



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Canales, A. (2008). La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-canales.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Número Especial, 2008

La evaluación de la actividad docente: a la espera de iniciativas

Teaching Evaluation: Waiting for Initiatives

Alejandro Canales

canalesa@servidor.unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Universidad Nacional Autónoma de México

Lado Norte del Centro Cultural Universitario
Ciudad Universitaria
Coyoacán, 04510
México, D. F., México

(Recibido: 13 de junio de 2008; aceptado para su publicación: 20 de agosto de 2008)

Resumen

En este texto se sostiene que aún cuando la actividad docente constituye una de las principales funciones de las instituciones de educación superior, y prácticamente la única en la mayoría, no se ha visto reflejada en las principales iniciativas de mejora para el sector puestas en marcha en las dos últimas décadas. En particular, se destaca que a partir de la amplia política de evaluación instaurada en el sistema educativo al final de los años ochenta, la docencia no figuró en las preocupaciones de los mecanismos ni de las recompensas del sistema de evaluación. Las medidas que posteriormente se instrumentaron, intentaron remediar la situación principalmente mediante la opción de optimizar el tiempo de dedicación y las calificaciones de quienes desempeñaban tal función; no se ocuparon de mejorar la actividad docente en estricto sentido, ni de diseñar y aplicar un esquema de evaluación que la alentara y fortaleciera.

Palabras clave: Docencia, evaluación del docente, política educacional, programas educativos.

Abstract

In this text, it is sustained that, despite the fact that the teaching activity is one of the main functions of higher education institutions or even the only one in most of them, it hasn't been reflected in the leading initiatives that have been set in motion in this area for the last two decades. In particular, it points out that the wide evaluation politics established in the education system during the late eighties, didn't consider the teaching activity as a concern issue for the mechanisms or rewards in the evaluation system. Even though the implementation of new actions tried to repair the situation, mainly by improving the quality of working time and the qualifications of the personnel performing these activities; teaching, in strict sense, and the design or application of a new evaluation scheme to strengthen it, didn't get better.

Key words: Teaching, teacher evaluation, educational policy, educational programmes.

Introducción

En el caso de México, la literatura referente a educación y evaluación coincide en registrar que desde los años ochenta del siglo anterior, y en particular a principios de los noventa, se puso en marcha una amplia política de evaluación que poco a poco se instauró en el sistema educativo, en sus diferentes niveles y actores.¹ En los años que se conocieron como la década perdida –por la profundidad de la crisis económica que afectó a la región latinoamericana–, además de expresarse una disminución del poder adquisitivo de la población en general, también fue notoria una convergencia de opiniones de diferentes actores políticos acerca de los severos problemas de calidad de las instituciones educativas, particularmente las de nivel superior.²

Tal discusión persiste, pero entonces hizo extensiva la noción de crisis a la universidad pública y resaltó su ineficiencia y excesivo consumo de recursos financieros públicos para el tipo de servicio educativo que ofrecía (Padua, 1994; Rodríguez, 1994). En el Informe Coombs, un reporte sobre el estado de la educación superior en México de final de los años ochenta, se anotó como prioridad la atención al tema de la calidad de la educación superior y se enlistaron algunos de los problemas más apremiantes: la vinculación del bachillerato con la universidad; los mecanismo de admisión; el tamaño de las instituciones y las desigualdades regionales; la autonomía y el financiamiento; el nivel de escolaridad del personal académico (Coombs, 1991).

En ese marco, cambiaron las relaciones entre las instituciones de educación superior y el gobierno, y se implantó la idea de que los asuntos universitarios dejarían de ser un tema reservado a los propios universitarios; estarían sujetos al escrutinio y a la evaluación pública. Como en su momento se destacó:

Al antiguo supuesto de que el crecimiento de la educación superior es en sí mismo un bien social, de lo que deriva la obligación pública de sostenerlo incondicionalmente, se ha venido a oponer la noción de que se trata de un servicio que tiene que justificarse a partir de sus productos y resultados públicos. De aquí se deriva no sólo la condicionalidad del apoyo público y la necesidad de una nueva función política de contraloría, sino también que, dado un sistema cuyos componentes "cumplen" desigualmente, los apoyos deben ser también desiguales y selectivos y sujetos a la competencia entre instituciones" (Fuentes Molinar, 1991, p.6).

Otros autores señalan que, en realidad, el cambio de modelo comenzó al principio de los años ochenta, dado que la reducción del financiamiento que se produjo en ese momento estaba prevista para crear las condiciones para poder implantar posteriormente "un modelo cualitativamente distinto en el que las IES [instituciones de educación superior] y los centros de investigación estuvieran efectivamente orientados a apoyar la modernización económica del país" (Ibarra, 1993, p.137). Este cambio se había producido antes en algunos países industrializados y se denominó "ascenso del Estado evaluador", para indicar su nueva función de control estratégico y la búsqueda de metas a largo plazo (Neave, 1990; Scokpol, 1989).

En México, a partir de la administración del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988–1994), paulatinamente se incluyeron diferentes iniciativas para valorar aprendizajes y desempeños, tanto de los individuos como de las instituciones, con variadas modalidades. Sin embargo, después de casi dos décadas de experimentación, la actividad docente, una de las funciones más importantes de la educación superior, ha quedado excluida de una adecuada valoración.

Método

En este artículo, a fin de cumplir con el propósito de indagar qué ha ocurrido con la actividad docente en el subsistema de educación superior y de sostener que en la agenda de políticas para el sector, tal actividad no ha sido un componente relevante, ni mucho menos central, se acude al análisis de políticas públicas. Tal análisis se refiere al estudio sistemático de la forma en la que las iniciativas se elaboran, los procesos de toma de decisión y, lo más importante, cómo se ponen en marcha y qué resultados se producen. En este texto, en particular, se enfatiza la parte que corresponde al diseño, a los resultados que se produjeron y se concentra principalmente en una sola iniciativa: la evaluación. A continuación, en los diferentes apartados, se muestra el ciclo del análisis. En primer lugar, como parte del contexto y de la agenda, se precisan algunos de los rasgos más característicos y generales del surgimiento de la política de evaluación relacionada con la actividad docente. Después, se señalan las iniciativas relevantes para esa actividad y finalmente, se apuntan las implicaciones que ha tenido y que tiene la continuidad de tales políticas para la docencia.

La evaluación modernizada

En el programa educativo de la administración federal 1988–1994, el componente de la evaluación apareció como uno de sus principales instrumentos y la estrategia más relevante para cumplir sus objetivos (Poder Ejecutivo Federal, 1989). El Programa para la Modernización Educativa (PME), dedicó un capítulo al tema de la evaluación y su diagnóstico fue contundente; señaló que: “Aun cuando se desarrolla una gran cantidad de acciones de evaluación en el Sistema Educativo Nacional, éstas no responden, por lo general, a un marco conceptual que las integre, por lo que su aprovechamiento para impulsar proyectos de mejoramiento y modernización del propio sistema ha sido limitado” (p. 179).

Como resultado, se propuso la integración de un sistema de evaluación en el que convergieran las diferentes acciones anteriores y otras relativamente nuevas. El sistema, según el PME, estaría integrado por cinco líneas:

- Evaluación del desempeño escolar de los alumnos.
- Evaluación del proceso educativo, para analizar la contribución de diferentes factores en los resultados académicos, tales como los profesores, los planes y programas, los métodos, la infraestructura o la organización escolar.
- Evaluación de la administración educativa, especialmente de la vertiente programático presupuestal para valorar el apoyo administrativo.
- Evaluación de la política educativa, consistente en una valoración del cumplimiento de los objetivos y estrategias del PME.
- Evaluación del impacto social de los egresados del sistema educativo.

Los aspectos novedosos incluyeron, en el caso de la evaluación del desempeño escolar de los alumnos, la idea de establecer un sistema nacional de exámenes e instrumentos estandarizados; el intento de valorar cada uno de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la posibilidad de evaluar el grado de cumplimiento de las finalidades del sistema educativo y el apoyo administrativo, o precisar el impacto de los egresados; y fundamentalmente, realizar el diseño conceptual de un sistema de evaluación que integrara las diferentes acciones en un mismo marco.

Sin embargo, en el apartado del programa para educación superior, solamente se anotaron dos iniciativas como acciones principales en materia de evaluación: impulsar un proceso nacional de evaluación del sistema con carácter diagnóstico, mediante el cual se pudiera determinar el nivel de rendimiento, productividad, eficiencia y calidad, y constituir el organismo que lo habría de conducir: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA), durante 1989 (Poder Ejecutivo Federal, 1989, p. 145). Se anunció que para evaluar el desempeño académico individual se implementaría un programa de becas, y para diseñar las diferentes modalidades y organismos que se crearían con ese fin, se instituiría la CONAEVA.

La CONAEVA diseñó y puso en marcha las tres líneas generales de evaluación esbozadas en el PME: la que realizarían las propias instituciones (autoevaluación); la del sistema y los subsistemas, por grupos de expertos; y la interinstitucional, a cargo de comités creados especialmente para ese propósito (Arredondo, 1991 y 1992). Sin embargo, no estaba considerada la valoración del desempeño individual del personal académico. En febrero de 1990, se planteó una iniciativa nacional con un programa “Becas al desempeño”, que suponía una evaluación de la productividad y tenía asociados recursos financieros adicionales; en primera instancia se introdujo en las instituciones de educación superior.³

En un principio, la evaluación y los incentivos no fueron para todos, solamente podían aspirar a obtener los beneficios alrededor de 30 % de los profesores de tiempo completo, y a condición de cumplir satisfactoriamente con los requisitos que para tal efecto se establecieron en cada institución (Canales, 2001). En este caso, son significativos dos aspectos con importantes implicaciones para la evaluación de la actividad docente:

- 1) El programa estaba dirigido a los profesores de tiempo completo, aún cuando los de tiempo parcial y los de asignatura se identifican principalmente con la actividad docente. En 1990, según los datos de Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), los profesores de tiempo completo representaban una cuarta parte del total de personal académico, mientras que los profesores de asignatura alcanzaban 66 % y los de tiempo parcial, 9 % (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES], 1991).
- 2) Cada institución aplicó sus propias reglas para la instrumentación del programa, pero la mayoría optó por los indicadores cuantitativos de evaluación coincidentes con el perfil de investigación. Esto se debió en buena medida a que, por una parte, la figura académica a evaluar era el profesor de tiempo completo, que se supone no se dedica solamente a impartir clases, y porque los indicadores de evaluación más elaborados y difundidos se referían a la actividad de investigación, tanto por la experiencia del Sistema Nacional de Investigadores, como por la sistematización de información al respecto.

Así, la actividad docente quedó confinada a registros administrativos de cumplimiento: número de horas de clase, cantidad de alumnos, cumplimiento del programa, puntualidad y horarios, por mencionar algunos.

En los años siguientes, los programas de incentivos se modificaron para tratar de ajustarse a diferentes perfiles, correspondientes a las actividades del personal y se amplió a un mayor número de participantes. No obstante, las dificultades para incentivar y valorar la docencia no quedaron subsanadas: “como la fuerza de la evaluación de la investigación y sus productos ha sido central, así como el premio a las formaciones de alto nivel, la función que ha perdido centralidad en estos años ha sido la docencia —especialmente en la licenciatura— siendo, sin duda, la actividad preponderante en el sistema” (Gil Antón 2004, p. 67).

A partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 –uno de los pasos más importantes en la descentralización de los servicios educación básica– y de algunas iniciativas del PME, en 1993 se expidió la actual Ley General de Educación. La nueva normatividad incluyó un apartado sobre evaluación, principalmente para establecer las atribuciones de la autoridad educativa federal respecto del sistema educativo nacional en esta materia (de la evaluación del sistema educativo nacional). Las referencias a la actividad docente, por ejemplo los requisitos a cubrir para ejercerla, el propósito de otorgar un salario profesional para alcanzar un nivel de vida decoroso o la idea de establecer mecanismos para propiciar su permanencia en las aulas y el reconocimiento social, tenían como destinatario al profesor de educación básica. Actualmente, la normatividad educativa aún especifica que los servicios educativos en el nivel superior se regulan por las leyes de las propias instituciones, dado su status de autonomía y los principios de libertad que defienden.⁴

La actividad docente quedó descubierta tanto en la principal iniciativa, que fueron los programas de incentivos y por la normatividad general. Después de casi dos décadas de la puesta en marcha de la política de incentivos y pese al reiterado propósito de modificar el marco normativo de ese programa, persisten los mismos lineamientos. En el diagnóstico del programa sectorial de la administración 2000-2006, se reconoció que la política de incentivos tenía problemas graves en cuanto a concepción y funcionamiento, además de ser desproporcionada la cantidad de recursos que los profesores recibían por ese concepto respecto de su salario base. En consecuencia, se propuso como meta “disponer en 2003 de un nuevo marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente” (Secretaría de Educación Pública, 2001: 209), propósito que no se cumplió. Por su parte, la administración 2007-2012 al iniciar su ejercicio no presentó ningún diagnóstico ni aludió a la política de incentivos; en su programa sectorial indicó que se revisarían de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y se diseñarían los mecanismos para hacer posible la recuperación del salario, sin más especificaciones (Secretaría de Educación Pública, 2007). En resumidas cuentas, con algunos ajustes, después de dos décadas, permanece la misma normatividad, con sus problemas y deficiencias.

Las principales experiencias

Al reiterado y coincidente diagnóstico acerca de la celeridad e improvisación con el que se incorporaron miles de profesores a las instituciones de educación superior en México, le siguió una política centrada en incrementar el nivel de calificaciones del personal académico y en cambiar la estructura de los nombramientos, pero escasamente preocupada por una mejora de la actividad docente propiamente y de su adecuada evaluación.

De acuerdo con estudios pioneros, las plazas académicas crecieron vertiginosa y desordenadamente entre los años sesenta y comienzos de los años noventa, bajo

la presión de satisfacción de la demanda y con alteración en las pautas de reclutamiento del nuevo personal, como una escolaridad mínima (apenas o sin el grado de licenciatura), una edad igual o ligeramente mayor que la de los propios estudiantes y sin experiencia (Kent, 1986^a, 1986b; Gil Antón, Sánchez, Grediaga, Pérez Franco, Casillas y Rondero, 1994). Manuel Gil Antón (2004, p.56) llama “expansión no regulada” al crecimiento de plazas experimentado entre 1960 y 1990, en donde el período de mayor crecimiento se registró de 1970 a 1985, cuando se crearon en promedio, trece puestos nuevos diariamente; entre 1960 y 1970 fueron cuatro puestos diarios; y de 1986 a 1990, cinco puestos. En resumen, el número de plazas pasó de alrededor de 10 mil a 134,424, en el período de 1960 a 1990.⁵

Después de 1990 el número de plazas continuó en aumento, aunque en buena medida debido a la expansión del sector privado. En términos absolutos y relativos, las plazas de este sector privado, experimentaron mayor aceleramiento, debido a la demanda educativa. En 1980, de las poco más de 73 mil plazas académicas (incluyendo educación normal y posgrado), 17% correspondía al sector privado; para 1990 la proporción era de 21% y para el ciclo escolar 2007-2008 la proporción alcanzó 39%.⁶ La base de las plazas del sector privado era de 12,524 puestos, en 1980; para 2008 sumaban 111,276; se multiplicaron por un factor de 9. En el mismo período, el sector público aumentó sus plazas de 61,265 a 172,871; se multiplicaron por un factor de tres. El número de plazas no es equivalente a número de personas, una misma persona puede tener más de una plaza, y las estadísticas oficiales solamente registran el número de puestos. El hecho es que, a partir de 1990, cuando entró en operación la amplia política de evaluación para el subsistema de educación superior público e inició la deshomologación del personal, se tomaron otra serie de iniciativas para mejorar la situación del personal académico de ese mismo subsistema.

Después de constatar que la mayoría de los profesores se había incorporado a la docencia en condiciones atropelladas y precarias, aquella parecía la mejor forma de buscar mejorar los grados escolares de la planta de profesores e intentar que sus condiciones de dedicación a la actividad fueran mayores. La medida estaba en sintonía con los principales hallazgos de la investigación educativa, que señalaban que de las variables internas, la calidad de la actividad docente era uno de los factores más relevantes en los resultados de aprendizaje de los estudiantes; por ello se sugería que las políticas debían atender a la preparación y la certificación de la calidad de los profesores (Darling-Hammond, 2000).

Durante los años noventa, se pusieron en marcha otros programas para elevar el grado de escolaridad de los profesores.⁷ A principios de esa década, se puso en marcha el Programa de Superación del Personal Académico (SUPERA), destinado a promover y apoyar la obtención de posgrados del profesorado de carrera de todos los sectores de educación superior, incluidos tecnológicos y educación privada. Lo promovían la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública (SEP), y otorgó poco más de 2000 becas. En 1998, se creó un programa específico para las universidades públicas: el Programa para el Mejoramiento del Profesorado 1998

(PROMEP), que además de ofrecer apoyo para estudios de posgrado, estableció como lineamiento general para las instituciones educativas, que las nuevas contrataciones debían observar que los aspirantes contaran con grado de maestro o doctor y otorgó recursos para ampliar la planta de personal de tiempo completo.

El alcance de ambos programas, al comienzo de la década actual, no era muy amplio, pues entregaron poco más de 5 mil becas. Sin embargo, quedó instalado como lineamiento para las instituciones, y para el subsistema en general, que la incorporación de nuevo personal debería contar con estudios de posgrado y con mayor tiempo de dedicación. Para el ciclo escolar 1990-1991, la proporción de personal contratado de tiempo completo era de 25 %, 8% más que el correspondiente a 1980; para el año 2000, alcanzó 30 % y para 2005 fue de 38.5% (ANUIES, 2000; Rubio 2006).⁸ Respecto al grado escolar, aunque no existe una serie histórica y actualizada que permita precisar el avance para los diferentes tipos de nombramiento del personal docente, se calcula que en 1998 la planta de personal mayoritaria que anteriormente no tenía estudios de licenciatura, obtuviera ese grado en una proporción de 57.2 %, y el porcentaje restante, contara con estudios de posgrado (Rubio, 2006).

La regulación del sector privado

Aunque en las cifras agregadas destaca el avance en el nivel de formación y dedicación del profesorado, cabe hacer la diferencia por sectores, principalmente porque la mayor expansión se registró en el sector privado. Las cifras para el ciclo escolar 2004–2005, las más recientes disponibles, muestran diferencias en cuanto a tiempo de dedicación, y semejanzas en lo referente a grado escolar, al menos en los profesores de tiempo completo (Rubio , 2006). Del total de profesores del sector público, 54 % tenía nombramiento de profesor de asignatura, 38.5 % era de tiempo completo y 7.5 % de tiempo parcial; en el sector privado, los de tiempo completo presentaban 10.2 %, los de tiempo parcial 5.9 % y los de asignatura, 84 %. En lo correspondiente a grado escolar, los profesores de tiempo completo en ambos sectores presentan cifras similares: con grado de técnico superior universitario 1.6 % (sector público) y 1.7 % (sector privado); con licenciatura, 37.4 % (s. público) y 34.4 % (s. privado); con posgrado, 61 % (s. público) y 18.7 % (s. privado).

Las diferencias en lo concerniente al tiempo de dedicación se han atribuido al tipo de oferta educativa de uno y otro sector, dado que las instituciones particulares ofrecen, en su mayoría, estudios de tipo práctico y profesionalizante que requieren profesores de asignatura; en las instituciones públicas, la variedad de estudios y funciones es mayor, por lo que la demanda es de profesores de tiempo completo. Poco se conoce acerca de las principales características y condiciones de los profesores del sector privado, y tampoco hay información de la dimensión en que los profesores se desempeñan en ambos sectores.

En el sector privado, a diferencia del sector público, apenas hacia el final de los años noventa, y muy notoriamente a partir de la década de 2000, comenzaron a darse los primeros pasos para intentar regular y orientar el vertiginoso crecimiento de instituciones de este sector (ANUIES, 2000).⁹ Debido, en primera instancia a la normatividad establecida en la Constitución Política de 1917, respecto al principio de laicidad en la enseñanza, y en 1934 por la orientación socialista en la educación, los establecimientos particulares, han sido vigilados por el Estado (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 5 de febrero de 1917; 13 de diciembre de 1934).

A principios de los años ochenta, estas instituciones buscaron el reconocimiento de validez de sus estudios o la incorporación legal de los mismos, a una universidad pública autónoma,¹⁰ aunque desde fines de los años ochenta intentan instaurar sus propios mecanismos de acreditación de estudios. Con este fin se creó la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares (FIMPES), una organización fundada en 1981, que agrupa a 113 instituciones, menos de 5 % del total existentes, aunque son las de mayor tradición y consolidación del sector; en conjunto concentran cerca de la mitad del total de la matrícula de instituciones particulares. La FIMPES otorgó su primera acreditación en 1996 (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares, s.f.).

Uno de los capítulos del sistema de acreditación de FIMPES, se refiere al personal académico, en donde se establecen 30 criterios a cumplir por parte de las instituciones afiliadas. Tales criterios se refieren al tipo de contratación y tiempo de dedicación que deben observar; a la preparación; la actividad a desempeñar; la evaluación; el desarrollo académico, profesional y docente; y la remuneración, reconocimiento y rescisión de contratos. Señala, por ejemplo, que las instituciones deben asegurar “la participación adecuada de profesores de carrera en la enseñanza de sus programas de estudio, dependiendo del nivel de cada programa” y según estándares para cada uno; que todos los profesores deben contar, al menos, con el grado académico del nivel de estudios en el que imparten su curso y diferentes restricciones según nombramiento y actividad que deben asegurar la calidad de la planta de profesores. Con respecto a la labor docente, señala que la institución debe demostrar que “cuenta con normas y procedimientos que rijan la labor docente de sus profesores de acuerdo a la misión institucional”, entre otros aspectos. En cuanto a la evaluación, señala que la institución debe diseñar procedimientos claros de evaluación periódica, difundirlos y aplicarlos entre todos los profesores; se recomienda que considere la opinión de los alumnos y la evaluación del profesor en el salón de clases, por profesores de la misma área de conocimiento; además debe demostrar que se utilizan los resultados de evaluación (Federación de Instituciones Mexicanas Particulares, s.f.).

El sistema de acreditación de FIMPES incluye un capítulo -de once- sobre el personal académico. No obstante, aún cuando los procesos se conduzcan de acuerdo a lo establecido en las normas y las instituciones queden plenamente acreditadas en lo que concierne a su profesorado y al resto de criterios, esta

federación integra apenas 5% del total de instituciones particulares. Además, la propia FIMPES señala que de sus 113 instituciones afiliadas, solamente 75 (66%) están acreditadas, es decir, los lineamientos generales para la regulación de la actividad docente y su evaluación, para las instituciones particulares, se refiere a una proporción relativamente pequeña.

La planeación estratégica

La supervisión de las instituciones particulares no depende exclusivamente de FIMPES, el mayor control se lleva a cabo por la vía del Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (RVOE), que otorga la autoridad educativa a condición de que los solicitantes cumplan ciertos requisitos. En el año 2000, en el marco de la alternancia en el gobierno federal mexicano, la autoridad educativa diagnosticaba que el nivel de escolaridad del personal académico era insuficiente y advertía que no había políticas institucionales ni programas para habilitar en actividades docentes (Secretaría de Educación Pública, 2001).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP), ajustó sus procesos de aseguramiento de la calidad y sus procesos de planeación. Emitió un nuevo acuerdo para los trámites y otorgamiento del RVOE en el año 2000, a la vista de que a los pocos meses se crearía el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. (COPAES), como una de las vías para facilitar los trámites de reconocimiento oficial. El Consejo es un organismo acreditador de acreditadores; confiere reconocimiento formal por cinco años –renovables por períodos iguales- a organizaciones cuya actividad sea acreditar programas. Esta medida, como lo sugiere Rodríguez (2006a, 2006b, 2006c, 2006d), implicaba para FIMPES la promoción de su propio sistema de acreditación y el visto bueno de la SEP a tal mecanismo.

El nuevo acuerdo para el otorgamiento de RVOE (Acuerdo 279), en su título IV “Del programa la simplificación administrativa”, previamente negociado con FIMPES, establecía cuatro criterios a cumplir por parte de los particulares para poder solicitar su RVOE y obtenerlo en un plazo de 60 días (Secretaría de Educación Pública, 10 de julio de 2000). Los criterios incluían cumplir con requisitos de planta de personal, infraestructura, programas, una antigüedad de 10 años de ofrecer el servicio con reconocimiento, y principalmente, que las instituciones estuvieran “acreditadas por una instancia pública o privada, con la cual la Secretaría de Educación Pública hubiera convenido mecanismos de evaluación de la calidad del servicio educativo” (Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 279. Artículo 43, fracción v), es decir, por alguno de los organismos acreditadores reconocidos por COPAES o acreditada por FIMPES.

Este Acuerdo estableció requisitos relativamente sencillos respecto al personal docente, como niveles de formación y experiencia laboral en correspondencia con los grados a impartir. Sin embargo, para los profesores de carrera señaló que preferentemente, deberían poseer un nivel académico superior a aquel en el que

desempeñarían sus funciones y además que debían impartir un determinado porcentaje de los cursos (variable según nivel y tipo de curso). Estableció la salvedad de que, si no se alcanzaba el porcentaje establecido de profesores de carrera para cierto programa, la institución debía “presentar a la autoridad educativa para su aprobación, una justificación detallada al respecto conforme al área del conocimiento en que se ubique el plan de estudios, el nivel del mismo, la modalidad educativa, el objetivo general del propio plan y el modelo educativo propuesto para los estudios de referencia” (Secretaría de Educación Pública. Acuerdo 279. Artículo 10 fracción II).

Esos criterios se establecieron para dar paso a la actividad de los organismos acreditadores, como FIMPES y los reconocidos por COPAES. A su vez, las acreditaciones de estos últimos descansan en las evaluaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), organismos no gubernamentales creados en 1991, como parte de una de las líneas de evaluación de la CONAEVA, y cuyo principal propósito era realizar una evaluación diagnóstica de programas académicos y la correspondiente acreditación de programas y entidades académicas (Arredondo, 1992). Sin embargo, los CIEES solamente realizaron evaluación diagnóstica; la acreditación, se reservó para los organismos reconocidos por el COPAES, aunque descansa en la evaluación de los CIEES, que desde 2001 asignan una calificación al programa evaluado conforme su nivel de consolidación:

- Nivel 1, para los que tienen posibilidad de lograr ya la acreditación.
- Nivel 2, para los que la obtendrán en el plazo medio.
- Nivel 3, para los que serán acreditados en el largo plazo.

Cada uno de los nueve comités de evaluación que existen actualmente, estableció sus propios lineamientos conforme área de conocimiento y consideró determinados criterios para valoración de la planta de profesores, aunque en su mayoría coinciden en considerar la participación de profesores de tiempo completo en la planta de personal, el nivel de formación y las normas de contratación.

Según las cifras más recientes disponibles, entre 1991 y 2007 los CIEES evaluaron 3,300 programas (Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, 2007). De 1991 a 2003, esta actividad se concentró en los programas de las universidades públicas; a partir de 2004 incluyó los programas de las universidades tecnológicas; en 2005, los programas de los institutos tecnológicos federales y algunas instituciones particulares. A pesar de que la suma constituye una cifra importante, debe considerarse que al comienzo de esta década, el total de programas (licenciatura y posgrado) sumaban alrededor de 10 mil, por lo que la proporción adquiere otra dimensión; si en 2007 de los más de 2 mil programas evaluados solamente 1,404 (66%) lograron la acreditación, la proporción de acreditados resulta más pequeña aun. En resumen, lo mismo que con FIMPES, la evaluación y posterior acreditación de programas bajo la responsabilidad de CIEES y COPAES son, en el mejor de los casos y de llevarse a efecto como establecen los

lineamientos, para un reducido número de programas y concentrados en aspectos de nivel de formación y tiempo de dedicación.

Posteriormente, dado el diagnóstico del bajo nivel de formación de los profesores y la ausencia de políticas institucionales y programas para habilitarlos como tales, la SEP puso en marcha otro componente de planeación institucional, un programa, a nivel institucional que preveía un proceso participativo, donde se integraron las diferentes líneas de acción para el subsistema, y estaba asociado a recursos extraordinarios. El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) tenía como principal cometido, fortalecer la planeación estratégica y participativa en las instituciones y “mejorar la calidad de sus programas educativos y procesos de gestión” (Secretaría de Educación Pública-Sub-Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica, 2002, p. 19).

El tema de la actividad docente, su evaluación y el personal académico como tal, no aparecieron en los objetivos generales del PIFI; sus objetivos pretendían cumplir con los planes de desarrollo que cada institución elaboraría participativamente, elevar la calidad de los programas educativos y homogeneizar la calidad intra e interinstitucionalmente (Secretaría de Educación Pública-Sub-Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica, 2003). También reconocía la importancia de la participación del personal académico para cumplir con sus propósitos, particularmente respecto al aprendizaje de los estudiantes, a las mejoras de las condiciones y consolidación del personal académico. En la evolución de las diferentes versiones del PIFI, se realizaron ajustes; a partir de 2003 se clasificaron los cuerpos académicos en función de su grado de avance (en formación, en consolidación y consolidados), de acuerdo con lo planteado en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) o con el cumplimiento de un proyecto integral, por parte de las dependencias. Nuevamente, el programa tenía como principal destinatario el personal de tiempo completo (Canales y Gilio, en prensa).

Finalmente, hacia mediados de la década actual, eran notorios los avances en el terreno de la formación de profesores y en los tiempos de dedicación, sin duda porque eran iniciativas reiteradas en los programas gubernamentales, el efecto se acumulaba y se incorporaban las diferentes líneas de acción en los PIFI. No obstante, sobre la actividad docente, tema principal de este texto, la administración federal 2000–2006 concluyó sin resolver el problema de un nuevo marco normativo del programa de estímulos al desempeño del personal docente.

Por su parte, la administración federal 2007–2012, planteó continuar con las mismas líneas de acción anteriores. En su programa sectorial prescindió del diagnóstico y enumeró casi las mismas medidas propuestas por la administración precedente, aunque casi sin comprometer metas. Por ejemplo, el único compromiso que estableció respecto al personal académico fue un aumento de 56 % a 72 % en el porcentaje de profesores de tiempo completo con posgrado con cursos de capacitación y actualización (Secretaría de Educación Pública, 2007). El resto de medidas sobre el profesorado, se planteó en términos generales:

continuar con el PROMEP; “aumentar las plazas y apoyos destinados a la incorporación de nuevos profesores de tiempo completo con perfil deseable (...); promover la renovación de las prácticas docentes, establecer incentivos a la innovación educativa y favorecer el establecimiento de un sistema de evaluación y certificación de profesores (...); propiciar el desarrollo de la carrera académica, revisar de manera integral las condiciones laborales y los estímulos al personal académico y diseñar mecanismos para hacer posible la recuperación de su salario”, (p. 27). El programa no precisó las formas, tiempos o alcance de estas medidas, y respecto al tema de evaluación, sólo se indicó la promoción de “reformas al marco jurídico para contribuir a dar objetividad y confiabilidad a los procesos de evaluación, acreditación y certificación” (p. 59).

Reflexiones finales

Una vez diagnosticado que la planta de personal académico de las instituciones de educación superior presentaba serias deficiencias en su nivel de formación y un escaso tiempo de dedicación a la actividad, la mayoría de esfuerzos se dirigieron precisamente a tratar de mejorar ambos aspectos. El supuesto ha sido que si el profesor cuenta con un mayor grado escolar y se dedica de tiempo completo a la actividad, necesariamente será mejor docente y por tanto, se elevará la calidad educativa. Este supuesto se basa en evidencias de países desarrollados, donde los factores con mayor influencia en el aprendizaje y la calidad educativa, al interior de las instituciones son las características o calidad del docente. De aquí que en México, como en otras naciones, las principales iniciativas se concentraran en tratar de elevar el nivel de escolaridad de los profesores o en buscar actualizar a aquellos con estudios de posgrado.

En términos generales, los avances logrados con los programas puestos en marcha parecen indudables: en el lapso de casi tres décadas, el profesorado de tiempo completo se incrementó en alrededor de 13 puntos, casi en la misma proporción disminuyó el de asignatura, y ahora cuatro de cada diez profesores cuentan con estudios de posgrado. Los resultados, en la última década, son más notorios para los profesores de tiempo completo –el perfil que se ha privilegiado- y especialmente en las universidades estatales, donde el número de estos profesores con estudios de posgrado casi se duplicó y el volumen de los mismos habilitados, se incrementó 66 % (Rubio, 2006).

Cabe hacer dos anotaciones. Por una parte, no necesariamente la dedicación de tiempo completo o la obtención de un posgrado se traducen en una mejor actividad docente; pueden mejorar las condiciones laborales del personal, su carrera y tal vez su desempeño, pero eso no necesariamente implica un mejoramiento en la efectividad y la eficacia de la labor docente; la relación no es directa ni inexorable. Por otra parte, aunque el volumen de profesores de tiempo completo se incrementó, aún es menor respecto del total de personal (menos de la mitad), y además, el personal de tiempo completo no es el que se identifica fundamental ni exclusivamente con la actividad docente, puesto que se espera

que además investigue y realice tareas de difusión. Una proporción importante de profesores que contaban con nombramiento de asignatura pasaron a ocupar un puesto de tiempo completo, pero los profesores de asignatura no fueron ni son el centro de atención de las iniciativas, lo mismo que la docencia. En definitiva: la imagen objetivo de las líneas de la política de las últimas décadas, no corresponde con la del docente, se identifica más con un modelo de académico que ha privilegiado la investigación como función deseable.

Al mismo tiempo, la estructura de incentivos del sistema educativo funciona para desalentar la actividad docente y buscar el desarrollo de otras funciones que se le oponen. El Sistema Nacional de Investigadores, diseñado expresamente para recompensar las tareas de investigación y no las de docencia, y el acicate de buscar mayores grados escolares, motivan el abandono del aula para realizar otras funciones o la fuga hacia niveles educativos más altos: de la docencia a nivel bachillerato a la del nivel profesional, y de ésta a la del posgrado, o bien, a la dedicación exclusiva a las tareas de investigación. Las recompensas por realizar una u otra actividad, sean económicas o simbólicas, no son similares en uno y otro caso.

En lo que corresponde a la evaluación de la docencia, fundamentalmente se lleva a cabo para lograr el reconocimiento de los programas educativos, lo que en el mejor de los casos y de aplicarse correctamente, solamente incluye una proporción relativamente minoritaria del total de programas. También se efectúa para continuar con la distribución de recursos adicionales al salario, a través del programa de incentivos, que queda bajo la responsabilidad de las instituciones y, en general, se reduce al cumplimiento de trámites administrativos.

El hecho más relevante que ilustra la complejidad del tema de la evaluación y la escasa importancia que se le concede, es que pese al reconocimiento de las dificultades de la operación y finalidades del programa de becas al desempeño, así como a la intención de enmendar sus problemas, no se ha logrado cambiar el marco normativo. El asunto tiene múltiples aristas y resulta significativo que hasta ahora no se haya logrado una modificación normativa.

En estos términos, la actividad docente sigue a la espera de iniciativas que verdaderamente incluyan una correcta evaluación de su desempeño y su mejora. Después de casi dos décadas de experimentar con un esquema de incentivos que ha probado ser un camino deficiente para recompensar a los buenos profesores y alentar a quienes no lo son para que lo intenten, es tiempo de rectificar. El ejercicio docente persiste en sus formas y procedimientos, con poca atención a lo que verdaderamente aprenden los jóvenes y al nuevo entorno en que se desarrollan. Por su parte, la administración gubernamental para el período 2006-2012 no se muestra especialmente preocupada por este asunto, sin embargo vale la pena reiterar que la actividad docente no es importante en sí misma, su relevancia radica en que de ella depende el aprendizaje y la formación profesional de los jóvenes.

Referencias

Aguilar Gutiérrez, G. (2000). *Desigualdad y pobreza en México, ¿son reversibles?* (pp. 54-100). México: Instituto de Investigaciones Económicas-CIECAS-Porrúa.

Arredondo, V. A. (1991). *¿A dónde debe conducir la evaluación de la educación superior?* *Revista de la Educación Superior*, 79, 159-172.

Arredondo, V. A. (Ed.) (1992). La estrategia general de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior. En: *Evaluación, promoción de la calidad y financiamiento de la educación superior; experiencias en distintos países* (pp.157-170). México: SEP-CONAEVA.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1980). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1981). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1982). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1983). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1984). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1985). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1986). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1987). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1988). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1989). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1990). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1991). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1992). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1993). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1994). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1995). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1996). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1997). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1999). *Anuario estadístico*. México: Autor.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de ANUIES*. México: Autor.

Canales, A. (2001). *La experiencia institucional con los programas de estímulo: la UNAM en el período 1990–1996*. Serie Tesis No. 32. México: DIE-CINVESTAV.

Canales, A. y Gilio, M. C. (en prensa). *La actividad docente en el nivel superior: ¿diferir el desafío?*

Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (2007, julio). Programas educativos de licenciatura y técnico superior evaluados por los CIEES y clasificados en el nivel 1 de su padrón (acreditables), p.20. [Suplemento] (Insertado en el periódico Reforma).

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (5 de febrero de 1917). Reforma a la de 5 de febrero de 1857. *Diario Oficial*. Tomo V. 4ta. época. No. 30, pp. 149–161.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (13 de diciembre de 1934). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucional. *Diario Oficial*. Tomo LXXXVII. No. 35, pp. 849–851.

Coombs, P. (Coord). (1991). *Estrategia para mejorar la calidad de la educación superior en México*. México: SEP-FCE.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/index.html#note1>

De la evaluación del sistema educativo nacional (1993, julio 13). Ley General de Educación. Sección 4 (pp.41-62). *Diario Oficial de la Federación*.

Federación de Instituciones Mexicanas Particulares (s.f.). Sección ¿Qué es FIMPES? Consultado el 4 de junio de 2008 en: www.fimpes.org.mx/home.html

Fuentes Molinar, O. (1991). La agenda política de los 90: las cuestiones críticas. *Universidad Futura* 3 (8 y 9), 5-12. México: UAM-Azcapotzalco.

Gil Antón, M. (2004). Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México. En: P. G. Altbach (coord.). *El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo*. Colección: Cultura universitaria, Serie ensayo 77. México: UAM.

Gil Antón, M., Sánchez, A., Grediaga K., R., Pérez Franco, L., Casillas A., M. A., Rondero L., N. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Azcapotzalco

Ibarra Colado, E. (1993). Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. Hacia la conformación de un nuevo modelo. En: E. Ibarra Colado (Coord.), *La universidad ante el espejo de la excelencia. En juegos organizacionales*. México: UAM-Iztapalapa.

Kent Serna, R. (1986a). ¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización. *Crítica* 86 (28) 17-32.

Kent Serna. R. (1986b). Los profesores y la crisis universitaria. *Cuadernos Políticos* 46, 41-54. México: Era.

Ley General de Educación. Artículo 1º segundo párrafo. Disponible en: <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/161/2.htm?s=>

Messmacher, M. (2000). Políticas de estabilización en México, 1982-2000. En: *Estabilización y política monetaria: la experiencia internacional* (pp. 355-397). México: Banco de México.

Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa occidental 1986-1988. *Universidad Futura* 2 (5), 4-16. México: UAM-Azcapotzalco.

Padua, J. (1994). La crisis en la educación superior y la reforma de las universidades. En R. Rodríguez Gómez y H. Casanova Cardiel (Coords.), *Universidad contemporánea: racionalidad política y articulación social* (pp.111-169). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Porrúa.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México: Autor.

Presidencia de la República (2007). *Anexo Estadístico del Primer Informe de Gobierno*. Felipe Calderón Hinojosa. México: Autor.

Rodríguez, R. (1994). La modernización de la educación superior en perspectiva. En R. Rodríguez Gómez y H. Casanova Cardiel (Coords.), *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social* (pp.171–197). México: Centro de Estudios sobre la Universidad-Porrúa.

Rodríguez, R. (2006a, 16 de febrero). Relaciones peligrosas. *Suplemento Campus Milenio 165*, 7-8.

Rodríguez, R. (2006b, 23 de febrero). Relaciones peligrosas. *Suplemento Campus Milenio 166*, 5.

Rodríguez, R. (2006c, 2 de marzo). Relaciones peligrosas. *Suplemento Campus Milenio 167*, 5.

Rodríguez, R. (2006d, 9 de marzo). Relaciones peligrosas. *Suplemento Campus Milenio 168*, 6-7.

Rubio Oca, J. (Coord.) (2006). *La política educativa y la educación superiores 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.

Scokpol, T. (1989). El Estado regresa al primer plano: estrategias de análisis en la investigación actual. *Zona Abierta 50*, 71-122.

Secretaría de Educación Pública (10 de julio de 2000). Acuerdo número 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios de tipo superior. *Diario Oficial de la Federación*.

Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001–2006*. (p. 209). México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa sectorial de educación 2007-2012*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública–Sub-Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica. (2002) *Programa Integral de Fortalecimiento institucional. Lineamientos para su formulación y presentación*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública–Sub-Secretaría de Educación Superior e Investigación Científica (2003). *Segundo proceso para actualizar el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional*. Guía PIFI. 3.0. México: Autor.

¹ La evaluación ha sido un componente intrínseco de las instituciones educativas, sea para la valoración de los aprendizajes y formación de los alumnos o como mecanismo de ingreso y movilidad de las plantas de personal, pero como política es relativamente reciente. En los años setenta del siglo anterior quedó establecida en la normatividad educativa y más propiamente en los años noventa, a través de los planes y programas gubernamentales.

² En los años ochenta, la economía mexicana experimentó fuertes y graves fluctuaciones en sus tasas de inflación, un bajo crecimiento del PIB, del empleo y deterioro de los salarios. Algunas estimaciones indicaban que la pérdida del poder adquisitivo de los salarios entre 1983 y 1990 fue de 50 %. También se registró un crecimiento negativo del PIB durante 1982 y 1983, y entre 1986 y 1987, además de una prolongada desaceleración en 1981, el período 1984-1985 y en 1988 (Aguilar, 2000 y Messmacher, 2000).

³ Un antecedente de la evaluación del desempeño individual, como se hizo notar en su momento, fue la instauración del Sistema Nacional de Investigadores en 1984; poco después, la Universidad Autónoma Metropolitana también evaluó el desempeño. Sin embargo, el programa de becas al desempeño de 1990 fue la primera iniciativa a nivel nacional dirigida al profesorado (Canales, 2001).

⁴ La Ley General de Educación especifica: “La función social educativa de las universidades y demás instituciones de educación superior a que se refiere la fracción VII del artículo 3º. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se regulará por las leyes que rigen a dichas instituciones” (Ley General de la Educación).

⁵ Anexo Estadístico del Primer Informe de Gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (1997, p. 230). Las cifras incluyen las plazas de educación normal y de posgrado. Salvo que se indique lo contrario, las cifras sobre personal académico provienen de esta fuente.

⁶ Anexo Estadístico del Primer Informe de Gobierno de Felipe Calderón Hinojosa (1997, p. 230)

⁷ Un diagnóstico de los principales programas que se pusieron en marcha puede consultarse en el documento de diagnóstico y propuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000).

⁸ En la serie histórica que presentan los Anuarios Estadísticos de ANUIES, es notable que en el quinquenio 1980-1985, al iniciar la crisis económica, se registra la mayor tasa media de crecimiento anual del personal docente: 8.8 %, y el mayor crecimiento lo experimentan los nombramientos de tiempo completo, con una tasa media de crecimiento anual de 13.4 %, seguido de los de medio tiempo 10.1 % y los de asignatura de 7.5 % (ANUIES, 1980, 1981, 1982, 1983, 1984, 1985, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1992, 1993, 1994, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999). En los quinquenios siguientes la tasa de crecimiento fue menor para todos los tipos de nombramiento, excepto para los de tiempo completo en el período 1990–1995 (ANUIES, 2000). El hecho es notable porque al inicio de los años ochenta, salvo las previsiones de cada institución y los subsidios estatales, aún no se establecían los lineamientos generales de una política amplia para el profesorado y, sin embargo, ya se expresaba la tendencia a un crecimiento de los nombramientos de tiempo completo.

⁹ Las cifras muestran que de ser una treintena de instituciones particulares en 1950, aumentaron a 146 en 1980, a 358 en 1990, a 735 en 2000 y a más de 1,500 para el ciclo escolar 2007–2008 (ANUIES, 2000).

¹⁰ Roberto Rodríguez realizó una interesante reconstrucción sobre las negociaciones entre la autoridad educativa y las instituciones particulares, en torno al Reconocimiento de Validez Oficial (REVOE) (Rodríguez, 2006).