). Trends in education for the professions. *ERIC Higher Education Report #7*. Washington, D.C.: American Association of Higher Education.
- Arrowsmith, W. (1976). The future of teaching. En C. T. Lee (Ed.), *Improving college teaching*. Washington, D. C.: American Council on Education.
- Ashby, E. (1972). *The great reappraisal: Universities facing the future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blauch, L. E. (Ed.) (1955). *Education for the professions*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare.
- Bramlett, P., & Rodríguez, R. (1982). Part-time faculty: Full-time concern. *Community and Junior College Journal*, 53, 40-41.

- Brubacher, J. (1977). *On the philosophy of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carnegie Commission on Higher Education. *The more effective uses of resources: An imperative for higher education*. New York: McGraw-Hill.
- Clark, B. R. (1988). The absorbing errand. *AAHE Bulletin*, (March), 8-11.
- Cogan, M. L. (1953). Toward a definition of professionalism. *Harvard Educational Review*, 23, 33-53.
- Comments and Response. (1985). *College English Journal*, 47, 537-540.
- Cottingham, T. W., Newman, M. F., & Simms, D. N. (1980). Is there practical help for the part-time faculty -our new and neglected majority? *Community College Review*, 9, 12-17.
- Emmet, T. A. (1981). Overview: Part-time faculty in colleges and universities. *Current Issues in Higher Education*. Washington, D.C.: American Association for Higher Education.
- Fleming, R. W. (1975). Reflections in higher education. *Daedalus*, 104, 8-15.
- Gardner, D.P. (1976). Forces for change in American higher education. *On the meaning of the university*. Salt Lake City, UT: University of Utah Press.
- Glenny, L.A. (1983). Demographic and related issues for higher education in the 1980's. *Journal of Higher Education*, 51, 363-380.
- Hammons, J. O. (1973). Sugestions regarding institucional training of new faculty. *Community College Review*, 1, 49-60.
- Houle, C.O. (1984). *Continuing learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hutchins, R.M. (1936). *The higher learning in America*. New Haven, CT.: Yale University Press.
- Kellams, S.E., & Lyre, K.K. (1978). Part-time faculty in fouryear colleges and universities. En D. Leslie (Ed.) *Employing part-time faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leslie, D.W., Kellams, S.E., & Gunnes, G.M. (1982). *Part-time faculty in American higher education*. New York: Praeger.
- López-Reyes, O. (1987, 17 de octubre). Universidades del país duplican esfuerzos. *Hoy*, p. 11.

- Maguire, P. (1983). Enhancing the effectiveness of adjunct faculty. *Community College Review*, 11, 27-33.
- Martorana, S. V., & Kuhns, E. (1975). *Managing academic change: Interactive forces and leadership in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McIver, R.M. (1922). The social significance of professional ethics. *The Annals*, CI, 5-11.
- Metzger, W.P. (1975). *What is a profession?* New York: Columbia University Press.
- (1975). The American academic profession in "hard times". *Daedalus*, 104, 25-44.
- Moe, J. (1977). A staff development model for part-time instructors. En T. O'Bannon (Ed.), *New Directions for Community Colleges: Developing Staff Potential*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Newman, J. H., Cardinal. (1958). *The scope and nature of university education*. New York: E.P. Dutton.
- Parsons, M. H. (1980). Realizing part-time faculty potential. En M.H. Parsons (Ed.), *New Directions for Community Colleges: Using Part-time Faculty Effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pollock, A., & Breuder, R. (1982). The eighties and part-time faculty. *Community College Review*, 9, 58-62.
- Rabalais, M.J. & Perritt, J.E. (1983). Instructional development for part-time faculty. *Community College Review*, 11, 20-22.
- Schuster, J.H. & Bowen, H. R. (1985). The faculty at risk. *Change*, 13-21.
- The status of part-time faculty (1981). *Academe*, 67 (1), 29-39.
- Tuckman, H.P., Caldwell, J., & Vogler, W.D. (1978). Part-timers and the academic labor market of the eighties. *The American Sociologist*, 13 (4), 184-195.
- Tuckman, H.P., & Vogler, W.D. (1978). The part in part-time wages. *AAUP Bulletin*, May.
- Tuckman, H.P., Caldwell, J. (1979). The reward structure for part-timers in academe. *Journal of Higher Education*, 50, 745-760.