

INVESTIGACIÓN TEMÁTICA

Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década

Rocío Grediaga Kuri*

* Profesora-investigadora del Área de Sociología de las Universidades, Departamento de Sociología, UAM-A. CE: mrgk@correo.azc.aum.mx

Resumen:

El presente trabajo se propone analizar y discutir la pertinencia de los mecanismos empleados en la política pública actual que busca modificar las características y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México. En la primera sección se plantea el escenario en el cual ocurrieron los cambios y se describen, brevemente, los sistemas actuales de orientación, reconocimiento y recompensa en la profesión. La siguiente parte describe la evolución y situación actual de los académicos en aquellos indicadores que la política pública se ha propuesto transformar con el objetivo de mejorar la calidad de la educación superior y la investigación en el país. Después se señalan algunos aspectos del desarrollo académico no considerados en los mecanismos utilizados, pero que a juicio de la autora se relacionan con la factibilidad de alcanzar dichos objetivos. Finalmente, se destacan algunas de las tensiones presentes entre las dos lógicas que subyacen en los objetivos de los mecanismos de evaluación en curso, así como las posibles consecuencias que, de no hacerse ajustes o modificaciones, estos distintos programas podrían tener respecto del trabajo colegiado, la renovación de la planta académica y el desarrollo futuro de la profesión académica y la educación superior en México.

Abstract:

This article analyses and evaluates the mechanisms employed by the Federal Government to modify the characteristics and conditions of development of Mexico's academic profession. The first section describes the changes in the way academics have been rewarded and recognized by authorities and colleges. The next section describes the evolution of those aspects of the academic profession that were targeted by public policy with the aim of increasing the quality of higher education and research in the country. The evolution of other criteria, not considered by the authorities, but relevant on the view of the author are also analysed. Finally, the article underscores some of the tensions derived from the two logics underlying the mechanisms of evaluation currently in use, on the light of the needs to promote the participation of academics in the regulation of the evolution and renewal of faculty. The possible implications in the future of the academic profession and of higher education in Mexico, of not modifying the current public strategies, are also assessed.

Palabras clave: *Política pública, profesión académica, académicos, México*

Key words: Public policy, academic profesion, faculty, Mexico

Introducción

El presente trabajo se propone analizar y discutir la pertinencia de la política pública actual orientada a modificar las características y condiciones de desarrollo de la profesión académica en México. El interés sería definir en qué grado los mecanismos e indicadores utilizados para orientar la transformación de las condiciones formativas, el tiempo de contratación de los académicos, sus trayectorias y resultados —aunque atiendan algunas de las dimensiones necesarias para propiciar la consolidación de la planta académica nacional— resultan parciales o insuficientes e incluso pudieran tener consecuencias o efectos no deseados en el futuro desarrollo de la profesión académica y la educación superior del país.

Con este propósito se delinea brevemente el escenario o contexto general en el cual han ocurrido los cambios en los sistemas de orientación, reconocimiento y recompensa en la profesión, para analizar después la evolución y situación actual de los académicos. En primer lugar, en aquellos indicadores que los mecanismos empleados por la política pública han considerado, como objetivo, transformar y, en segundo, se señalan algunos aspectos no considerados en ellos, pero relacionados con la viabilidad para alcanzar los objetivos declarados para la educación superior y el desarrollo científico del país.

Finalmente, se destacan las tensiones que emergen entre las dos lógicas que subyacen en los mecanismos en curso, para concluir con algunas de las implicaciones que podría tener la orientación actual de las trayectorias académicas —de no ajustarse los mecanismos de evaluación individualizada de los resultados y de continuar la falta de previsión sobre los aspectos de retiro y renovación de la planta académica nacional —para el desarrollo futuro de la profesión académica y la educación superior en México.

El contexto y las características del cambio ocurrido en las últimas décadas

En los últimos años hemos sido testigos de grandes transformaciones en múltiples ámbitos en el país. Estos cambios han tenido lugar en el marco de una redefinición importante del modelo de desarrollo económico, que modificó tanto la concepción del papel que debía jugar el gobierno como agente del desarrollo económico y social, como la importancia que socialmente se concede a la educación superior y el conocimiento científico en dicho proceso. Como la materia central del trabajo de los académicos es el conocimiento y sus funciones fundamentales la transmisión, resguardo, desarrollo, integración y aplicación del mismo en los más diversos campos del saber (Boyer, 1990), la discusión sobre la evolución y consolidación de la profesión académica y la educación superior en el país adquieren mayor relevancia, pues se relacionan indirectamente con las oportunidades de avance y desarrollo económico y social del país en el siglo XXI.

En la investigación educativa, el ya trillado —por tantas veces repetido en los últimos años— cambio del Estado benefactor al Estado evaluador o auditor, planteado por diversos autores desde inicios de la década de los noventa (Brunner, 1990; Neave, 1991 y 1998), ha sido telón de fondo de la mayor parte de la producción académica que analiza la relación entre el gobierno y la educación superior. Desgraciadamente son menos frecuentes, aunque afortunadamente existen, los análisis que intentan esclarecer las características y consecuencias que estos cambios han provocado en las distintas esferas de la vida académica (docencia, investigación e innovación tecnológica y divulgación del conocimiento), el sistema de educación superior o las características, desarrollo y evolución de los distintos actores involucrados en la educación terciaria: profesores, estudiantes y administradores de las diferentes instituciones.¹

Evaluar cómo estamos haciendo las cosas es un tema que, como señalaba Lorena Hernández (2000), debiera preocuparnos a todos, no sólo a los responsables de distribuir y garantizar la eficacia de los recursos públicos disponibles. Esto resulta particularmente importante en un país en que han prevalecido la falta de transparencia respecto de los criterios para su asignación dentro de la esfera gubernamental, ambigüedades respecto de los que han sido empleados institucionalmente para su distribución y uso y falta de seguimiento respecto a los resultados alcanzados con ellos (Kent, 1997). Esta situación ha generado, por lo menos, dudas o sospechas importantes sobre la racionalidad y legitimidad de los procedimientos empleados, agencias e instituciones involucradas (Ibarra, 2000; De Vries, 2000).

En nuestro país la persistencia de problemas tales como los altos índices de pobreza y desigualdad de oportunidades, los bajos niveles de educación y productividad y las serias dificultades en algunas áreas del aparato productivo y financiero nacional para enfrentar la competencia surgida a raíz de la apertura comercial, han llevado a voltear la mirada más allá de nuestras fronteras. En algún sentido, en buena hora, porque la comparación con la situación internacional ha puesto sobre el tapete la necesidad de revisar cómo estamos haciendo las cosas.

Sin embargo, más que profundizar en la forma en que realizamos las distintas tareas y atender con responsabilidad las consecuencias y efectos que esto tiene en la construcción del futuro desarrollo del conocimiento, la profesión académica y la educación superior en el país, el diseño de la política pública parece haber reducido el problema a propiciar la obtención de cierto tipo de indicadores. Los últimos años hemos estado tan afanados en alcanzar parámetros nacionales e internacionales *deseables en los insumos institucionales*, que prácticamente hemos dejado de lado la discusión de cuestiones tan relevantes como la responsabilidad que los académicos tenemos frente a las nuevas generaciones, es decir, la evaluación de los resultados logrados a través de nuestro quehacer. Esto es imperdonable, especialmente entre quienes somos responsables, a distintos niveles, del desarrollo y operación del sistema educativo nacional.

Lo educativo se define como forma metódica y sistemática de socialización de las nuevas generaciones, proceso a cargo de miembros de los adultos, que en las sociedades modernas están especializados en esta tarea, para que los niños y jóvenes puedan incorporarse plenamente a la sociedad, no sólo al mercado ocupacional. Esto implica, tanto conservar y transmitir el conocimiento socialmente acumulado a las nuevas generaciones y propiciar en ellas la interiorización de hábitos y valores necesarios para la subsistencia del vínculo social, como seleccionarlos y canalizarlos hacia las distintas posiciones del sistema ocupacional en función de su vocación y desempeño, cuidando que sea el criterio del mérito el que efectivamente oriente y prive al hacer esta selección para optimizar el aprovechamiento del talento social disponible. Para lograrlo es fundamental que las instituciones educativas y los profesores de todos los niveles del sistema tengan presente la necesidad de hacer esfuerzos especiales para compensar las desventajas derivadas de la desigualdad de origen social de los estudiantes.²

La tarea de garantizar la igualdad de oportunidades, de formar a los recursos humanos de la sociedad y canalizarlos hacia la estructura ocupacional es responsabilidad de todo el sistema escolar, no sólo de los profesores, empero ellos tienen un rol central en su cumplimiento. En este sentido las tareas de los académicos (docentes e investigadores del nivel superior), no es demasiado distinta de la de quienes tienen a su cargo la transmisión de conocimientos en los niveles educativos previos (primaria o secundaria).

Esta gran responsabilidad es la que, en la última década, explicaría la importancia que ha concedido la política pública a la educación superior, al mejoramiento de las características formativas y las condiciones formales de trabajo de los académicos (como precondition para exigirles el compromiso y plena dedicación a sus tareas). También es ésta la razón última de la proliferación, durante ese mismo periodo, de los

intentos de medir el desempeño y diferenciar las recompensas en función de los resultados logrados por los académicos.

A través de la activación de mecanismos —como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); el Fondo para el Fomento de la Educación Superior (FOMES); los múltiples programas de apoyo a la permanencia del personal académico (becas y estímulos); la administración por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de la formación de los nuevos recursos humanos del país y la entrega por concurso de recursos para el desarrollo de proyectos de investigación; así como la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)— se ha buscado diferenciar las recompensas a los miembros de la profesión académica en función de su desempeño y retener, en las instituciones y en el país, a quienes han logrado un mayor desarrollo a lo largo de sus trayectorias académicas.

La lógica compartida por los distintos mecanismos de reconocimiento al desempeño ha sido diferenciar, según sus resultados, no sólo simbólicamente sino económicamente, a los profesores e investigadores que laboran en las instituciones públicas de educación superior. Como señala Manuel Gil Antón (2000), estos mecanismos constituyeron medidas de emergencia adecuadas durante la crisis económica de la década pasada. Terapias intensivas *para evitar que se nos muriera el enfermo* y, a través de ellos, las autoridades gubernamentales e institucionales hábilmente aprovecharon la gravedad de la situación para, en forma paralela, iniciar el resquebrajamiento del *status quo* y la lógica de homologación que caracterizó a la fase de planeación y búsqueda de descentralización de la educación superior durante la expansión acelerada ocurrida durante los años setenta. Sin embargo, en vez de retirar paulatinamente el pulmón artificial, el suero y otros adminículos, para permitir nuevamente el funcionamiento normal del enfermo, estos mecanismos se miniaturizaron en vez de transitar hacia formas más estables y cualitativas de diferenciación y estratificación de los integrantes de la profesión.³

Los mecanismos empleados hasta ahora no han incorporado, como dimensión necesaria y fundamental para el desarrollo de la educación superior, medidas que propicien una reproducción regulada de la planta académica actual y que —a través de fomentar los procesos de interacción con los académicos maduros durante la etapa de iniciación— fortalezcan la calidad formativa y experiencia de quienes deberán cumplir, en el futuro, las responsabilidades de esta comunidad profesional. Tampoco parece haberse alcanzado, al menos, cierto grado de homogeneidad en la interiorización de los nuevos hábitos y patrones culturales que, en principio, se supuso que serían la consecuencia natural de generalizar los procesos de evaluación en el sistema público de educación superior.

En la medida en que desde el diseño de la política se admitieron distintos modos de operación institucional de los mecanismos de evaluación, surgieron diferentes grados de participación y aceptación del principio de rendimiento de cuentas entre las comunidades académicas y se produjo una cercanía distinta con estos principios entre disciplinas, tipos de instituciones o regiones del país.⁴

Así tenemos, por un lado, que aunque no ha sido menor la parte de los recursos públicos disponibles en educación superior que se han destinado a mejorar la formación y diferenciación de quienes hoy están dentro del mercado académico (Kent, De Vries, Didou y Ramírez, 1998); y por otro, que a pesar de que ha sido creciente la proporción que representan en el total de los recursos públicos que se asignan a las instituciones, siguen siendo muy distintos los resultados y las actitudes de los integrantes de la planta académica y de las autoridades de las distintas instituciones en cuanto a cumplir con la obligación de rendir cuentas a la sociedad sobre la utilización y resultados logrados con los recursos obtenidos.

Si desde su diseño se planteó que fueran las instituciones las que decidieran, en el marco de su autonomía, sobre la composición de las instancias de evaluación y la definición de los criterios de distribución de los recursos, era esperable que la

correlación de fuerza interna entre los distintos actores acotara los resultados. Pero es una realidad que, a pesar de los avances en la investigación del campo en la última década, sabemos todavía muy poco sobre ¿cómo se ha estado haciendo dicha evaluación en los distintos ámbitos institucionales, quiénes la han realizado, cuáles han sido sus efectos en el desarrollo y calidad de las actividades institucionales? Tampoco hemos reflexionado de manera suficiente sobre los efectos que tendrá en el desarrollo de la profesión académica, sostener mecanismos que producen una diferenciación precaria o inestable en la medida en que miden el volumen de los resultados —o cambios en los indicadores formales— pero atienden poco a su calidad e impacto y, por lo menos hasta el momento, también han sido poco capaces, más allá de lo enunciativo, de asociar dichos resultados con los procesos a través de los cuales se generaron.

Los resultados de las investigaciones disponibles respecto de los académicos del país, parecieran indicar que aspectos como la frecuencia y contenido de las interacciones en los procesos formativos de las nuevas generaciones de científicos y académicos (Lomnitz y Fortes, 1992; Grediaga, 1999), el cuidado y preocupación por garantizar las condiciones institucionales necesarias para la reproducción de los grupos de investigación (Landesman, 1999) y los factores como la colegialidad y el intercambio académico cotidiano —aunque difíciles de observar y medir— son condiciones importantes no sólo para que los grupos académicos presenten resultados de calidad en las actividades de docencia e investigación, difusión y gestión de las instituciones, sino para que entre sus miembros se genere un compromiso con la vida académica y una adecuada participación en las distintas responsabilidades y actividades que se cumplen en ella (De Garay, 1998). Analíticamente serían todos esos aspectos, más la capacidad en su carácter de expertos de regular éticamente el desempeño profesional de sus miembros, los que estarían vinculados con la idea de consolidación de la profesión académica en los países más desarrollados (Altbach, 1999; Finkelstein, Seal y Schuster, 1998).

Los orígenes de las diferentes formas de compromiso y actividad dentro de la profesión académica en México

La velocidad del crecimiento y la expansión del mercado académico mexicano —en un país que en 1960 sólo contaba con un 1% de la población mayor de 15 años con educación superior— llevó a que la situación formativa de quienes ingresaban a este mercado fuera distinta a la exigida en ese mismo momento en otros países. Si se compara el nivel de escolaridad al momento de ingreso a la profesión académica durante el periodo de expansión acelerada de la oferta, con las exigencias de escolarización de ingreso presentes entre los académicos europeos o estadounidenses —en donde como el sistema educativo había logrado ya un mayor desarrollo previo se exigía por lo menos la candidatura al doctorado— podríamos señalar una relativa fragilidad disciplinaria en la iniciación de los académicos en el caso del Sistema de Educación Superior en México.⁶

En estas condiciones de escasez de recursos humanos que contaran con formación profesional especializada, el país tuvo que enfrentar simultáneamente el proceso de industrialización y desarrollo de nuevas áreas productivas y la necesidad de ampliar la cobertura de la educación superior en el grupo de edad. La demanda por recursos calificados se amplía también en ese sector de actividad que, en consecuencia, compite con el mercado académico por los escasos recursos humanos calificados disponibles. Probablemente esto, sumado a la baja disponibilidad de posiciones de tiempo completo, puede explicar algunas de las formas de compromiso parcial con la vida académica, característica de un número importante de los profesores de educación superior del país,⁷ especialmente en aquellos campos profesionales que siguen teniendo en nuestros días un amplio desarrollo de la práctica privada.

En México, según las cifras proporcionadas por ANUIES, sin considerar a las escuelas para la formación de maestros de nivel básico y medio (normalistas), entre 1960 y 1999, el número de instituciones de educación superior aumentó de 78 a 634 (445 de

las cuales eran financiadas por fuentes privadas), la matrícula de nivel licenciatura pasó de 78 mil 753 estudiantes a un millón 392 mil; se generaron 22 mil nuevos lugares para estudiar el nivel de técnico superior y el posgrado había alcanzado 107 mil 100 estudiantes (22 mil 900 en el nivel de especialización; 76 mil 700 en el de maestría y 7 mil 500 de doctorado). Entre 1960 y 2000, la tasa bruta de escolaridad superior aumentó de 2.7% a 17.0% de la población entre 20 y 24 años de edad y la proporción de mayores de 15 años con algún nivel de escolaridad superior se amplió de 1.0%, en 1960, a 8.4%, en 1990 (último dato censal disponible a la fecha, ver cuadro 1)

En ese mismo lapso, el número de plazas en este segmento del mercado laboral creció de 10 mil 749 a 143 mil 325 (incluyendo a los profesores de las universidades tecnológicas, ver cuadro 2). Paralelamente a la expansión del mercado académico, el sindicalismo universitario y el énfasis por parte de las autoridades gubernamentales en la planeación, ampliaron la estabilidad laboral y el tiempo de contratación de los miembros de la profesión académica mexicana. Después de un largo periodo (1970-1984) en que se apostó a que la modificación de las condiciones formales de contratación de los académicos conduciría a un desarrollo del sistema educativo nacional y a que empezaran a formar parte de la comunidad científica internacional, el país ha tenido que enfrentar los efectos de una expansión no regulada. Las noticias con que contamos por los estudios realizados sugieren que es imposible afirmar que el mero cambio en las condiciones formales de contratación, produzca una mayor concentración en la vida académica (Gil *et al*, 1994 y 1999b; De Vries y Álvarez, 1998; Grediaga 2000b).

Durante la década de los ochenta —como consecuencia de la disminución, en términos reales, de los recursos financieros destinados a la educación superior— se suspende la ampliación de la planta física y el equipamiento, se rezaga el instrumental y se deterioran los acervos documentales, plataforma esencial para la investigación. Durante esos años se derrumbaron los salarios de los académicos pasando de seis o siete salarios mínimos vigentes, en 1980, a un promedio de cuatro a cinco, en 1989 (Fuentes, 1989). Estas condiciones generan nuevamente estrategias por parte de los académicos para mantener su nivel de vida e ingresos, entre las que destacan la colaboración paralela, incluso entre los contratados de tiempo completo, con otros mercados ocupacionales. No es despreciable en número de tiempos completos que declaran, en las distintas encuestas realizadas en el Área de Sociología de las Universidades, desarrollar actividades laborales paralelas al contrato con la institución en la que fueron entrevistados. Desgraciadamente, no contamos con información histórica, previa a la década de 1990, respecto de este tema para todos los académicos del país que permita analizar los cambios entre la situación de la profesión antes de la crisis, durante ella y a partir del cambio en los mecanismos de evaluación de la última década.⁸

Por el nivel formativo con que la mayoría de los académicos mexicanos iniciaron su vida académica, podría suponerse que existe una gran fragilidad disciplinaria, especialmente respecto de los miembros de esta profesión en otros países (Altbach, 1999; Finkelstein, Seal y Schuster, 1998). Sin embargo, no hay que olvidar la mayor escolaridad relativa de los integrantes de este mercado ocupacional con relación a los otros mercados laborales del país, ni los cambios reportados en la investigación disponible, entre la situación formativa actual y la escolaridad que tenían los académicos al momento de la firma de su primer contrato (Gil *et al*, 1994; Gil en Altbach, 1999; Grediaga, 2000a). Otro elemento a considerar son las fuentes estadísticas oficiales —ANUIES y SESIC— sobre el aumento de la matrícula de los distintos niveles de postgrado en las últimas dos décadas.

La situación de los académicos al fin de siglo

Si analizamos la composición formativa de la planta académica de las instituciones de educación superior en México hacia el fin de siglo (cuadro 3), es posible observar que todavía se mantienen importantes diferencias respecto de la escolaridad que prevalece entre los académicos mexicanos y los de otros países (Altbach, 1999), pero aunque todavía es muy baja la proporción de doctores dentro de la planta académica nacional, el número de académicos con niveles superiores a la licenciatura se ha incrementado de manera significativa en los últimos 15 años. Si no se considera el 16.9% de los casos, en que se carece de la información correspondiente a su nivel, quienes en 1997 contaban con el grado de doctor representaban el 3.1% del total de los profesores contratados en las instituciones del sector público y 3.7% de las del sector privado.

Si bien es mayor la proporción de contratados de tiempo completo entre quienes tienen el grado de doctor (tanto en el sector público, como en el privado) que la que se observa entre quienes tienen otros niveles formativos, habría que destacar que una parte importante de los académicos con mayor nivel no se encuentran dedicados de tiempo completo a la vida académica (cuadro 3). Si se suman los doctores contratados por medio tiempo y tiempo parcial en cada sector, poco más de la quinta parte (22.96%) de los doctores contratados en 1997, eran de medio tiempo o por horas. Si se analizan las diferencias respecto del tiempo de contratación por nivel formativo, en ambos sectores, se observa que casi una quinta parte del total de doctores contratados por el sector público y casi dos terceras partes del privado no tenían tiempo completo, lo que sugiere que probablemente una misma persona pudiera estar ocupando plazas en ambos sectores.

Según los últimos datos proporcionados por ANUIES (1997) es posible apreciar un ligero cambio en la composición formativa de los académicos mexicanos en los últimos años. El personal total con doctorado se incrementó de 3 mil 51 en 1995 a 3 mil 360 en 1996, lo que representó una tasa de crecimiento porcentual de 10.12% en ese lapso y entre 1996 y 1997 de 3 mil 360 a 3 mil 846, lo que representó un incremento porcentual de 14.46 por ciento.

En 1970, primera fecha en que se cuenta con la información desagregada de las plazas según tiempo de contratación, sólo menos de una décima parte del personal académico del nivel licenciatura en el país estaba contratado de tiempo completo. En 1996, dicha proporción se había más que triplicado (pasando de 8.0% a 28.4%), manteniéndose el crecimiento de estas posiciones incluso durante el periodo de 1982-1989. En la última década, aunque con un ritmo mucho menor que en los dos periodos anteriores, se mantuvo la tendencia al incremento relativo de este tipo de contratos dentro del total de plazas disponibles (que en ese último periodo aumentaron de 25.1% a 28.4%) (ver cuadros 4a y 4b).

La transformación del perfil formativo y las condiciones de trabajo de los académicos mexicanos en la última década —a pesar de las reservas que es necesario plantear respecto a la información con que se cuenta en el país— permiten considerar que la profesión ha avanzado en algunos de los indicadores necesarios para su proceso de consolidación. En México —a diferencia de la situación de estancamiento o incluso retroceso de las condiciones de profesionalización que habían alcanzado en otros países— las medidas de política pública desarrolladas en los últimos años pueden leerse como continuidad, al menos en algunos aspectos, de la tendencia hacia las condiciones mínimas necesarias para la profesionalización de los ocupantes de este mercado laboral, iniciada desde los años setenta.

Pero no todas los indicadores disponibles respecto de los académicos mexicanos apuntan en esta misma dirección. De manera distinta y por razones muy diferentes a lo ocurrido en Estados Unidos, donde en los últimos años han disminuido de manera importante el número de posiciones dentro del *tenure track*,⁹ la restricción del flujo de recursos públicos y el cambio en la forma de evaluación y retribución del sector académico podrían también tener efectos negativos que contrarresten la tendencia

señalada anteriormente de aumento de las condiciones mínimas necesarias para el avance de la consolidación de la profesión.

Por sus características actuales, los mecanismos utilizados para compensar la pérdida de capacidad adquisitiva del salario, diferenciar a los académicos en función del desempeño y lograr retener a los más prestigiosos y productivos en el país, están afectando una de las condiciones de trabajo más defendidas en la década de los setenta y que —según el análisis multivariado realizado en mi tesis de doctorado— resulta uno de los factores determinantes del desarrollo complejo de la vida académica y la existencia de resultados de investigación: la estabilidad laboral al momento de la entrevista (Grediaga, 2000a).

Si bien es indudable que uno de los objetivos que debieran buscarse en el país —donde todavía ni la quinta parte de los jóvenes en edad tienen acceso a la educación superior— es expandir la cobertura, la restricción relativa de recursos públicos hacia este nivel educativo hace difícil para las instituciones públicas avanzar en esta dirección, por lo que la mayor parte del crecimiento de la oferta de nuevos lugares ha ocurrido en el sector privado. Aunque esto no es negativo *per se*, pues una mayor inversión privada en este rubro —si se da bajo regulaciones que garanticen tanto la calidad del servicio ofrecido en las distintas modalidades, como con una clara definición de los criterios que deben cubrir— podría alterar significativamente la composición del ingreso y las condiciones de estabilidad en el empleo, que si bien no son condiciones suficientes, sí resultan necesarias para el desarrollo y consolidación de la profesión académica en el país.

Entre las alteraciones del ingreso están las características que tiene la composición por tiempo de contrato en el sector privado y la diversa participación en las actividades de docencia e investigación de los académicos que prestan sus servicios en estas instituciones —reportada en las distintas investigaciones disponibles sobre este tema (Gil *et al.*, 1994 y 1999a; Grediaga, 1999 y 2000b)—, el aumento de la importancia relativa de este sector en el sistema, aunado a la modificación de criterios y mecanismos de evaluación de quienes trabajan en el sector público de educación superior.

Por la diferencia en la composición de tiempos y tipos de contratación de las plazas entre el sector público y el privado, el mayor crecimiento de este último disminuye la proporción de tiempos completos y de posiciones definitivas dentro del mercado académico nacional (Gil, 1999a ; Grediaga, 2000b y cuadros 5a y 5b). Por otro lado, el cambio en la composición de los ingresos, que modifica la certidumbre respecto de una proporción significativa de éstos de un grupo cada vez mayor de los académicos del sector público, tendría efectos similares a los que ha generado la disminución de plazas dentro del *tenure track* en Estados Unidos (Finkelstein, Seal y Schuster, 1998).

El cambio en los criterios y mecanismos de asignación de recursos públicos, tanto a las organizaciones, como a los académicos, no ha llevado a una disminución de la injerencia externa en la vida universitaria, sino a su transformación en una mayor regulación o supervisión indirecta por parte de un creciente número de agentes tanto del gobierno —Contraloría, SHCP, SEP-SESIC o SEIT, CONACYT, etcétera— como financieros —organismos y fundaciones nacionales o internacionales, los sectores productivo o sociales directamente interesados—. Esta regulación indirecta se consigue a través de la asignación de recursos especiales, etiquetados para la realización de propósitos o proyectos específicos, sometidos a evaluación en función de los objetivos establecidos en los convenios firmados.

A pesar del discurso de un sector de la profesión que declara la inminente pérdida de autonomía de las organizaciones y una disminución de la libertad de investigación de los académicos, hay que enfatizar que los actores que participan directamente en el desarrollo de la docencia e investigación dentro del ámbito universitario son quienes hasta ahora definen los resultados previsibles, que servirán como parámetros de evaluación, y participan enjuiciando los efectivamente alcanzados. Es un sector de la

profesión académica el que, a través los procesos de evaluación, contrasta los objetivos con los resultados.

Según la información disponible en los trabajos realizados por Gil (en Albatch, 1999) y la encuesta aplicada en 1995 (Grediaga, 2000a; aunque sea un muestreo distinto, pues sólo abarca algunas disciplinas) y por tanto no necesariamente comparable con la anterior en términos estrictos) sobre la intervención de los académicos en distintos aspectos como la asignación de responsabilidades docentes, la definición de los temas de investigación, la distribución interna de los recursos institucionales y los criterios y mecanismos de evaluación institucional, no resulta evidente que se haya producido una pérdida de participación en las decisiones relevantes para el desarrollo de la vida académica y la educación superior entre el principio y el fin de la década pasada.

Los académicos no parecerían haber cambiado en forma significativa su grado de participación en la definición de los contenidos de sus actividades ni en el caso de la docencia, ni en el de la investigación. Como en el pasado, pero no más que entonces, dependen del financiamiento y de los criterios que establecen quienes apoyan en la sociedad el desarrollo del conocimiento. Pero esta cuestión no es nueva, ha sido planteada y analizada desde hace muchos años por Manheim, Merton, Popper y otros autores de la sociología del conocimiento.

De hecho, si recordamos la excesiva importancia del centro y el financiamiento público dentro del sistema educativo nacional, así como los rasgos presidencialistas, la baja intervención real del sistema legislativo y judicial y la amplia discrecionalidad con que se han asignado recursos y solicitado cuentas en el país —reforzada por la falta de alternancia en el poder del sistema político mexicano hasta el 2000— la emergencia de programas que hacen explícitos sus criterios de asignación de recursos y de parámetros o indicadores compartidos de evaluación y rendimiento de cuentas, podría considerarse que constituye un avance en la posibilidad de fortalecer la intervención de "expertos", es decir, de miembros de la profesión académica en los procesos de evaluación y, por ende, que constituyen nuevos espacios y oportunidades para su consolidación profesional. Es posible considerar que estas exigencias han ayudado al avance del proceso de consolidación de la profesión académica en el país, en la medida que la planeación y el establecimiento de compromisos en función de resultados concretos restringen la discrecionalidad de las autoridades gubernamentales y de las instituciones.

Consideraciones finales

Los académicos constituyen un tipo específico de rol ocupacional. Son responsables directos del proceso de enseñanza-aprendizaje que concluye con la obtención de los certificados que otorgan las instituciones de educación superior — que sirven a sus poseedores como moneda dentro del mercado laboral y credencial de ingreso al grupo de los profesionistas— y realizan las tareas de investigación para desarrollar el conocimiento en los distintos campos del saber especializado que cultivan dichas organizaciones.

Precisamente por la multiplicidad de concepciones, formas de comprometerse con la vida académica e intereses presentes en el ámbito universitario y la diversidad en los grados de autonomía de las organizaciones —aunque la política pública constituye el referente y situación en que se desarrolla la acción— los criterios y mecanismos considerados en su operación no se trasladan mecánicamente a las organizaciones particulares. En cada una, los actores concretos las adecuan y modifican en función de sus correlaciones de fuerza, logrando algunos hacer prevalecer sus interpretaciones, proyectos, condiciones y necesidades. En este proceso de adecuación y diseño de las instancias y tecnologías específicas para la evaluación intervienen, entonces, tanto las autoridades formales de las organizaciones públicas de educación superior, como los distintos grupos en que participan los académicos.

Sin embargo, el excesivo énfasis de los mecanismos vigentes de evaluación en las publicaciones, pudiera provocar tanto la simulación, como señalaba Ibarra desde prácticamente los inicios de su operación (1993), como una desarticulación de las comunidades disciplinarias y, por ende, dificultar que los académicos actuales se preocupen y ocupen seriamente respecto de los procesos de iniciación en la disciplina —a través del cumplimiento de sus responsabilidades docentes— y en el oficio de quienes van a sustituirlos en el futuro —por medio de la actividad colegiada que pauten y oriente el desarrollo tanto de la docencia como la investigación de quienes son nuevos—. Además, como parecería estar ocurriendo en más de una de las instituciones del sistema de educación superior mexicano, esto tendría un efecto importante en la participación de los académicos en la vida y toma de decisiones en las organizaciones de educación superior, pues ninguna de estas tareas se consideran como elementos importantes en la medición y concepción actual de su productividad.

Por la importancia que parecen tener los procesos de socialización formativa y organizacional durante la iniciación de la vida académica, la ausencia de una política de contratación dirigida a la renovación pautada de la planta académica actual, puede representar un cuello de botella en el futuro de la profesión académica del país (Grediaga, 2000a). La existencia de procesos regulados de incorporación a la vida académica, es decir, la organización de la recepción de quienes la inician no ha sido motivo de reflexión y análisis ni en las organizaciones ni por parte de quienes, en el sector público, diseñan instrumentos que buscan incidir en el desarrollo de esta profesión.

ENTRA ANEXO CUADROS

Notas:

¹ Se han desarrollado un conjunto importante de tesis de doctorado, proyectos de investigación y publicado ya algunos trabajos que buscan describir los distintos factores que intervienen para explicar la heterogeneidad de respuestas que es posible observar en distintos contextos regionales, institucionales y disciplinarios dentro del sistema de educación superior en el país. Pueden citarse como ejemplo, Acosta (1998 y 1999); De Vries y Álvarez (1998); Kent (1999); García Salord (1999); Landesman (1999).

² No depende sólo de la escuela o los profesores que el criterio de evaluación central en el sistema educativo sea el mérito. Se requiere que la sociedad desarrolle sistemas de apoyo económico para quienes no cuentan con las condiciones para concentrarse en el desarrollo académico durante sus estudios en los distintos niveles. Sin embargo, también sería insuficiente sólo proporcionarles recursos económicos, pues por la diversidad de procesos de socialización y la heterogeneidad en la calidad educativa de las escuelas de los niveles previos, los estudiantes requieren apoyos académicos diferenciales en el nivel superior. Hoy se ha iniciado la discusión y el incremento de estrategias extra-curriculares para apoyar diferencialmente el avance académico de los estudiantes en las instituciones de educación superior, como las tutorías individuales o colectivas, pero todavía queda mucho por hacer en este sentido.

³ Debido a la proporción que hoy representan los recursos obtenidos como premio a la productividad dentro del ingreso total de los académicos (especialmente porque no tienen ninguna forma de incorporación estable al ingreso futuro o al retiro), pudieran generar en ellos —a pesar de la existencia de contratos definitivos— cierta inestabilidad que afectaría las condiciones necesarias para el desarrollo de la vida colegiada y la producción de resultados producto de procesos de investigación sistemáticos de largo alcance (Ibarra, 2000).

⁴ El propio Subsecretario de educación superior reconoce que “los cambios en este tipo de educación no dependen sólo de las políticas públicas, ni son de respuesta

instantánea, sino de naturaleza dinámica, pues se dan en conglomerados sociales que tienen inercia y que muestran preferencias propias” (Reséndiz, 2000:15) y podría añadirse, más aún cuando no se consideran los efectos en el diseño de los procedimientos institucionales de evaluación y distribución de los recursos asignados, cuando en las instituciones existen además de las tradiciones e inercias, grupos con intereses que se ven afectados en distinta medida respecto de los cambios propuestos.

⁵ Probablemente las publicaciones no siempre, ni principalmente, sean productos asociados a programas con búsquedas de largo plazo. Por la cortedad de los periodos entre evaluaciones, teóricamente, existe la posibilidad de que estos mecanismos tiendan a propiciar el refrito y la simulación para garantizar cierta estabilidad en el monto de ingresos, al menos de los recibidos en el presente (Ibarra, 1998 y 2000).

⁶ Para el análisis de las condiciones formativas de ingreso a la profesión académica en el extranjero, ver Albatch (1999), donde se analiza esta situación en 14 países, tanto desarrollados, como en desarrollo.

⁷ Las investigaciones disponibles sobre los académicos mexicanos permiten afirmar que no sólo quienes no cuentan con una contratación de tiempo completo, sino incluso una proporción importante de los profesores de tiempo completo en campos de conocimiento como derecho, ingeniería, arquitectura, etcétera, es decir, aquellos que cuentan con un amplio mercado laboral extra-académico, tienden a desarrollar, paralelamente a esta actividad, otras y percibir varios ingresos que, incluso, representan una proporción muy significativa del total (Gil *et al*, 1994; Grediaga, 2000a).

⁸ Aunque existen distintos criterios de periodización, puede señalarse que la década de los ochenta representó un quiebre tanto en el crecimiento económico del país, como en la orientación del modelo de desarrollo sustitutivo de importaciones que prevaleció desde el llamado “milagro mexicano”. A partir de fines de los noventa, cambia la orientación de la política pública hacia la educación superior y como puede observarse en los cuadros 1 y 2, cambia la velocidad de expansión tanto de la matrícula, como del mercado académico. Si se atiende a la asignación de recursos públicos al sector, en 1980, representaban para la educación superior el 21.57% del presupuesto destinado a educación; en 1990 la proporción disminuyó hasta 11.33%; en 1994 tuvo un ligero repunte, pues fue 12.69% y, a partir de entonces, ha vuelto a presentar una tendencia a disminuir su importancia relativa, llegando a ser 9.55% del gasto público en educación, en 1998. Paralelamente, en la última década, se observa un crecimiento de la inversión privada en educación, ya que en el mismo periodo (90-98) pasó de representar 8.07% a 12.39% del Gasto Nacional en Educación (*Anexos del Quinto Informe de Gobierno* del presidente Zedillo). Lo anterior significa, en la última década, un fuerte contraste de los recursos asignados a la educación superior con el crecimiento global del gasto educativo nacional, que entre 1990 y 1998, pasó de 4.02% a 5.83% del PIB, haciendo evidente el cambio en las prioridades del gobierno en la distribución de los recursos entre los distintos niveles del sector educativo.

⁹ Desde 1945, la American Association of University Professors (AAUP), como mecanismo de defensa frente a las restricciones a la libertad académica ocurridas durante el macarthismo, establece en EUA el *tenure track* como procedimiento de ingreso a la carrera académica, con el doble propósito de garantizar los derechos políticos y académicos de los profesores y ayudar a definirlos como profesionales no como asalariados. El procedimiento consiste en el desarrollo de un periodo de prueba de aproximadamente seis años, al final del cual, si el profesor resulta bien evaluado tanto en la docencia como la investigación, obtiene certidumbre respecto de su puesto

en la institución (Metzger, 1973: 93-159 y Tierney y Bensimon, 1996: 25). Finkelstein, Seal y Schuster (1998) señalan que la oferta de este tipo de vía de acceso a la profesión ha disminuido significativamente entre los académicos de la nueva generación.

Referencias bibliográficas

Acosta, A. (1998). "Cambio institucional y complejidad emergente de la educación superior en América Latina", en *Perfiles Latinoamericanos*, núm. 12, México: FLACSO.

Acosta Silva, A. (coord.) (1999). *Historias paralelas. Un cuarto de siglo de las universidades públicas en México, 1973-1998*. México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Altbach, P. G. (ed), (1999). *The International Academic Profession. Portraits of Fourteen Countries*. Princeton-New Jersey: The Carnegie Foundation for The Advancement of Teaching.

ANUIES (1997) *Personal docente de licenciatura y posgrado en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.

ANUIES (2000). *Una propuesta para la educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*, reporte especial, Princeton New-Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Brunner, J. J. (1990). "Universidad, sociedad y Estado en los 90", en *Nueva Sociedad*, núm. 107, mayo-junio, pp.70-76.

De Garay, A. (1998). "El proceso de evaluación de las áreas de investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco", en *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp. 141-164.

De Vries, W. (2000). "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90", trabajo presentado en el seminario Re-pensando la universidad mexicana organizado por el CEIICH-UNAM.

De Vries, W. y Álvarez, G. (1998). "El PROMEP: ¿Posible, razonable y deseable?", en *Sociológica*, núm. 36, enero-abril, pp. 165-186.

Finkelstein, M; Seal, R. y Schuster, J. (1998). *The New Academic Generation. A Profession in Transformation*. Baltimore-Londres: The Johns Hopkins University Press.

Fuentes, O. (1989). "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro", en *Universidad Futura*, vol. 1, México: DIE/UAM-A.

García Salord, S. (1999). "Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio", en *Sociológica*, núm. 41, septiembre-diciembre: pp. 61-80.

Gil Antón; (director), et al (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. Equipo Interinstitucional de Investigadores sobre los Académicos Mexicanos, México: UAM-A.

Gil Antón, M. (1999a). "El mercado de trabajo académico: Notas sobre la evolución del espacio laboral en la universidad mexicana", en *Este País*, octubre, México, pp. 34-37.

Gil Antón, M. (1999b). "Los académicos en los noventa: ¿actores, sujetos, espectadores o rehenes?", conferencia magistral del área de sujetos, actores y procesos en la educación. *Memoria electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

Gil Antón, M. (2000). "El peón de marfil", columna semanal en *Crónica*, México.

Grediaga, R. (1999). "Condiciones de desarrollo y procesos de socialización de los académicos en México", área de sujetos, actores y procesos en la educación. *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

Grediaga, R. (2000a). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.

Grediaga, R. (2000b). "La profesión académica" en *Metodología básica para la evaluación del desempeño del personal académico*, México: ANUIES.

Hernández, L. (2000). "Niveles de rendición de cuentas", trabajo presentado en el seminario Re-pensando la Universidad Mexicana, organizado por el CEIICH-UNAM.

Ibarra Colado, E. et al. (1993). *La universidad ante el espejo de la excelencia: enjuegos organizacionales*. México: UAM-I.

Ibarra Colado, E. (1998). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, tesis para optar por el grado de doctor en Sociología en la UNAM, México.

Ibarra Colado, E. (2000). "Los costos de la profesionalización académica en México: ¿es posible pensar en un modelo distinto?", trabajo presentado en el seminario Re-pensando la Universidad Mexicana, organizado por el CEIICH-UNAM.

Kent, R. (1997). "Los temas críticos de la educación superior en América Latina", en *Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, vol. 2, México: FCE-FLACSO- UAA.

Kent, R.; De Vries, W.; Didou, S y Ramírez, R. (1998). "El financiamiento público de la educación superior en México: la evolución de los modelos de asignación financiera en una generación", en: *Tres décadas de políticas del Estado en la educación superior*, México: ANUIES

Kent, R. (coord.); Álvarez, G.; González, M.; Ramírez, R.; De Vries, W.(1999). *Cambio organizacional y disciplinario en las ciencias sociales en instituciones no metropolitanas*, mimeo, México.

Landesmann, M. (1999). "Patrones generacionales de constitución de académicos de carrera. Un estudio de caso", área de sujetos, actores y procesos de la educación, *Memoria Electrónica del V Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.

Lomnitz, L. y Fortes, J. (1992). *La formación del científico en México*. México: Siglo XXI-UNAM-CESU.

Metzger, W. P. (1973). "Academic Tenure in America. A Historical Essay" in *Faculty Tenure*, (Keast Comission), San Francisco: Jossey-Bass.

Neave, G. (1991). "A Changing Europe: Challenges for Higher Education Research" *Higher Education in Europe*, vol. xvi, núm. 3, 3-27.

Neave, G. (1998). "Autonomía, responsabilidad social y libertad académica", documento preparado para el debate temático en la Conferencia mundial sobre la educación superior: *La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*, París: UNESCO.

Pacheco, M. T.(1997). *La investigación universitaria en ciencias sociales*. México: M.A. Porrúa/CESU-UNAM

Reséndiz Núñez, D. (2000). *Futuros de la educación superior en México*, México: Siglo XXI ed.

Tierney, W.G. y Bensimon, E.M. (1996). *Promotion and Tenure. Community and Socialization in Academe*, Albany N.Y.: State University of New York Press.

Recepción del artículo: 17 de julio de 2000

Aceptado: 11 de octubre de 2000

Cuadro 1
La evolución del número de instituciones, cobertura del servicio y número de posiciones dentro del mercado académico nacional

	1960	1970	1982	1990	1996	1998
al de instituciones	78	115	246**	374	638	846
a global tura (sin normales)	78,753	251,054	998,397 840,368"	1,245,532 1,078,191"	1,522,059 1,286,633"	1,705,489 1,392,048"
recimiento del periodo (del año al 1o.del periodo siguiente)	218.8% 21.8% crec.prom. anual	297.7% 24.8% crec. prom. anual	24.8% 2.8% crec. prom. anual	22.2% 3.7% crec. prom. anual	18.23% 9.11% crec. prom. anual	
ción femenina	n.d.	n.d.	30%	40%	46%	46.6%
a normal superior	n.d.	n.d.	125,860	123,376	160,034*	206,300
de programas de ado	n.d.	n.d.				
a posgrado	n.d.	n.d.	32,169	43,965	75,392	107,149
recimiento del ado			36.6% 4.5% Crec. Prom anual	71.48% 11.9% Crec. Prom. Anual	42.05% 21.02% Crec.prom. anual	
adémicas Licenciatura.	10,749	25,056	77,209	104,207	133,598	143,325
ta de Esc.Superior	2.7%	5.8%	13.6%**	15.0%	15.0%	17%
de 15 años con ed.sup.	1.0%	2.2%	5.3%**	8.4%	n.d.	n.d.

n.d. Información no disponible con igual grado de desagregación. " Significa la matrícula de licenciatura sin considerar a normales , ni posgrado.

* Datos estimados, no se presentan los definitivos en el anuario de 1996.

** La información corresponde a 1980, por no contar con los datos de 1982. El cálculo de la tasa de crecimiento se hizo con la fórmula $t_2/t_1-1*100$

Cuadro 2

Análisis del crecimiento de las plazas académicas dentro del sistema de educación superior en México

Periodos	Plazas académicas al inicio y final del periodo	Incremento Absoluto y relativo Abs. %	Puestos promedio por año por periodo	Puestos promedio por día en el periodo.
Total 61-70	10,749 - 25,056	14,307 133.1	1589.67	4.35
70-82	25,056 - 77,209	52,153 208.1	4346.08	11.91
82-90	77,209 - 104,207	26,998 34.9	3856.85	10.56
90-96	104,207 - 133,598	29,291 28.2	4881.83	13.37
96-98	133,598 - 143,325	9,727 - 7.28	4863.5	13.32

NOTA: La información de ANUIES, que se refiere a número de plazas, no de personas es la que se utiliza como base de los cálculos. Se retomó la sistematización de la información disponible en Gil, et al (1994) y se recalculó en función de los periodos de análisis que se utilizan en este estudio, pues coincidió con Gil (1999) y Brunner respecto a la necesidad de reorganización de los periodos a la luz de los cambios en la relación entre el sistema de educación superior y el gobierno mexicano. El cálculo de la tasa media de crecimiento se realizó considerando el número de puestos al inicio y fin de cada periodo con la fórmula $TC = (t_2/t_1 - 1) * 100$

Cuadro 3**Composición formativa de los ocupantes de las plazas de licenciatura por tiempo de contratación (1997)**

Nivel formativo de los ocupantes	SECTOR PÚBLICO				SECTOR PRIVADO			
	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Por Horas	TOTAL	Tiempo Completo	Medio Tiempo	Por Horas.	TOTAL
Medio profesional	505 1.7%	208 2.8%	943 2.6%	1656 2.3%	97 2.0%	31 1.0%	334 1.0%	462 1.1%
Licenciatura	17024 58.0%	5256 70.5%	27988 76.6%	50268 68.5%	98 45.7%	32 76.2%	24382 73.2%	29062 70.3%
Especialización	2037 7.0%	5257 10.4%	3758 10.3%	6572 9.0%	99 4.9%	33 6.6%	1669 5.0%	2122 5.1%
Maestría	2038 27.3%	5258 14.7%	3759 9.4%	12541 17.1%	100 36.1%	34 13.7%	1670 18.0%	2123 19.8%
Doctorado	2039 6.0%	5259 1.6%	3760 1.1%	2299 3.1%	101 11.3%	35 2.5%	1671 2.8%	2124 3.7%
Total	29355 100%	5260 100%	36527 100%	73336 100%	102 100%	36 100%	33290 100%	41368 100%

NOTA: * En 1970 no se sabe El nivel formativo del 16.9% del total de plazas (22899 profesores del sector público y 449 del sector privado).

Cuadro 4a**Composición de las plazas de licenciatura por tiempo de contratación**

Tipo de plazas	1960	1970	1982	1990	1996
Tiempo completo	n.d.	1,712 8.0%	14,521 18.8%	26,363 25.1%	38,536 28.4%
Medio tiempo	n.d.	995 4.0%	6,170 8.0%	8,728 8.3%	11,278 8.8%
Tiempo parcial	n.d.	14,495 89.0%	56,518 73.2%	69,967 66.6%	83,784 62.8%
Total	10,749	25,056* 100.0%	77,209 100.0%	105,058 100.0%	133,418 100.0%

NOTA: * Todavía en 1970 no se podía precisar el tiempo de contratación del 7.3% del total de las plazas (1,829).

Cuadro 4b**Composición de las plazas de posgrado por tiempo de contratación**

Tipo de plazas	1960 1970	1980	1982	1990	1996
Tiempo completo	n.d.	560 52.2%	741 41.1%	3,508 30.4%	5,445 37.5%
Medio tiempo	n.d.	63 5.8%	175 9.7%	558 4.8%	979 6.7%
Otros tiempos de contratación.	n.d.	449 42.0%	889 49.2%	7,480 64.8%	8,108 55.8%
Total	n.d.	1,072 100.0%	1,805 100.0%	11,546 100.0%	14,532 100.0%

Fuente: SINIES para 1990 y 1982, Para 1996 http://www.anuies.mx/estadisticas/cuadro_8.htm y anuario estadístico del personal docente ANUIES-1996.

Cuadro 5a**Composición de las plazas de nivel licenciatura según tiempo de contratación por sector de adscripción en 1997**

TIPO DE PLAZAS	SECTOR PÚBLICO	SECTOR PRIVADO	TOTAL
Tiempo completo	33754 35.0%	4782 13.0%	38536 29.0%
Medio tiempo	7968 8.0%	3310 9.0%	11278 8.0%
Otros tiempos de contratación.	53788 57.0%	29996 78.0%	83784 63.0%
Total	95510 100.0	38088 100.0%	133598 100.0%

Cuadro 5b**Composición de las plazas de nivel posgrado según tiempo de contratación por sector de adscripción en 1997**

TIPO DE PLAZAS	SECTOR PÚBLICO	SECTOR PRIVADO	TOTAL
Tiempo completo	4348 52.6%	564 19.0%	5445 37.0%
Medio tiempo	764 9.2%	138 4.6%	979 7.0%
Otros tiempos de contratación.	3152 38.2%	2267 76.3%	8108 56.0%
Total	8264 100.0%	2969 100.0%	14531 100.0%